



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

Le rôle de l'enfant migrant dans la relation parents-enseignants



Brigitte Mayoraz

Saint-Maurice / Mars 2006

Sous la direction d'Elisabeth Bostelmann

Remerciements

Nous tenons à remercier :

Mme Elisabeth Bostelmann, notre directrice de mémoire, pour sa disponibilité, son aide et ses précieux conseils.

Les enfants, qui nous ont offert une partie de leur vécu, ainsi que les enseignants et les familles qui ont accepté de collaborer avec nous.

Nos remerciements vont, enfin, à toutes les personnes qui ont eu la gentillesse de lire et de corriger notre travail, et plus particulièrement à Cathy Kaiser et à Nicolas Pfister pour leur aide et leur soutien.

Résumé

Depuis plusieurs années, de nombreuses études ont été menées au sujet des relations parents-enseignants. La majorité d'entre elles se sont focalisées sur les relations directes comme les entretiens, en négligeant les relations indirectes qui s'établissent à travers l'enfant. En effet, celui-ci joue un rôle important dans le système de communication entre sa famille et l'école. C'est lui qui, même lorsque la communication est rompue ou réduite, transmet des messages écrits ou oraux, permettant aux parents et aux enseignants de rester en contact.

L'enfant *go-between*, figure sociologique, a fait l'objet d'une recherche menée par Philippe Perrenoud (1987). Ce dernier a analysé le rôle du *go-between* dans le déroulement des rencontres parents et enseignants et a démontré les stratégies que l'enfant utilise dans la transmission des messages écrits et oraux. Il a également étudié l'impact des jugements de valeur qui circulent à travers l'enfant entre l'école et la famille.

Dans notre recherche, nous nous sommes donc intéressée au rôle de l'enfant *go-between* sous l'angle de la migration. Nous nous sommes demandée si l'enfant migrant jouait le même rôle que l'enfant indigène en tant que *go-between* dans la communication parents-enseignants.

Afin de répondre à notre questionnement, nous nous sommes entretenue individuellement avec quatre enfants africains résidant en Valais central. L'analyse thématique des entretiens nous a permis de constater que les enfants migrants agissaient de la même manière que les enfants indigènes. Cependant, nous avons observé que les enfants migrants avaient plus de responsabilités envers les adultes. Ils devaient, par exemple, traduire les entretiens entre leurs parents et leur enseignant, mais aussi user de différentes stratégies pour éviter la circulation de jugements dévalorisants envers leur culture et ce ne sont là que quelques exemples.

Mots-clés

Enfants migrants ; relations parents-enseignants ; go-between

Sommaire

1.	<i>Introduction</i>	1
2.	<i>Problématique et délimitation du sujet</i>	1
2.1	Etat de la recherche dans le domaine de la relation famille – école	1
2.2	Visée de la recherche	3
3.	<i>Cadre conceptuel</i>	4
3.1	La migration	4
3.2	L'acculturation	6
3.3	Relations famille – école	7
3.3.1	Le rôle de l'institution scolaire	8
3.3.2	Les pratiques éducatives des familles et scolarisation des enfants	8
3.3.3	Les différentes formes de communication entre école et famille	9
3.4	L'enfant <i>go-between</i>	10
3.4.1	Communication directe	10
3.4.2	Communication indirecte	11
a)	L'enfant en tant que messenger : Formes de communication explicite	11
b)	L'enfant en tant que messenger : Formes de communication implicite	12
c)	L'enfant en tant que message	13
4.	<i>Questions de recherche</i>	14
5.	<i>Méthode de recherche</i>	15
5.1	La méthode de recherche	15
5.2	Echantillon	16
5.3	Le guide d'entretien	16
5.4	Déroulement de la récolte des données	17
6.	<i>Analyse des données</i>	17
6.1	Méthode d'analyse	17
6.2	Analyse	18
6.2.1	Situation générale des enfants	18
a)	Situation familiale	18
b)	Intégration	18
c)	Situation scolaire	19
6.2.2	Enfants <i>go-between</i>	19
a)	Communication directe	19
b)	Communication indirecte	20
c)	Stratégies d'amplification ou de protection	22
6.3	Interprétation	22
6.3.1	Situation générale des enfants	22
6.3.2	Enfants <i>go-between</i>	24
a)	Communication directe	24
b)	Communication indirecte	25
c)	Stratégies d'amplification ou de protection	28
6.4	Synthèse des résultats	29
6.5	Vérification des sous-questions et des hypothèses	31

6.6	Discussion critique	32
7.	Conclusion	33
7.1	Apports formatifs	33
7.2	Prolongements, perspectives	34
	Références bibliographiques	35
	Attestation d'authenticité	37
	Liste des annexes	38

1. Introduction

Aujourd'hui, nous ne pouvons plus nier la pluriculturalité de notre société. Le recensement de 2004 montre qu'un Suisse sur trois a des origines étrangères et qu'environ un million quatre cent mille étrangers vivent en Suisse (Office fédérale de la statistique [OFS], 2004). De plus, ce taux est en constante augmentation. Les migrants qui viennent s'établir en Suisse pour des raisons économiques, politiques ou autres, sont confrontés à une culture différente, un système économique et social souvent bien différent de leur pays d'origine. Les migrations ont donc modifié la population de Suisse et bien évidemment la population scolaire. Le système éducatif a dû évoluer avec ces changements. Les pratiques pédagogiques au sein de la classe ont été adaptées pour répondre aux nouveaux besoins de la société. Pour l'enseignant, les migrants représentent également une nouvelle catégorie de familles avec lesquelles il devra coopérer. Nous connaissons le bénéfice scolaire qui résulte des interactions entre enseignants et parents. Mais, les différences culturelles de langue, l'incompréhension du système scolaire, représentent des obstacles pour l'établissement d'un dialogue. L'enfant est en général au centre de ces incompréhensions. C'est cet aspect que nous tenterons de mieux saisir dans le cadre de cette recherche, c'est-à-dire discerner le rôle que joue l'enfant migrant dans cette communication enseignants-parents. Ce travail s'oriente donc vers une recherche du type compréhensif, car il essaie de saisir non seulement la communication directe, mais plus précisément la communication indirecte qui s'établit à travers l'enfant.

Les conséquences de la migration ainsi que la communication enseignants-parents sont des thèmes d'actualité. Un grand nombre de recherches et d'analyses ont déjà été menées dans ces domaines, cependant elles n'ont pas toutes été traitées sous le même angle d'approche. Le politologue, l'économiste, le sociologue, l'anthropologue, le psychologue sont tous appelés à analyser les événements et les réalités de l'éducation. Notre recherche est centrée sur l'élève avec ses expériences, son vécu. Ainsi, nous privilégierons l'approche psychologique, bien que nous nous baserons sur certains concepts sociologiques. En effet, le psychologue articule le fondement individuel de l'activité humaine et les faits sociaux. Nous analyserons donc le vécu de l'élève face à l'interaction de sa famille et de l'école. La spécificité de notre travail se caractérise par l'importance donnée aux discours des enfants.

2. Problématique et délimitation du sujet

2.1 Etat de la recherche dans le domaine de la relation famille – école

Ces vingt dernières années, un intérêt considérable s'est développé au sujet des relations entre les familles et l'école. Cet engouement est né des changements qui sont apparus au sein de la famille et de l'institution scolaire. Au début de notre siècle, les relations famille-école étaient encore pratiquement inexistantes. L'enseignant possédait le pouvoir absolu sur l'éducation scolaire des enfants (Montandon, 1987b). Avec la transformation du système économique, l'élévation du niveau de vie, les changements sociaux et pédagogiques, ainsi que la place de l'enfant dans la constellation familiale, les relations famille-école ont considérablement évolué. On recommande dorénavant aux enseignants d'établir une étroite collaboration avec les familles, afin de permettre à l'enfant d'évoluer

dans un environnement le plus sain possible. D'après la Loi sur l'instruction publique valaisanne du 4 juillet 1962 et le Code civil Suisse (Etat du Valais, 2005):

« L'école valaisanne a la mission générale de seconder la famille dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse ».

La Loi du 12 novembre 1982 concernant le traitement du personnel enseignant et le Règlement du 20 juin 1963 concernant les conditions d'engagement du personnel enseignant approfondissent encore cette idée : « Les enseignants sont des professionnels, formés et en formation permanente. Dans le cadre de leur mandat, ils s'engagent à seconder les parents dans leur tâche d'éducation et d'instruction, tant en les informant du parcours scolaire de leur enfant qu'en explicitant leurs objectifs pédagogiques » (Département de l'éducation, de la culture et du sport [DECS], Fédération romande des Associations de parents d'élèves du Valais romand [FRAPEV] & Société pédagogique valaisanne [SPVAL], 2005, p.4).

Ainsi, pour un enjeu commun qui représente la réussite scolaire de l'enfant, l'école et les familles sont obligées de coopérer et d'établir une relation de confiance réciproque. Cependant, la tâche n'est pas si facile. Il est courant que les contacts avec les parents et les enseignants soient sujets de plaintes provenant des deux parties. Des études sociologiques ont démontré les difficultés de communication qui apparaissent entre l'école et certains types de familles. Les familles favorisées sont généralement trop présentes et trop injonctives, contrairement aux familles défavorisées qui, elles, sont trop absentes ou démissionnaires (Gayet, 1999). Ces études ont démontré l'influence des représentations de chacune des parties sur cette communication et sur la scolarisation de l'élève. Olivier Delévaux (2004) affirme dans cette même idée : « Les oppositions entre les partenaires potentiels se situent plus au niveau de leurs représentations mutuelles de l'autre : école imperméable et ne communiquant pas pour les unes, parents démobilisés et laxistes dans leur éducation pour les autres ».

L'apport des migrations de ces dernières décennies a, une fois encore, modifié la population scolaire. Les enseignants doivent donc s'adapter et faire face à une nouvelle catégorie de famille : la famille migrante. Selon Wagner (1995), certaines difficultés dans les relations entre école et famille surgissent avec ces familles originaires de minorités culturelles et linguistiques. En effet, l'école et les familles privilégient souvent des modèles d'apprentissage différents. On remarque également que les objectifs fixés par l'école ne correspondent pas obligatoirement aux intérêts des diverses communautés. D'autre part, les parents de milieu populaire, d'où sont généralement issus les parents migrants, sont les plus nombreux à éviter les contacts avec les enseignants et ce, notamment, si leur enfant rencontre des difficultés scolaires (Montandon, 1991). La communication entre les familles migrantes et l'école est donc difficile. Il existe de nombreuses zones d'incompréhension. En revanche, l'enfant migrant qui fréquente l'école et qui s'intègre progressivement à la culture du pays d'accueil représente un lien important entre la famille et l'école.

Philippe Perrenoud (1987c) fut l'un des premiers chercheurs à analyser le rôle que joue l'enfant dans les relations famille-école. D'après lui, l'enfant qu'il nomme *go-between*, serait à la fois messenger et message. En effet, même si les relations directes entre famille et école sont rompues comme c'est souvent le cas pour les familles migrantes, l'enfant établira toujours un lien. Les parents et les enseignants communiqueront indirectement à travers lui. Dans sa recherche, Perrenoud a constaté que l'enfant est conscient d'être acteur et qu'il peut parfois contrôler la communication à son avantage. Walther Tessaro (2004), quant à lui, a tenté de mieux définir les stratégies mises en place par l'élève lors de

transmission de messages entre sa famille et l'école. D'une manière générale, les résultats de sa recherche indiquent que deux tiers des stratégies utilisées sont de types *adhésion* et *persuasion*. En revanche, les stratégies de types *manipulation*, par lesquelles les élèves altèrent les messages, sont moins habituelles.

2.2 Visée de la recherche

D'après les statistiques scolaires, les élèves étrangers rencontrent plus fréquemment des difficultés scolaires que les enfants autochtones. Il s'avère que les résultats des élèves, ainsi que l'efficacité de l'enseignement scolaire s'améliorent lorsqu'on observe une participation effective des familles (Wagner, 1995). Comme le souligne Perrenoud (1987c), « Analyser les relations entre la famille et l'école telles qu'elles s'établissent à travers l'enfant est indispensable pour progresser dans l'explication de l'échec scolaire en termes de distance culturelle ou de conflits de valeurs, d'intérêts ou de stratégies entre maîtres et parents » (p.83). Cependant, Perrenoud n'aborde pas le rôle spécifique de l'enfant migrant dans sa recherche. C'est pourquoi nous tenterons de découvrir à travers les témoignages de quatre enfants migrants, les types de messages qu'ils transmettent et la conscience qu'ils ont de leur rôle dans la communication entre parents et enseignants. Nous analyserons également l'aspect du vécu des enfants. En effet, leur ressenti par rapport à cette situation spécifique nous intéresse tout particulièrement, car, d'après Perregaux (1994), il s'avère que « la qualité du dialogue qui se noue [...] entre la famille et l'école peut avoir des conséquences importantes sur l'organisation identitaire de l'enfant » (p.99). Etant donné que l'enfant est étranger, nous avons le sentiment que sa tâche est plus difficile que pour un enfant autochtone, car il doit être capable de s'adapter à une nouvelle culture tout en se raccrochant à sa culture d'origine. Il doit faire face à un grand nombre de difficultés liées aux différences culturelles de ces deux univers.

En tant qu'enseignante, c'est une problématique qui nous touche directement, car notre métier nous demande un contact fréquent avec des parents migrants. Etant consciente de l'importance de ces relations, nous pourrions, d'une part mettre en place des moyens pour améliorer ces différentes formes de contact, d'autre part, nous serons plus attentive au fait que travailler en partenariat avec les parents est l'un des moyens le plus important pour prévenir l'échec scolaire. Perrenoud (1987c) appuie cette idée ; d'après lui, « [...] pour mieux comprendre [...] la genèse des échecs scolaires [...], il est indispensable de saisir dans son ensemble le système de communication qui fonctionne entre la famille et l'école » (p.51). En ce qui concerne le bien-être de l'enfant, comprendre la manière dont les relations se nouent à travers lui-même est fondamental pour éviter que sa position devienne insoutenable. De plus, en saisissant mieux ses stratégies de communication, ses difficultés, il sera possible d'améliorer les relations sociales au sein de la classe. En effet, l'enseignant étant conscient des difficultés de l'enfant, pourra développer un enseignement dans une optique multiculturelle et valoriser la culture de l'enfant. Les élèves, quant à eux, développeront une attitude plus tolérante envers l'enfant migrant.

Notre sujet d'étude concerne donc les relations famille migrante et école. Le contexte de la recherche s'inscrit dans le domaine de la scolarité primaire. L'analyse porte sur des enfants âgés de 10 à 12 ans. D'après Perrenoud (1987c), il est pertinent d'observer les élèves de cette tranche d'âge, car le va-et-vient entre la famille et l'école est plus constant que celui des adolescents qui ont un rapport de plus en plus distant avec leurs parents. De plus, les enfants de très jeune âge ne prennent pas toujours conscience de ce « jeu des adultes ». Les

propos tenus par des enfants migrants fréquentant l'école valaisanne, durant des entretiens individuels, nous permettront d'établir une base de données pour l'élaboration de notre recherche. La culture d'accueil correspond à la culture suisse et les enfants migrants sont issus de différents pays d'Afrique noire. Cette population nous intéresse tout particulièrement, car ayant eu un certain nombre de contacts directs avec cette culture, nous avons pu enrichir nos connaissances la concernant. Par ailleurs, leurs différences culturelles, leurs valeurs, leurs conceptions de la vie familiale, leurs représentations de l'éducation étant très marquées par rapport aux nôtres, il nous a paru justifié d'entreprendre une recherche autour de cette population.

Le but de notre recherche peut être formulé en ces termes : à travers le témoignage d'enfants migrants africains, analyser le rôle de chacun au sein des relations enseignants-parents, les stratégies qu'ils mettent en place et leurs sentiments par rapport à leur rôle.

Deux grands axes émanent de notre problématique. La migration, d'une part, qui permettra d'expliquer le concept d'acculturation et la relation famille-école, d'autre part, qui nous aidera à développer notre concept central qui est le *go-between*.

3. Cadre conceptuel

Dans un premier temps, nous allons approfondir les concepts de migration et d'acculturation. Dans un second temps, nous aborderons les différentes composantes des relations école-famille et plus particulièrement le concept de *go-between*.

3.1 La migration

Nathan, dans sa préface de l'ouvrage de Mesmin (1993) définit les termes *émigrer* et *migrer* qui expliquent parfaitement le processus que doivent parcourir les immigrés dans leur pays d'accueil. « Emigrer signifie quitter, perdre l'enveloppe des lieux, de sons, d'odeurs, de sensations de toutes sortes qui constituent les premières empreintes sur lesquelles s'établit le codage du fonctionnement psychique. Migrer, quant à lui, signifie reconstruire seul, en l'espace de quelques années, ce que des générations ont lentement élaboré et transmis » (p.47-48). Mais attention, le terme " migrant " est parfois trompeur ; comme le définit Perregaux (1994),

ce terme inclut les émigrés qui partent ou sont partis de leur pays pour des raisons économiques et politiques et les immigrés qui arrivent ou sont installés dans notre pays depuis plus longtemps. [...] on fait également appel à ce terme pour nommer les enfants issus de familles migrantes qui sont nés dans le pays et qui n'ont personnellement pas migré. (p. 159)

On peut donc ranger sous la dénomination de migrants des individus qui ont un vécu migratoire différent ; il faut différencier les migrants primo-arrivants de ceux étant établis depuis de nombreuses années dans le pays et qui sont issus de la deuxième ou troisième génération. En effet, il est différent d'être un " enfant migrant " ou un " enfant de migrant " ; un enfant de migrant est né dans le pays d'accueil et ne peut pas connaître directement l'expérience de migration (comme c'est le cas des enfants issus de la deuxième génération).

Le terme « étranger » fréquemment utilisé dans ce travail, prendra l'acceptation de non-national et non pas de différent, d'inconnu ou d'étrange.

Les turbulences migratoires agitent la planète et balancent des familles d'un pays à l'autre. Les migrations internationales sont vraiment devenues un enjeu clé depuis le début des années 1990 (Perregaux, 1994). Mais pour mieux comprendre les enjeux de la migration en Suisse, il nous semble important de faire un petit détour historique. Durant le XIX^{ème} siècle, c'est la population suisse qui connut une période difficile, l'incitant à émigrer dans d'autres régions du monde. Ce n'est que vers la fin du XIX^{ème} siècle que la Suisse devint à son tour un pays nécessitant de la main d'œuvre pour réaliser des ouvrages tels que des tunnels ou des voies ferrées. La première vague d'immigration comprenait surtout des migrants exerçant des métiers qualifiés. Après la deuxième guerre mondiale, une seconde vague eut lieu, qui ne fit qu'augmenter au fil des années. La tendance à l'augmentation du nombre d'enfants issus des minorités culturelles et linguistiques est nette depuis le milieu des années 80. On remarque également une plus grande diversité des milieux d'origine de ces enfants. Les causes des courants migratoires actuels vers la Suisse sont essentiellement politiques et économiques. Le rapport du Bureau international du travail, de l'Organisation internationale de la migration et du Haut commissariat des nations unies (BIT-OIM-HCR, 1994) mentionne la différence entre ces deux types de migrants. Les migrants économiques sont attirés par un but matériel. Ils viennent donc en Suisse dans le but de trouver de meilleures conditions de vie. Selon Perregaux (1994), « l'émigration économique est simultanément conséquence d'un manque chronique de travail dans certains pays d'émigration et d'un développement économique important dans les pays d'immigration » (p.46). Les migrants politiques, ou plus communément les réfugiés quittent leur pays pour échapper à la guerre, à la persécution. La protection dans leur pays n'est plus garantie.

Puisque notre choix de population se porte sur des enfants issus de familles africaines, il nous paraît important d'évoquer certains aspects de leur migration. Souffrant de famine, de maladies, de guerre civile, la population africaine voit en l'Europe une chance d'accéder à une vie meilleure. Cependant, comme elle est issue de pays en voie de développement, l'entrée en Suisse reste problématique précisément pour cette population de requérants d'asile. En effet, la politique migratoire suisse est restrictive en ce qui concerne les pays issus du tiers monde. Depuis 1991 et jusqu'en 1996, cette politique était basée sur le modèle des trois cercles. Elle promouvait une ouverture pour les Européens et les ressortissants du monde occidental mais, parallèlement, prévoyait de réduire la venue de personnes provenant notamment du sud et de l'est. Le premier cercle précise que les ressortissants des pays appartenant à l'Association européenne de libre échange (AELE) ou à la Communauté européenne ont droit à la libre circulation. Le deuxième cercle s'adresse aux personnes venant travailler en Suisse et le troisième inclut les pays issus du tiers monde. Avec l'ouverture européenne, les Etats tentent de mettre en place de nouveaux systèmes de contrôle des étrangers. Les accords de Schengen, dont fait également partie la Suisse, ont pour but de limiter l'arrivée en Europe de ressortissants du troisième cercle.

Le système éducatif en matière de migration a évolué depuis les années 50. Selon une étude du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI, 1989), ces enfants étaient orientés vers des classes spéciales. Ils étaient considérés inaptes à suivre le programme normal du fait de leur incompréhension de la langue d'enseignement, et également du fait de leur retour prochain dans leur pays d'origine.

A la suite de cette politique d'exclusion peu satisfaisante, une tendance vers l'assimilation a été mise en place. Elle consistait à empêcher les enfants de parler leur langue d'origine et

à leur donner un enseignement intensif de la langue du pays, afin qu'ils assimilent et intègrent plus rapidement la culture du pays d'accueil. Puis, toujours dans cette optique d'assimilation, des politiques et des pratiques éducatives visant à combattre le racisme et la discrimination ont été mises en place. On encouragea les enseignants et les parents à enseigner la tolérance aux enfants. Les coutumes « ethniques » et les langues des minorités ont été de plus en plus acceptées.

Il s'ensuivit une période visant à tenir compte du pays d'accueil et on ne parla plus d'assimilation, mais d'intégration, ce qui est encore en vigueur aujourd'hui. Ce programme consiste à intégrer les élèves dans les écoles publiques, mais également à encourager les élèves à continuer un apprentissage intensif de leur langue d'origine. Leur culture doit être valorisée. Une approche interculturelle a été introduite jusque dans la façon de penser l'institution scolaire et de traiter les matières à enseigner. Comme l'a noté Wagner (1995), la pluralité culturelle doit être perçue comme étant un élément enrichissant. Aujourd'hui, en matière d'éducation, la diversité culturelle et linguistique est de moins en moins perçue comme un problème à résoudre, mais comme l'évoque Perregaux (1994), « l'hétérogénéité de la classe devient source d'intérêt et de richesse » (p.23).

Le système éducatif suisse s'est donc adapté à cette société multiculturelle. Des recommandations en matière d'enseignement ont été émises par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 1991). Elle a, en effet, affirmé le principe selon lequel il importe d'intégrer dans les écoles publiques tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse en évitant toute discrimination. Cependant, malgré tous les efforts fournis par le système éducatif pour l'intégration des enfants migrants, le processus d'acculturation reste un passage difficile à surmonter pour ces enfants. Dans la prochaine partie, nous allons décrire en quoi consiste ce phénomène d'acculturation.

3.2 L'acculturation

Au moment de la migration, l'individu découvre une nouvelle culture, un nouveau système social et économique. Il va devoir s'adapter à ces changements et entrer dans un processus d'acculturation qui, selon la définition de Perregaux (1994), serait « un processus plus ou moins intense *d'aller vers*, d'appropriation individuelle ou collective d'éléments d'une culture autre » (p.157).

Grosjean (1993) essaie de donner une explication à la construction identitaire du migrant. Selon lui, la personne se caractérise par trois traits :

Elle participe, au moins en partie, à la vie de deux cultures (deux mondes, deux réseaux culturels majeurs, deux environnements culturels) et ceci de manière régulière. Elle sait adapter, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné. Elle combine et synthétise des traits de chacune des deux cultures. (pp.31-32)

L'école est une première prise de contact de l'enfant migrant avec la société d'accueil. Il est baigné dans un cadre culturel différent, y apprend une nouvelle langue et crée des contacts avec ses camarades. A la maison, la famille continue à parler sa langue d'origine et à lui transmettre les valeurs de sa culture d'origine. Forster (1993) explique cette situation :

Les enfants de la migration sont en quelque sorte à la croisée des chemins. Celui de la famille revient au pays d'origine. Celui de l'école conduit à l'intégration dans la société

d'accueil. Les enfants migrants doivent trouver leur propre voie, celle qui concilie les deux itinéraires. (p.51)

L'intégration est donc pour les enfants migrants un processus long et difficile qui consiste en une construction en permanente interaction avec plusieurs référents culturels. L'identité de l'enfant va devoir se réorganiser. Perregaux (1994) clarifie ainsi cette idée. « Les réseaux d'appartenance des élèves vont se modifier. Faire le deuil des groupes qu'on quitte et s'insérer dans de nouveaux réseaux provoquent tout un remue-ménage psychologique, intensifié par les changements dus à la migration et les causes de l'exil » (p.80).

La dimension temporelle est également un facteur à prendre en compte dans le processus d'acculturation des enfants migrants. En effet, d'après Perregaux (1994),

la durée de cette période va dépendre du temps dont l'élève a besoin pour trouver un équilibre entre le nouvel environnement social et scolaire imposé par la migration et sa famille et la qualité d'accueil qui lui est réservée. Il va comparer son nouveau milieu scolaire à ce qu'il a connu précédemment, évaluer ses pratiques familières en fonction de ses nouvelles expériences et vice-versa. (p.80)

C'est pourquoi, pour notre analyse, notre choix de population s'oriente vers deux enfants ayant un certain vécu par rapport à cette intégration. Ils sont donc intégrés en Valais depuis quelques années déjà. Les deux autres enfants n'ont pas vécu ce processus, ainsi nous allons établir des comparaisons entre ces deux groupes.

Nous avons exposé le concept d'acculturation, car il est nécessaire à la compréhension des questions liées au ressenti. En effet, si l'on se rend compte que l'intégration représente un bouleversement psychologique, on pourra mieux comprendre le vécu scolaire de ces enfants africains et leur sentiment par rapport à leur rôle dans la communication parents-enseignants.

Etant donné que les enfants migrants doivent passer par un processus difficile, qu'ils sont en constant va-et-vient, il serait bénéfique pour ces enfants que les enseignants et les parents coopèrent. Les avantages seraient multiples, au niveau scolaire, au niveau du bien-être de l'élève, ainsi qu'au niveau du bien-être des parents. Cependant, la réalité est parfois toute autre. Les enseignants et les parents migrants ont souvent du mal à communiquer. Ainsi, au chapitre suivant, nous allons décrire les enjeux des relations famille-école d'un point de vue plus général et ensuite nous développerons plus précisément les relations entre familles migrantes et école.

3.3 Relations famille – école

La citation suivante de Montandon (1987b) résume, à notre avis, parfaitement la situation actuelle des relations famille-école :

[...] indépendamment de la bonne foi et de la bonne volonté des personnes, le dialogue entre maîtres et parents est souvent difficile, compte tenu des ambivalences de chacun, des différences inévitables de points de vue, des stratégies divergentes, du conflit ouvert ou feutré pour le contrôle des conduites et de l'éducation des enfants. (p.14)

Afin de mieux comprendre cette problématique, il nous semble important de décrire d'une part, le rôle de l'école et, d'autre part, les différentes pratiques éducatives des parents. Puis

nous pourrons exposer les différentes formes de communication qui existent entre l'école et la famille.

3.3.1 *Le rôle de l'institution scolaire*

D'une manière générale, l'école est soumise aux directives de l'Etat. Elle est un service public dont le rôle est principalement d'instruire *toute* la population. Elle se doit de compléter l'action éducative des parents, tout en collaborant avec ceux-ci.

Du point de vue de la diversité, étant donné que nous nous intéressons aux familles migrantes, l'école a un rôle particulier qu'aucune autre institution ne peut assumer. Les enfants peuplant l'école obligatoire sont issus de diverses origines sociales, ethniques, nationales, et linguistiques. Ils y adhèrent sans sélection préalable ; l'école offre les « mêmes » possibilités à tous. Dans ce sens, elle a une grande responsabilité dans les connaissances, les valeurs qu'elle transmet, de même que dans les comportements qu'elle favorise. Beaucoup voient en l'école un espoir pour un changement de la société, pour la transmission de la tolérance, le respect, l'ouverture vers l'autre. Elle est un lieu d'échange. À propos de l'intégration des familles migrantes, elle joue un rôle déterminant. L'expérience montre que, dès que les enfants entrent à l'école, le processus d'adaptation des familles s'accélère (Perregaux, 1994).

En ce qui concerne le rôle de l'enseignant et d'après les bases légales en vigueur dans le canton du Valais, l'enseignant doit, entre autres, « seconder la famille dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse, [...] vouer une attention particulière aux élèves exigeant des besoins spécifiques » (Département de l'éducation, de la culture et du sport [DECS], Fédération romande des Associations de parents d'élèves du Valais romand [FRAPEV] & Société pédagogique valaisanne [SPVAL], 2005, p.1). En effet, son rôle se modifie en fonction des besoins de la société. Une fois encore, la société multiculturelle a modifié les pratiques pédagogiques. L'enseignant se trouve face à une hétérogénéité d'élèves encore plus visible que par le passé. Ils ne connaissent pas la langue du pays, leurs familles ont besoin d'être guidées dans cette société qui leur est encore inconnue. L'enseignant doit faire face aux difficultés et aux changements qui apparaissent au sein de la classe, tant au niveau didactique, qu'au niveau du rapport aux élèves ou aux parents (Perregaux, 1994).

3.3.2 *Les pratiques éducatives des familles et scolarisation des enfants*

De nombreuses recherches ont démontré les divers effets des pratiques éducatives familiales sur la carrière scolaire des élèves. Il en ressort qu'il existe une forte corrélation entre ces pratiques et l'origine sociale des familles (Durut-Bellat & Van Zanten, 2002). Comme nous le savons, la famille migrante fait généralement partie de la classe populaire. Pour décrire ces pratiques éducatives nous nous baserons donc essentiellement sur les pratiques des familles à faible statut économique, sans ignorer qu'interviennent dans les familles migrantes des différences langagières et culturelles.

Les pratiques éducatives des familles populaires oscillent généralement entre laxisme ou liberté des enfants et rigorisme ou sévérité. C'est justement cette combinaison paradoxale, entre règles très strictes et liberté importante, qui caractérise ces pratiques (Thin, 1998).

Selon Gayet (1999), les représentations que les familles ont à l'égard de l'école, dirigent encore plus fortement leurs pratiques éducatives. Elles jouent un rôle important en ce qui concerne l'adaptation scolaire des enfants. La représentation sociale est définie par le laboratoire d'informatique médicale (1999) comme étant l'« ensemble des images, des symboles, des modèles répandus dans une société pour caractériser des catégories, des personnes, des situations, des objets, etc. ».

Généralement pour les familles issues de milieux défavorisés, l'école est l'accès au monde du travail ou, plus simplement, l'évitement de l'exclusion. Le métier d'élève repose alors sur une lutte en vue de la survie sociale. Pour les familles de cadres moyens, l'objectif est la promotion sociale, tandis que chez les cadres supérieurs, on vise le maintien des positions et des privilèges. Il y a donc clivage entre parents favorisés, qui privilégient la curiosité et l'esprit critique, et les parents défavorisés qui mettent en avant l'obéissance et la nécessité de « bien travailler à l'école ».

Les parents de la classe moyenne sont plus à l'aise avec le système scolaire et sont plus en mesure de suivre l'enfant dans son cursus scolaire et de l'aider dans ses choix professionnels. Les parents de la classe populaire sont, quant à eux, plus méfiants à l'égard de l'école. Etant plus distants de la culture scolaire, ils sont moins à même de soutenir leurs enfants et de négocier leur avenir scolaire (Montandon, 1987b).

Les enfants de classe populaire et les enfants migrants rencontrent donc plus souvent des difficultés scolaires que les autres. Pour palier ces problèmes, l'école et les familles doivent pouvoir coopérer. C'est ce qu'affirme Montandon (1987b) dans son ouvrage *L'essor des relations famille-école : problèmes et perspectives*. Cependant, on constate que la majorité des parents migrants évite tout contact avec les enseignants.

Nous aborderons donc dans notre recherche, le système de communication qui fonctionne entre la famille migrante et l'école au niveau des relations directes, mais nous analyserons essentiellement les relations indirectes qui s'établissent à travers l'enfant. Dans le prochain point, nous allons décrire ces différentes formes de communication plus en détail.

3.3.3 *Les différentes formes de communication entre école et famille*

La tendance du système scolaire est d'ouvrir davantage l'école aux parents. Cette ouverture, ces contacts directs peuvent prendre de multiples formes. Cependant, ils ne sont que la partie visible des relations qui se tissent entre parents et enseignants. Ils ne sont pas comparables avec le nombre important de contacts indirects qui s'établissent à travers l'enfant (Perrenoud, 1987c).

La communication directe se compose, d'après Perrenoud (1987c), des informations orales et écrites ; des consultations à travers des réunions ; sondages d'opinion ; contacts avec les associations ; accueil dans les classes ; participation à diverses activités (excursions, visites, animation d'un atelier de poterie, préparation d'un spectacle) ou même à l'enseignement (initiation à une technique artisanale, présentation d'un métier, soutien pédagogique) ; multiplication des contacts entre la famille et l'école (fêtes, spectacles, cérémonies diverses, apéritifs ou repas en commun) [...]. (p.2)

Ces formes d'ouverture sont accompagnées d'échanges écrits, de conversations téléphoniques et d'entretiens individuels.

En ce qui concerne la communication directe entre l'enseignant et la famille migrante elle est, comme nous l'avons décrite auparavant, difficile. Souvent, les parents migrants évitent tout contact avec l'école.

La communication indirecte, quant à elle, est celle qui s'établit à travers l'enfant. Perrenoud (1987c) nomme cet enfant, le *go-between*, traduit en français *qui va au milieu de*. En effet, l'enfant voyage entre le monde scolaire et le monde familial. Cette forme de communication ne peut pas être contournée par les parents migrants. Qu'ils le veuillent ou non, les enfants établissent un contact obligé entre leur famille et l'école. Ce concept de *go-between* représente le point central de notre recherche et sera décrit plus explicitement dans la partie suivante.

3.4 L'enfant *go-between*

Les parents et les enseignants se rencontrent plus ou moins fréquemment durant l'année scolaire pour discuter de la scolarité des enfants. Les écoles, conscientes de l'importance de ces rencontres, mettent en place des moyens pour favoriser ce dialogue direct. Les adultes ont une certaine tendance à privilégier les relations qu'ils ont l'impression de maîtriser. Cependant, ils « ne se rendent pas toujours compte que ceux dont ils parlent sont aussi ceux à travers lesquels ils se parlent » (Perrenoud, 1987c, p.51). Ils n'imaginent pas l'importance que l'enfant *go-between* a dans ces relations. Il est capable d'agir tant au niveau des relations directes qu'indirectes. Bien que les échanges téléphoniques ou écrits soient fréquents, on ne peut les comparer avec la grande quantité de communications qui s'établissent à travers l'enfant. Et, même lorsque la communication est rompue ou réduite, les parents et les enseignants sont *interdépendants* et continuent à communiquer à travers l'enfant.

Dans les prochains points, nous exposerons l'influence, le rôle et les stratégies que l'enfant *go-between* affiche à l'égard de son enseignant et de ses parents à différents niveaux. Nous aborderons dans un premier temps, le niveau de la communication directe, c'est-à-dire les rencontres, les discussions entre parents et enseignants, puis, dans un second temps, celui de la communication indirecte, c'est-à-dire les messages transmis explicitement sous forme orale et écrite à travers l'enfant ou les messages transmis implicitement sous forme d'informations et de jugements de valeurs. Nous verrons également que dans certains cas, l'enfant peut être lui-même message.

3.4.1 *Communication directe*

Philippe Perrenoud (1987c) estime que, malgré ce que peuvent imaginer les adultes, même les contacts directs restent partiellement sous le contrôle de l'enfant. Il dépend de lui de transmettre ou de censurer l'information qui prépare une rencontre. Deux types de stratégies s'offrent à lui. Il peut, tout d'abord, motiver ses parents à venir en classe, même si cela n'est pas nécessaire. Mais il peut aussi changer son comportement, en étant plus sage ou plus étrange, afin de repousser ou de précipiter un entretien entre ses parents et son enseignant.

Durant ces rencontres, l'objectif consiste la plupart du temps à faire un bilan du travail de l'enfant, de son évolution, de son intégration, etc. Les parents et les enseignants doivent essayer de « construire une représentation commune » de l'enfant, « s'ils veulent concerter

leur action » (Perrenoud, 1987c, p.58). Les rencontres permettent généralement d'atténuer les malentendus accumulés durant l'année, « d'ajuster les images réciproques » (p.60). Mais, Perrenoud relève que l'enfant n'a pas toujours intérêt à ce que tout soit clair entre ses parents et l'enseignant. Son but est de garder le plus d'autonomie possible. S'ils aboutissent à un consensus, il n'aura plus cette liberté recherchée. En effet, en cas de mauvais comportement ou de mauvais résultats scolaires, les parents et les enseignants vont fixer des objectifs communs et lui imposer un cadre pour qu'il progresse plus rapidement. L'enfant peut pour cela, selon Perrenoud (1987c), donner « des versions contradictoires de ses motifs, les empêcher de comprendre exactement sa conduite et donc de définir une ligne d'action commune » (p.61).

L'enfant peut donc user de différentes stratégies avant ou pendant un entretien pour tirer parti de la situation. Mais cela n'empêche pas qu'il ne contrôle pas toute la communication. Il joue un rôle, certes, mais il ne maîtrise pas totalement, ni la mise en commun des informations, ni l'élaboration de stratégies communes des parents et des enseignants. Cependant, nous verrons qu'au niveau de la communication indirecte, l'enfant a une plus grande marge de manœuvre.

3.4.2 *Communication indirecte*

a) L'enfant en tant que messenger : Formes de communication explicite

L'enfant peut transmettre des messages sous deux formes, écrite et orale.

- Comme messenger de la communication écrite, l'enfant n'est pas dépourvu de pouvoir. Ainsi, lorsqu'il pressent qu'il est question de lui, il sera tenté d'agir au mieux de ses intérêts. En général, la falsification n'est qu'une stratégie de dernier recours. L'enfant peut, par exemple, tenter de transmettre un message à retardement, mais il lui sera plus facile d'en influencer plus ou moins subtilement l'interprétation en le commentant. S'il est présent lors de la rédaction du message, « l'enfant peut intervenir soit pour [...] en dissuader [les adultes], soit pour influencer la formulation » (Perrenoud, 1987c, p.64).
- A travers l'enfant *go-between*, deux grands types de messages oraux sont susceptibles de circuler, l'un est plus explicite que l'autre.
 - Tout d'abord, l'enseignant et les parents peuvent demander à l'enfant, en toute connaissance de causes, de transmettre un message oral. L'enfant, étant *messenger*, est libre de modifier plus ou moins le sens de l'information ou de la transmettre sur un ton qui en influencerait le sens. Il préférera atténuer les messages de critiques. Il peut, dans certain cas, tout simplement "oublier" de les transmettre. Les parents ou les enseignants se servent de l'enfant comme messenger, car il représente le moyen de communication le plus simple et le plus rapide. Cette manière de faire, de s'abriter derrière l'enfant, permet également d'« atténuer leur responsabilité » (Perrenoud, 1987c, p.66) et d'éviter la difficulté de devoir dire en face les choses.
 - Puis, il existe certains messages qui ne sont pas directement confiés à l'enfant. On ne peut également pas classer ces messages dans la catégorie des messages transmis inconsciemment. Ce sont, par exemple, des messages de conseils, de recommandations tels que « ne te laisse pas faire si... ». Parfois, les conseils des uns

vont dans le sens souhaité, parfois cela ne fonctionne pas. L'enjeu des deux parties est en principe le bien de l'enfant, mais il arrive que cela aille encore plus loin. En effet, les parents profitent fréquemment de l'enfant pour

agir sur l'école pour la faire évoluer ou pour l'empêcher de changer. Lorsqu'un père dit à son enfant "La prochaine fois que vous ferez des jeux, tu diras à ton maître que tu ne vas pas à l'école pour t'amuser", [...], il s'adresse à l'enseignant pour lui signifier qu'il désapprouve sa pédagogie. (Perrenoud, 1987c, p.69)

Les enseignants, de leur côté, se servent également de l'enfant pour agir sur la famille. Par exemple, l'enseignant dira à un élève : la prochaine fois que tu dois aller faire la fête tout le week-end, tu diras à tes parents que tu as l'école le lundi. Néanmoins, cela comporte un risque pour l'adulte, si la « tentative d'influence est dévoilée », il pourrait « être accusé de manipulation, d'ingérence, de transgression des règles du jeu » (p.70). En revanche, il se peut que l'enfant fasse croire que ses propos ont été suggérés. Il n'est pas toujours facile de détecter de telles stratégies.

Nous pouvons donc affirmer que, parfois, l'enfant a un rôle de *messenger*. Par exemple, les parents et les enseignants l'utilisent pour se transmettre des informations générales ou des informations le concernant. Il peut, cependant, stratégiquement, changer le sens de ces communications à son avantage. Les parents et les enseignants profitent également de l'enfant pour agir sur l'école et inversement. Dans ce cas-là, l'enfant a une grande marge de manœuvre.

b) L'enfant en tant que messenger : Formes de communication implicite

Perrenoud (1987c) fait également état de ce que l'enfant rapporte de l'école à la maison et de la maison à l'école. Il n'y a pas de réelle intention de communication, mais la mise en circulation d'une information à travers l'enfant. Ces informations comportent deux niveaux : la circulation des jugements de valeur et la circulation d'informations indiscretes concernant la famille ou la réalité de la classe.

- A travers l'enfant et ses expériences scolaires, circulent des jugements de valeur. En racontant sa journée ou ce qu'il vit à la maison, l'enfant transmet parfois inconsciemment des jugements de valeur. En effet, une remarque désobligeante ou positive de l'enseignant à l'égard de l'élève, touche personnellement les parents et vice versa. En revanche, il arrive que l'enfant utilise consciemment des jugements qu'il sait transmettre stratégiquement. Il peut faire état d'un jugement en sa faveur. A la maison, il peut, par exemple, les rendre plus positifs ou les présenter sous un angle plus défavorable selon ses intérêts. A l'école, pour faire plaisir à l'enseignant, il peut rapporter des jugements positifs ou au contraire, s'il cherche à l'embarrasser, il peut transmettre des jugements négatifs.
« [...] la mise en circulation des jugements établit une forme de communication indirecte entre la famille et l'école, parfois génératrice de conflits et de malentendus, parfois de sentiments positifs » (Perrenoud, 1987c, p.74).
- En ce qui concerne la circulation des informations indiscretes, l'enfant rapporte à la maison, ce qui s'est passé pendant la journée, ses sentiments, ce qu'il a vu, ce qu'il a remarqué, etc. L'enseignant ne sait pas ce qui se raconte à la maison. « Dans le doute, chaque élève lui paraît un témoin possible de scènes qui pourraient être mal comprises » (Perrenoud, 1987c, p.74). Les enseignants ont l'impression de se faire observer par les

parents à travers les enfants. Au sujet de la vie familiale, Perrenoud estime que les enfants n'ont pas toujours conscience de dévoiler des secrets parce qu'ils n'ont pas la même perception de ce qui peut discréditer leurs parents dans l'esprit des enseignants ou vice versa.

Perrenoud (1987c) décrit encore deux stratégies qu'il nous semblait important d'évoquer. D'après lui, les enfants ont chacun des manières différentes de communiquer à la maison ce qui leur arrive à l'école. « Certains font *écran*. Ils protègent leurs parents en "captant" les influences de l'école, [...] » (p.160). Le but est d'empêcher des problèmes les concernant d'atteindre des « parents, qu'ils sentent psychologiquement fragiles [...] » (p.161). Une autre catégorie d'enfants amplifie les événements survenus à l'école. Un geste anodin de la part du maître, un froncement de sourcils par exemple devient une « véritable affaire » (p.161). Ces enfants ne cherchent rien d'autre qu'un soutien, un réconfort de leur famille. La plupart du temps, les parents arrivent à discerner ces exagérations. En revanche, dans les familles migrantes, par exemple, les parents ont plus de mal à « se représenter concrètement les valeurs et les normes [...] » (p.162) de l'école d'accueil et ne remarquent pas toujours ces amplificateurs.

c) *L'enfant en tant que message*

L'enfant est également porteur de messages concernant son milieu de vie. Il emmène à l'école son état physique et mental, il exprime son milieu familial sans le vouloir. Son comportement, son humeur vont influencer son travail et indirectement la vie au sein de la classe. Cette forme de communication encore moins consciente que la précédente traduit encore plus complètement et plus sincèrement les attitudes, les habitudes, les valeurs des parents. En contrepartie, l'enfant exprime également son milieu scolaire en famille. Les parents décodent certaines émotions et certaines attitudes, qui représentent des indices concernant l'école que fréquente leur enfant.

L'enfant n'est plus porteur de messages, il est dans ce cas, le message lui-même ; « il exprime son milieu familial sans le vouloir, par ce qu'il est » (Perrenoud, 1987c, p.79).

De manière générale, Perrenoud (1987c) estime que l'enfant intervient activement et sélectivement dans la communication entre parents et enseignants, que ce soit, tant au niveau des rencontres entre ses maîtres et ses parents, que lorsqu'on lui confie un message ou des suggestions faites à l'école. Il est donc acteur. Quand on lui confie un message, parfois, il oublie, il censure, il invente et surtout il pèse sur l'interprétation des messages à son avantage. L'enfant peut s'il le veut rapporter des jugements, les garder pour lui ou les modifier selon ses besoins. « Il prend des risques, il forme des projets, il gère des conflits et des alliances, il discute, il négocie, il décide, à l'instar de n'importe quel adulte » (p.82).

Le cadre théorique que nous venons d'exposer, nous permet de resserrer notre questionnement et de définir les questions de recherche qui guideront notre travail. Le concept développé par Perrenoud (1987c) concerne les enfants en général. Dans notre recherche, nous allons nous baser sur ces concepts en les appliquant aux enfants migrants pour voir s'ils vivent la même réalité que les autres enfants.

4. Questions de recherche

Il existe donc, comme nous l'avons vu, des zones d'incompréhension entre la famille migrante et l'école. L'enfant *go-between* représente toutefois un moyen important de communication. Notre questionnement principal est donc le suivant : « De quelle manière l'enfant migrant joue-t-il un rôle d'enfant *go-between* dans la communication entre ses parents et son enseignant ».

Des sous-questions de recherche, ainsi que des hypothèses émanent de cette question générale :

1. *Quels sont les types de messages qui circulent à travers l'enfant migrant?*

Nous émettons l'hypothèse que chacune des parties utiliserait l'enfant pour transmettre des informations. La famille étrangère profiterait de l'enfant pour en faire le messager de ses craintes et de sa frustration par rapport à ses valeurs culturelles divergentes. L'enseignant, de son côté, chargerait l'élève de transmettre son mécontentement par rapport au laxisme éducatif de ses parents et/ou à leur non-respect des valeurs du pays d'accueil. De nombreuses études ont, en effet, démontré que les relations entre parents migrants et enseignants présentent davantage de difficultés.

2. *L'enfant migrant est-il conscient de la responsabilité qu'il a dans la communication entre ses parents et son enseignant? Quelle responsabilité pense-t-il avoir ?*

D'après nous, l'enfant migrant serait conscient qu'il a un rôle à jouer entre sa famille et l'école. En effet, étant le seul à connaître ces deux univers qui font partie de sa vie, il expliquerait le fonctionnement du système scolaire et ses différences culturelles à sa famille. Il ferait, à notre avis, une sélection dans ses commentaires selon la sensibilité de ses parents et l'attachement de ces derniers aux valeurs culturelles de leur pays. Etant intégré dans la société (école), il se sentirait responsable de leur intégration dans le pays d'accueil.

3. *Quelles stratégies met-il en place dans le cadre de la communication parents-enseignants?*

A notre avis, l'enfant migrant mettrait en place les mêmes stratégies qu'un enfant indigène. Qu'un élève soit africain ou suisse, il agirait pour son intérêt propre. Il chercherait sans cesse à améliorer ses relations personnelles avec son maître et ses parents en usant de toutes les stratégies possibles.

4. *Quel regard porte-t-il sur son statut de go-between ?*

En ce qui concerne le ressenti de l'enfant par rapport à son statut d'enfant *go-between* étranger, nous pensons qu'il perçoit sa position comme étant difficile à vivre. En effet, la confrontation de deux modèles éducatifs ne peut, à notre avis, que le placer dans un conflit de loyauté. Il est possible que l'enfant perde ses repères et qu'il ne sache plus toujours comment agir légitimement envers l'école et sa famille.

Pour répondre aux questions et aux hypothèses émises précédemment, nous avons eu un entretien avec quatre enfants migrants. Nous allons décrire le déroulement de ces entretiens qui, à nos yeux, constitue un outil des plus adéquats.

5. Méthode de recherche

5.1 La méthode de recherche

Le but de cette recherche est de comprendre le rôle et le ressenti des enfants migrants dans le système de communication entre leur famille et leur enseignant. Pour obtenir des informations, nous avons dû choisir entre différents instruments de recherche tels que l'expérimentation, l'enquête, l'analyse de contenus ou l'observation. Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour l'enquête, qui comprend soit l'entretien, le questionnaire ou le test. L'entretien individuel a finalement été retenu pour la récolte des données.

Blanchet (1995), définit

l'entretien de recherche comme un entretien entre deux personnes, un interviewer et un interviewé, conduit et enregistré par l'interviewer ; ce dernier ayant pour objectif de favoriser la production d'un discours linéaire de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche ». (p.84-85)

Cette méthode correspond particulièrement bien à notre travail. En effet, l'entretien nous permet de récolter des indications nombreuses, riches et pertinentes. Le contact direct et individuel avec les enfants semble également important pour les interroger sur un sujet aussi délicat que celui des différences culturelles ou celui du cercle familial. Un questionnaire écrit, au contraire, ne laisserait pas la place nécessaire au discours de l'enfant.

De plus, selon Blanchet (1995), l'entretien peut être mené de différentes manières : l'entretien directif, qui est très structuré et dont les questions suivent un ordre donné ; l'entretien semi-directif, qui combine structure et liberté et l'entretien non-directif, qui est basé sur des thèmes de discussion et qui, en l'absence de cadre, permet à l'interviewé de s'exprimer avec ses mots et son cadre conceptuel personnel.

Afin d'obtenir les informations nécessaires à notre recherche, l'entretien semi-directif nous semblait être le plus adapté. En effet, une certaine structure est nécessaire pour répondre à nos questions de recherche. Cependant, une certaine liberté d'expression doit également être laissée à l'enfant, le but n'étant pas d'obtenir des réponses très précises mais aussi d'exprimer un vécu. Ainsi, il ne serait pas adapté de trop structurer les questions. En outre, l'entretien semi-directif nous permet aussi de rebondir sur les réponses données ou de demander des informations complémentaires.

L'entretien semi-directif nécessite l'élaboration d'un canevas avec des thèmes prédéterminés. Des questions correspondant aux thèmes permettent de guider l'entretien.

Le travail sera donc basé sur une démarche qualitative et non pas quantitative, car il ne s'appuie ni sur des données numériques, ni sur des statistiques, mais sur des données non-chiffrées et sur une analyse par appréciation.

5.2 Echantillon

La population retenue pour cette recherche est constituée de quatre enfants africains âgés de 11 à 12 ans fréquentant des écoles du Valais central.

<i>Nom*</i>	<i>Age</i>	<i>Origine</i>	<i>Langue officielle du pays d'origine</i>	<i>Etabli(e) en Suisse depuis</i>
Pierre	12ans	Somalie	somalien – italien	la naissance
Antoine	12ans	Cap Vert	capverdien – portugais	la naissance
Sophie	11ans	Burundi	burundais - français	l'âge de six ans
Charlotte	11ans	Soudan	arabe	l'âge de cinq ans

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la problématique, il nous paraissait plus pertinent d'interroger des enfants âgés entre 11 et 12 ans. En effet, des enfants plus âgés ont un rapport plus distant avec leur famille, tandis que les enfants plus jeunes n'ont sans doute pas le même recul par rapport à ces relations pour pouvoir en parler.

Pour notre recherche, nous nous sommes intéressée à une population ethnique minoritaire. Nous avons donc choisi des enfants venant d'Afrique noire. Un grand nombre de pays africains sont ravagés par la famine, la guerre, les maladies. De plus en plus de personnes tentent de fuir et cherchent à s'établir en Europe.

Au début, nous voulions exclusivement interroger des enfants ayant déjà passé quelques années en Suisse, car il est important que l'enfant ait vécu le processus d'intégration, qu'il puisse comparer les deux univers et qu'il ait acquis certaines expériences au sujet des relations parents-enseignants. Néanmoins, nous avons opté pour deux enfants nés ici et pour deux enfants nés en Afrique. Cette répartition nous a permis de faire des comparaisons entre leurs différents vécus.

Les enfants interrogés sont issus d'un milieu socio-économique populaire et modeste. La famille du Cap Vert a quitté son pays pour des raisons économiques ; les parents sont venus en Suisse dans le but de trouver de meilleures conditions de vie. Quant aux trois autres familles, il s'agit de migrants politiques qui ont quitté leur pays pour échapper à la guerre. Etant donné que les parents ont la possibilité de travailler en Suisse, ils ont certainement un statut de réfugiés politiques reconnu et non plus, de requérants d'asile.

5.3 Le guide d'entretien¹

Pour élaborer notre canevas d'entretien, nous nous sommes essentiellement basée sur les différents aspects de communication du concept de *go-between* développé par Perrenoud (1987c). Cependant, nous n'avons pas retenu tous les aspects tels que « l'enfant en tant que message », car pour analyser cette forme de communication indirecte, il est plus judicieux de récolter les représentations des parents et des enseignants.

* Noms fictifs

¹ Le canevas d'entretien se trouve en Annexe I

La première partie de l'entretien nous a permis de récolter des informations concernant le parcours de l'élève, son vécu familial, son attitude face à l'école, ainsi que quelques indications quant à l'attitude des parents face à l'école. Pour formuler nos questions, nous nous sommes appuyée sur les concepts de migration, d'acculturation et de relations famille-école. Dans un premier temps, un canevas basé sur différents thèmes a été réalisé. Pour chacun de ces thèmes, un certain nombre de questions ont été ajoutées pour démarrer la discussion.

La deuxième partie a été consacrée plus spécifiquement aux questions concernant le concept de *go-between* : la communication directe ainsi que la communication indirecte englobant la communication explicite et implicite. Pour mieux comprendre les stratégies de l'enfant face à ses parents, nous avons également fait un lien avec les concepts d'amplification et de protection de Perrenoud (1987d).

5.4 Déroulement de la récolte des données

Après avoir obtenu l'accord de la part d'un enseignant pour interviewer trois élèves africains de sa classe, nous avons demandé une autorisation écrite au directeur des écoles de Sion. Avant de pouvoir interroger les élèves, il a fallu également demander l'approbation de leurs parents. Deux sur trois ont accepté de nous rencontrer. Les entretiens se sont déroulés pendant les heures de cours.

Pour trouver deux autres enfants, nous nous sommes adressée au service de l'état civil et des étrangers, section de l'asile, qui nous a transmis les numéros de téléphone de migrants africains ayant accepté l'interview. D'après ce service, un grand nombre de familles a refusé la rencontre de peur que nous leur causions des problèmes avec l'administration. Nous n'avons trouvé qu'une seule famille correspondant aux critères établis. Sa seule condition était que nous nous déplaçons chez elle durant le week-end pour questionner leur enfant. Par le biais de cette famille, nous avons pu prendre contact avec un autre ménage africain qui nous a fait confiance et qui a accepté de nous rencontrer. Par ailleurs, nous tenons à préciser que pour l'un des entretiens, toute la famille burundaise a tenu à être présente. Ainsi, quelques informations supplémentaires ont pu être obtenues de la part de la maman de l'enfant.

Les entretiens ont été enregistrés sur un magnétophone avec l'accord de l'enfant. Ils ont duré entre trente et quarante-cinq minutes.

6. Analyse des données

6.1 Méthode d'analyse

Pour examiner les données, nous avons utilisé l'analyse thématique. Cet instrument consiste à extraire des thèmes importants se retrouvant dans les différents entretiens et de répertorier les éléments singuliers du discours dans ces classifications. Blanchet (2001) décrit la différence avec l'analyse par entretien selon ces termes :

Alors que le découpage de l'analyse par entretien parcourt les thèmes de l'entretien pour en rebâtir l'architecture singulière, l'analyse thématique défait en quelque sorte la

singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la cohérence **singulière** de l'entretien, et cherche une cohérence **thématique** inter-entretiens. (pp. 97-98)

A l'élaboration de l'entretien, nous avons déjà amorcé ce travail de classification en attribuant des questions à des thèmes préétablis. Il nous restait donc à répertorier les éléments et à les interpréter.

6.2 Analyse

Nous allons, à présent, exposer et synthétiser les données obtenues lors de ces quatre entretiens.

6.2.1 Situation générale des enfants

a) Situation familiale

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, les quatre enfants sont d'origine africaine. Les deux garçons sont nés en Suisse et ont suivi leur scolarité à Sion, tandis que les deux filles sont arrivées dans notre pays à l'âge de cinq et six ans.

Bien qu'ils n'aient pas vécu les conditions difficiles régnant dans leur pays, les deux garçons connaissaient les raisons de la migration de leur famille. L'un explique : « [...] il y a eu la guerre [...] c'est à cause que / en fait / ils ont même pas de président et chaque gouvernement veut que ce soit un de leur tribu à eux qui soit président / alors / ils se battent entre tribus ». L'autre garçon évoque la pauvreté de son pays : « là-bas on paie pas beaucoup et pis tu travailles et c'est dur [...] ».

Une fille a également expliqué, d'une voix tremblante, qu'ils ont échappé à la guerre. La dernière enfant a évoqué des problèmes liés à la justice pour expliquer leur fuite : « [...] mon père / il était officier de police [...] il a été deux ans en prison [...] on a pris la fuite ».

Les quatre élèves interrogés nous ont rapporté, qu'à la maison, leurs parents parlent exclusivement la langue de leur pays d'origine respectif, bien qu'ils sachent plus ou moins parler le français. Toutefois, les deux garçons nous ont confié préférer répondre en français. Les filles, quant à elles, s'expriment plus spontanément dans leur langue maternelle.

En ce qui concerne le métier des parents, nous constatons qu'un couple n'exerce pas de profession pour des raisons de santé. Dans les trois autres familles, les mères travaillent en tant que femmes de ménage. La fonction professionnelle des pères se résume ainsi : l'un est électricien, l'autre probablement postier et le dernier suit une formation d'assistant en soins.

b) Intégration

En étudiant les données, nous remarquons une grande différence d'intégration entre les enfants. Les deux garçons nés en Suisse, disent avoir « beaucoup d'amis ». Les filles, ayant rejoint l'école plus tard, ont plus de difficultés à s'intégrer. L'une d'elles affirme : « pas très facilement ». De plus, celles-ci ont expliqué la souffrance qu'elles endurent par

rapport à la méchanceté et aux propos racistes de leurs camarades de classe : « *ils font que de nous frapper / nous insulter par rapport à notre couleur de peau [...]* ».

Concernant le retour au pays d'origine, les garçons préféreraient ne pas devoir quitter la Suisse, car « *c'est mieux ici* », tandis que, de leur côté, les filles ont admis vouloir rentrer un jour dans leur pays.

c) Situation scolaire

• **Enfants**

Nous remarquons également à ce niveau, un clivage entre les enfants nés en Suisse et les autres. Les filles ont de meilleurs résultats scolaires que les garçons. Leur intérêt face à l'école est également différent. Les garçons privilégient les relations avec leurs camarades de classe : « *[...] j'aime pas travailler / mais j'aime bien voir les copains* ». Quant aux filles, elles préfèrent se consacrer au travail scolaire. En revanche, tous apprécient leur enseignant : « *[...] il est sympa* ».

• **Attitude des parents**

D'après les propos tenus par les enfants, les parents s'intéressent à leur scolarité. Ils leur posent des questions par rapport à la masse de travail, aux résultats des tests ou au déroulement général de la journée. Quant aux devoirs, les parents demandent à leur enfant s'ils ont été réalisés. Cependant ils ne les aident pas forcément à les faire.

D'après les enfants, les parents entretiennent, une bonne relation avec les enseignants. Ils les soutiennent dans leur enseignement, ainsi que dans leurs diverses interventions au sein de la classe. Les parents des deux garçons se plaignent cependant souvent de leurs résultats scolaires. Nous constatons qu'ils en veulent à l'enfant et non à l'enseignant. Quant aux parents des deux filles, nous observons qu'ils sont satisfaits de leurs résultats scolaires.

6.2.2 *Enfants go-between*

a) Communication directe

• **Types de communication : forme et contenu**

Rappelons que d'après Perrenoud (1987c), la communication directe englobe généralement les types de réunions collectives telles que les journées portes ouvertes ; les séances d'informations ; les entretiens individuels ; les échanges téléphoniques. Dans notre recherche, nous nous sommes principalement focalisée sur les échanges individuels et les appels téléphoniques.

D'après les enfants interrogés, au moins un des parents participe toujours aux réunions individuelles. Dans trois cas sur quatre, c'est le père qui assiste à ces rencontres. Une enfant se justifie en disant que « *[sa] maman [...] est encore débutante /* ». Dans le quatrième cas, c'est néanmoins la mère qui est présente, puisque pour des raisons professionnelles, le père ne peut y assister. Le contenu des échanges entre parents et enseignants concerne, en général, la scolarité de l'enfant : ils font un bilan de sa situation scolaire. Seulement une enfant ne peut pas être présente lors de la rencontre, car dans sa classe, les enfants n'ont pas l'autorisation d'y participer.

L'intégralité des élèves déclarent que les adultes n'utilisent que rarement les appels téléphoniques comme moyen de communication.

- **Stratégies**

Avant la rencontre, aucun enfant n'utilise de stratégies pour occasionner ou pour annuler la réunion. Une enfant explique la raison qui la pousse à ne pas réagir : « *parce que c'est le maître qui décide* ». Durant celle-ci, deux d'entre eux ne s'expriment pas ; ils préfèrent se taire et répondre aux questions. En revanche, lors des rencontres, la petite soudanaise joue un rôle de traductrice entre son enseignante et son père. Elle affirme ne pas modifier la traduction, car elle craint que les adultes découvrent sa manœuvre.

- **Ressenti**

A propos des rencontres, contrairement aux filles, les deux garçons ne les apprécient pas vraiment. L'un d'eux appréhende l'entente entre l'enseignant et les parents : « *[...] j'aime pas quand ils sont les deux [...]* », tandis que l'autre préfère qu'ils soient en harmonie pour que cela n'engendre pas de problèmes avec l'enseignant. La petite fille originaire du Soudan ne se sent pas ennuyée par le fait de devoir traduire. Quant à l'enfant absente, elle aimerait participer aux rencontres individuelles « *pour savoir ce qu'ils disent* ». Elle admet « *[...] leur [demander] ce qu'il s'est passé* ».

b) Communication indirecte

- **Communication explicite : Communication écrite et orale**

- **Types de messages : forme et contenu**

Dans la communication indirecte, c'est-à-dire celle qui passe à travers l'enfant, nous retrouvons les messages écrits, tels que les billets ou les circulaires et les messages oraux de transmission d'information comme « *vas dire à tes parents que...* » ou des messages oraux de conseils comme « *te laisse pas faire si...* ».

En examinant les données des élèves, nous réalisons que les transmissions orales ne sont pas très courantes. En général, les enseignants ne confient pas cette forme de messages aux enfants. Ils rédigent habituellement un billet et demandent la signature des parents, afin de les informer en cas de mauvais comportement de leur enfant. Des informations générales concernant la promenade d'école ou des activités sportives circulent également de cette façon.

Du côté des parents, cette manière de communication n'est pas utilisée. Par contre, la forme de message « *conseil* » est plus fréquemment employée. Les recommandations qui sont le plus souvent évoquées concernent les tâches scolaires, le comportement en classe ou l'attitude à avoir face aux camarades de classe. Quant aux messages « *conseils* » de la part des enseignants pour les parents, les enfants n'en évoquent pas.

- **Stratégies**

D'après les entretiens, les enfants transmettent les messages écrits, mais ils le font par obligation. En effet, la signature est à chaque fois demandée. En revanche, un enfant explique que si la signature n'était pas exigée, il ne les transmettrait pas toujours. Un autre enfant raconte qu'il craint d'être découvert s'il le fait. Un autre encore explique qu'il traduit fidèlement les textes, mais il avoue « *expliquer en moins grave* » parfois.

En ce qui concerne la petite situation que nous leur avons exposée : « *Ton enseignant te dit qu'il a un message important à transmettre à tes parents. Tu sais que cela concerne l'un de tes mauvais comportements. Tu préférerais : Un, qu'il téléphone lui-même à tes parents pour leur en faire part. Deux, qu'il te demande de dire à tes parents de l'appeler. Trois, qu'il te remette une lettre que tu dois donner à tes parents. Quatre, qu'il envoie lui-même*

directement la lettre à tes parents ». A l'unanimité, ils ont choisi la proposition trois : « *Qu'il te remette une lettre que tu dois donner à tes parents* ». Au sujet des messages oraux, aucun enfant n'a évoqué de stratégies.

➤ **Ressenti**

Deux enfants racontent qu'ils n'aiment pas transmettre des messages. L'un d'entre eux nuance cependant en disant qu'il préfère en transmettre des positifs. Etant donné que les filles n'ont pas beaucoup de messages indirects explicites à transmettre, elles n'ont pas de ressenti à exprimer.

A propos des messages « conseils », un enfant explique qu'elle a un peu peur de les suivre, car l'enseignant « *va dire quelque chose* ». Une seconde enfant apprécie ces conseils car elle prétend être soutenue : « *ben :: j'ai l'impression d'être aidée* ». Les garçons n'amènent pas d'éléments supplémentaires concernant les messages oraux de type conseil.

• **Communication implicite**

➤ **Types de messages : forme et contenu**

En guise de rappel, les informations transmises implicitement par l'enfant comportent deux niveaux : la circulation des jugements de valeur et la circulation d'informations indiscretes sur l'école ou la famille. Perrenoud (1987c) explique que les enfants, en racontant leur journée d'école et inversement, font circuler ces différentes informations.

En effet, les quatre enfants expliquent à leurs parents ce qu'ils vivent quotidiennement à l'école, mais tout en sélectionnant leur discours. Voici un propos illustrant bien cette idée : « *elle me demande vous avez fait quoi aujourd'hui / je lui raconte ce qu'on a fait / mais si je me fais punir dehors de la classe / je lui dis pas //* ». Le contenu concerne donc généralement les notes, les cours et les relations avec les camarades de classe. En revanche, les enfants ne racontent pas leur vie familiale à l'enseignant, car à leur avis cela ne l'intéresse pas et ne le concerne pas directement.

L'incompréhension des parents et celle des enseignants font également partie de la communication implicite. Ainsi, en analysant le discours des enfants, nous remarquons que les parents, en général, se soucient peu des événements se déroulant à l'école. Pour certains, la journée théâtrale paraît peut-être trop peu scolaire. Pour d'autres, la technique de résolution de la division est peu commune. Peu d'éléments semblent notamment troubler ou ennuyer les parents. Quant à l'enseignant, il ne fait pratiquement jamais de remarques aux élèves. Un enfant se justifie en disant « *il (l'enseignant) demande pas / et j'fais pas différent des autres comme ça* ».

L'enfant somalien évoque une nouvelle forme de communication implicite : la critique. Si l'enseignant se plaignait de ses parents, il le leur dirait immédiatement. Par contre, si ses parents se plaignaient de l'enseignant, il ne lui en ferait pas part : « *// non // ben / il (l'enseignant) serait fâché contre moi et c'est pas bien /* ».

➤ **Stratégies**

Les enfants, à l'unanimité, avouent ne pas raconter tous les événements survenus à l'école durant la journée. Les raisons invoquées par les enfants sont multiples. Les quatre enfants admettent éviter les aspects négatifs de la journée (punitions, sortir de la classe durant le cours, etc.) et privilégient les aspects positifs. Les deux garçons préfèrent simplement

répondre aux questions et une fille explique qu'elle raconte peu de peur d'une réaction négative de la part des parents.

Au sujet des incompréhensions entre enseignants et parents, nous leur avons exposé une seconde situation : « *Il existe des sujets, des situations à l'école que les parents ne comprennent pas toujours. Quand il arrive ce problème qu'est-ce que tu fais ? Un, tu essaies d'expliquer à tes parents qu'en Suisse, on fait comme ça. Deux, tu expliques à l'enseignant que tes parents ne peuvent pas comprendre parce qu'ils ne viennent pas du même pays. Trois, tu ne dis rien à tes parents parce que tu sais que ça ne va pas leur faire plaisir. Quatre, tu ne dis rien, ça t'est égal* ». Trois enfants ont choisi la proposition une, tandis qu'un enfant a préféré la proposition deux.

➤ **Ressenti**

Bien que les enfants affirment qu'ils n'apprécient pas toujours de raconter tous les événements de leurs journées d'école, ils admettent tout de même vouloir communiquer avec leurs parents. Ils recherchent « *le lien* » avec eux. Une enfant explique l'importance de pouvoir communiquer avec son entourage familial.

c) *Stratégies d'amplification ou de protection*

Selon Perrenoud (1987d), certains enfants souhaitent protéger la famille de l'école, alors que d'autres cherchent plutôt à se mettre en victime pour que leurs proches les soutiennent. Dans notre recherche, les quatre élèves interviewés ont effectivement développé ces stratégies, mais toutefois pour des raisons différentes.

<i>Raisons</i>	<i>Amplification</i>	<i>Protection</i>
Intérêt personnel	X	X X
Pour les parents		X

Tableau 1 : Les raisons de l'utilisation des stratégies d'amplification ou de protection

Nous constatons que trois enfants sur quatre agissent par intérêt personnel. Une fille reconnaît amplifier les incidents de la journée pour attirer l'attention de ses parents. Les deux garçons, au contraire, délaissent les aspects négatifs de leur journée, de peur que cela se retourne contre eux, puisque d'après eux, leurs parents ont tendance à soutenir les actes du maître. La dernière fille admet éviter les événements négatifs pour ne pas peiner davantage ses parents.

Les éléments que nous avons présentés ci-dessus nous donnent une vue d'ensemble des résultats obtenus. Dans le prochain chapitre, nous allons les approfondir et les interpréter pour aboutir à une vérification de nos sous-questions de recherche et de nos hypothèses.

6.3 Interprétation

6.3.1 *Situation générale des enfants*

La première constatation est la différence flagrante entre les deux enfants ayant grandi en Valais et les deux enfants ayant intégré la Suisse quelques années plus tard. En effet, nous remarquons des divergences au niveau de la scolarité, ainsi qu'au niveau de l'intégration.

Contrairement à ce que nous pensions, les enfants qui ne sont pas nés ici, ont de meilleurs résultats scolaires que les autres. Nous supposons que ces enfants, ayant vécu l'horreur de la guerre, réalisent l'ampleur de leur chance et profitent de la possibilité qui leur est offerte d'aller à l'école et de s'instruire. Par ailleurs, il nous paraît important de préciser que ce sont des *filles* africaines. Nous savons en effet qu'en Afrique, des millions de filles se voient encore refuser une éducation de base et que leurs droits sont également bafoués (Fonds des Nations Unies pour l'enfance [UNICEF], 2005). Peut-être sont-elles conscientes de l'opportunité qui leur est donnée et que, de ce fait, elles étudient encore plus assidûment. Il existe toutefois des enquêtes qui démontrent que la réussite des filles en milieu immigré est globalement meilleure que celle des garçons. Cela tiendrait du fait que les mères exerçant une activité professionnelle souhaitent favoriser l'émancipation de leurs filles (Durut-Bellat & Van Zanten, 2002).

En revanche, au niveau social, nous constatons qu'elles ne se sont pas aussi bien intégrées que les deux garçons. Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses à ce sujet. Elles n'ont pas été acceptées par les enfants de leur nouvelle école, qui n'ont pas su comment les aborder, vu le comportement "différent" qu'elles présentaient : « *on me voit autrement que ce que je suis / un peu bizarre (petite voix) / mais je m'amuse c'est tout*↑ ». Nous pouvons également imaginer que ce sont elles qui n'ont pas fait l'effort d'ouverture et d'adaptation envers les autres, comme l'évoque Grosjean (1993). L'intégration signifie également s'accommoder au nouveau monde qui nous entoure. Une autre hypothèse serait que ces filles sont méfiantes et qu'elles interprètent négativement les événements. La maman burundaise déclare « [...] *elle se met des choses dans la tête / mais c'est pas vrai* [...] »

Etant donné que les filles ont vécu une intégration plus ou moins difficile, il est normal qu'elles ressentent l'envie de retourner, un jour, dans leur pays d'origine. Les garçons, au contraire, ayant grandi en Suisse, ne veulent plus repartir : « *j'ai pas envie de partir // là-bas c'est plus pauvre* ».

La seconde constatation est la conformité de l'attitude des parents face à l'école. Contrairement à ce que Montandon (1987b) affirme concernant la plupart des relations famille-école « [...], le dialogue entre maîtres et parents est souvent difficile, compte tenu des ambivalences de chacun [...] » (p.14), les quatre enfants africains affirment que leurs parents soutiennent l'enseignant. Toutefois, c'est l'impression qu'ils en ont : « *j pense qu'elle pense que c'est un bon prof* » ou « *à la réunion de parents / on dirait qu'ils aimeraient bien quand même* » ou encore « *ils disent si ça va bien c'est bien* ».

En ce qui concerne les choix pédagogiques de l'enseignant, les parents ne s'y opposent pas, ils les soutiennent au contraire. Voici un exemple illustrant ces propos : Si « [...] *ils nous punissent / alors on lui dit / elle dit / ben ils ont raison c'est comme ça / elle dit pas que c'est sévère* ». La maman burundaise affirme que souvent elle ne croit pas son enfant, mais davantage l'enseignant : « [...] *en plus c'est pas vrai / une maîtresse c'est pas comme ça / tu sais ils apprennent beaucoup* /// ».

A notre avis, les parents africains auraient en général tendance à ne pas contredire les enseignants en Suisse. Si nous considérons la situation actuelle dans le domaine de l'éducation en Afrique, leur réaction est tout à fait justifiée. Comment oseraient-ils se plaindre puisque dans leur pays, moins de 30% des enfants en Afrique subsaharienne par exemple sont inscrits à l'école primaire (Institut de statistique de la United nations

educational, scientific and cultural organization [UNESCO], 2001). De plus, étant donné que leur système éducatif est plus traditionnel, les parents n'ont pas coutume de contredire l'enseignant. Aussi, il n'est pas inhabituel d'avoir plus d'une cinquantaine d'enfants, dans les classes africaines. Nous pouvons donc imaginer la difficulté qu'auraient les enseignants à gérer des parents en perpétuelle confrontation. Ils ont donc appris à être respectueux envers l'autorité et à appuyer les choix de l'enseignant.

Concernant l'intérêt et le suivi scolaire, nous remarquons que, les parents posent beaucoup de questions aux enfants. Par contre, il est intéressant d'évoquer, par rapport au contenu, leur souci vis-à-vis des performances de leurs enfants. Par exemple, quand l'enfant dévoile ce qui s'est passé durant la journée, les parents n'émettent aucun jugement critique envers l'enseignant. Cependant, ils donnent leur avis par rapport au travail de l'enfant. Nous pouvons donc nous appuyer sur notre cadre conceptuel pour soutenir cette observation. En effet, les parents migrants mettent l'accent sur les résultats scolaires des enfants, mais sans vraiment attacher d'importance sur les méthodes ou les moyens d'enseignement (Gayer, 1999).

D'après le discours des enfants, les parents ne les aident pas concrètement pour les devoirs ou les leçons. Pour certains parents, l'école prend en charge ce travail : « *pas trop / parce que j'ai l'étude* ». D'autres contrôlent s'ils ont été faits, mais sans s'attarder à la tâche. Un exemple montre également qu'ils n'ont pas toujours les compétences requises : « [...] *elle sait pas très bien la grammaire / la conjugaison* ». Cela confirme la difficulté des parents migrants à soutenir les enfants dans leur scolarité, comme le mentionne Montandon (1987b). Ils n'ont souvent pas la compétence langagière nécessaire et la connaissance culturelle du pays d'accueil.

6.3.2 *Enfants go-between*

a) Communication directe

Comme le déclare Perrenoud (1987c), les enfants ont une marge de manœuvre relativement restreinte en ce qui concerne les contacts directs. Cette affirmation se confirme dans les déclarations des enfants interviewés. Toutefois, contrairement à ce que soutient cet auteur, ceux-ci ne tentent pas de provoquer ou de supprimer une rencontre, puisqu'elles sont, d'après eux, obligatoires.

Durant les entretiens, nous assistons à plusieurs cas de figure.

Pour commencer, les deux garçons vivent ces rencontres quelque peu péniblement. Le sujet de conversation est inévitablement négatif, étant donné leurs résultats scolaires insuffisants et leur comportement perturbateur en classe. Voici un propos illustrant bien cette situation : « [...] *ils parlent ensemble des choses que je fais pas bien / et ils sont d'accord avec ça / et je me fais gueuler* ». Ils sont donc impuissants face à l'ampleur de l'union des adultes et ne cherchent même pas à s'exprimer : « *j'aime pas / j'aime pas quand ils sont les deux / j'aime pas dire les choses / moi j'suis le seul contre / alors moi je dis rien / moi j'aime pas trop [...]* ». Ainsi, ces situations correspondent aux observations de Perrenoud (1987c) : « [...] rien n'est pire que d'être confronté aux reproches convergents de ses parents et de ses maîtres, à leurs pressions conjointes pour que sa conduite ou son travail s'améliorent » (p.59). En revanche, l'un des deux garçons admet qu'il ne souhaiterait pas, malgré sa position difficile, qu'il y ait conflit entre ses parents et

son enseignant. Il se justifie ainsi : « *j' préfère / après ptètre ça va faire un truc entre moi et le prof / il va moins m'aimer / des choses comme ça* ».

Les deux filles, contrairement aux garçons, n'ont pas de difficultés scolaires. Les rencontres se passent donc normalement, leurs sentiments ne sont pas aussi forts.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, la petite soudanaise joue un rôle important durant ces rencontres, puisqu'elle doit faire office de traductrice entre son père et son enseignante.

En définitive, ce qui caractérise ces rencontres, c'est le niveau scolaire ou le niveau d'intégration sociale de l'enfant en question. En effet, comme le précise Perrenoud (1987c), « tout dépend de l'enjeu exact de l'entretien » (p.59). Nous supposons également que les adultes parlent parfois de l'enfant comme s'il était absent. Son rôle est donc très limité, mis à part dans un certain cas, celui où l'enfant doit traduire.

En ce qui concerne les appels téléphoniques, nous pensons qu'ils sont rarement utilisés, à cause du niveau de français relativement bas des parents. D'après les théories de la communication, Schmale (2004) part du principe que

toute conversation est potentiellement fragile et sujette à toutes sortes de problèmes qui peuvent surgir à tout moment. Or si toute conversation, même celle en face-à-face, souffre d'une fragilité innée, la conversation téléphonique, rendue possible par une installation technique qui met le seul canal sonore à la disposition des participants physiquement séparés, est a fortiori menacée de problèmes d'intercompréhension de toutes sortes. (p.2-3)

Si nous considérons cet aspect, nous comprenons bien que ces parents africains évitent ce moyen de communication. En effet, ne connaissant premièrement guère la langue, le choix de leur vocabulaire pourrait déjà être mal interprété par l'enseignant. Ensuite, étant donné que la structure de la langue diffère également, tout le paralinguistique, tel que les pauses, les intonations, la mélodie, etc., sera certainement perçu différemment par le récepteur. Pour finir, le langage du corps, qui représente la dimension la plus importante lors de la transmission d'un message, est par téléphone totalement inexistant. Ainsi, comme ce moyen de communication ne pourrait qu'accentuer les incompréhensions, il nous paraît justifié que les parents migrants, ainsi que les enseignants évitent de l'utiliser.

Ainsi, contrairement à ce que prétend Perrenoud (1987c) au sujet des familles en général, les échanges téléphoniques sont peu fréquents, pour les familles migrantes de notre recherche.

Même en ce qui concerne les messages écrits, une enseignante préfère une discussion face à face à une communication par « billets ». Comme le témoigne une enfant, l'enseignant préfère « *donner un rendez-vous pour les voir* ». Etant donné que les parents ne parlent pas la langue, un message écrit en français ou un appel téléphonique n'a aucun sens. Ainsi, la présence de l'enfant est nécessaire pour qu'un échange soit possible.

b) Communication indirecte

• Communication explicite : Communication écrite

Comme nous l'avons décrit dans l'analyse, les enseignants privilégient les messages écrits plutôt que les messages oraux. Nous pensons que, de cette manière, ils pourront vérifier la signature, attestant que les parents ont bien obtenu le message. En transmettant un message oral, ils n'ont aucune garantie. Un élève confesse : « *mais j pense que les profs ils sont pas assez bêtes / ils vont savoir qu'on va pas dire* ». Bien que Perrenoud (1987c) affirme que

l'enfant a un certain pouvoir de contrôle dans la transmission des messages, il admet que les enseignants et les parents sont conscients des risques et cherchent à s'en protéger en obligeant l'enfant à ramener une signature ou une autorisation attestant la circulation du message. Cependant, certains enfants peuvent très bien ramener un message à bon port même sans signature. En effet, dans notre recherche, un enfant nous a dit amener l'information même si la signature n'était pas demandée. Il argumente son affirmation en disant « *après elle croit que je lui ai menti / je lui ai caché des choses et tout ça* ». Un autre enfant déclare au contraire, qu'il ne l'apporterait jamais pour ne pas se faire gronder une seconde fois. Les différentes stratégies dépendent donc de la personnalité des enfants, de leur relation avec leurs parents et leur enseignant.

Les enfants ont toutefois une plus grande marge de manoeuvre au niveau de l'interprétation comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique. Même si, d'après eux, ils adoptent rarement cette stratégie, ils choisissent la proposition trois de la situation que nous leur avons exposée « *remettre une lettre à ses parents* ». Nous nous mettons à la place de l'enfant. En effet, pouvoir tenir la lettre dans ses mains montre en quelque sorte que l'enfant possède l'information et qu'il la contrôle encore. Puis, en la transmettant, il pourra encore se justifier, expliquer et discuter avec ses parents. « *parce que c'est pas trop grave quand je suis avec eux* » ou « *// s'il téléphone après c'est pire* ». A travers ces exemples, nous comprenons que les enfants pourront clarifier la situation avec les parents.

En ce qui concerne la traduction, nous remarquons que les enfants se sentiraient mal à l'idée de modifier des passages, par contre, ils chercheraient à en « influencer plus ou moins subtilement l'interprétation » (Perrenoud, 1987c, p.63).

Nous pouvons donc dire que les enfants, qu'ils soient indigènes ou étrangers, essayent différentes stratégies pour contrôler la communication écrite négative. En effet, il semble naturel que si les messages les concernant sont positifs, ils les donneront immédiatement aux parents pour en retirer des félicitations.

En analysant les données, nous avons observé que les enfants, ayant de plus grandes difficultés scolaires ou comportementales, doivent plus fréquemment transmettre des messages écrits les concernant. Voici à titre d'exemple un propos tenu par un élève faible au sujet du contenu d'un message écrit : « *par exemple je dois faire signer / il (l'enseignant) écrit un mot que j'ai fait euh :: que euh // je me suis battu comme ça [...]* ». A notre avis, c'est la raison pour laquelle les deux filles n'ont pas dû transmettre de nombreux messages écrits, à part des documents d'information pour la promenade d'école ou pour des activités sportives. D'autre part, cette constatation nous permet de comprendre également l'origine du ressenti négatif des garçons à propos des messages écrits : « *j'aime pas parce qu'après elle est fâchée* » ou « *là ça fait peur* ». Les filles n'évoquent aucun sentiment à ce sujet, puisque le contenu des messages ne les concerne généralement pas.

Nous constatons donc là, une tendance des enseignants à relever davantage les aspects négatifs. En effet, on verra certainement beaucoup plus rarement un enseignant transmettre un message écrit positif aux parents. Nous pouvons donc nous demander l'impact négatif que cela entraîne pour un enfant plus faible. Est-ce la meilleure façon de l'aider ?

- **Communication explicite : Communication orale**

La forme de message orale « tu vas dire à... que... » est d'après nos analyses la moins utilisée, car elle n'est, comme nous l'avons démontré ci-dessus, pas très fiable d'après les enseignants. En effet, comme l'explique Perrenoud (1987c), « lorsqu'on lui confie un message oral, l'influence de l'enfant est plus grande encore » (p.65). Un message anodin

est souvent fidèlement transmis, tandis que sur « des sujets plus brûlants, la déformation devient probable » (p.65).

En revanche, les messages oraux « conseils » sont fréquemment utilisés par les parents. Nous constatons que les recommandations sont liées aux difficultés des élèves. Pour les garçons, comme nous l'avons vu, elles concernent le travail scolaire et le comportement : « *bien travailler et écouter des trucs comme ça* », « *de bien me comporter* ». Du côté des filles, les parents leur donnent des conseils pour agir face à la méchanceté des autres en classe.

Les recommandations ne concernent donc pas les méthodes de l'enseignant ou le fonctionnement de l'école, mais le comportement même de l'enfant. Elles sont donc en lien avec les représentations des parents face à l'école, comme nous l'expliquions dans notre cadre conceptuel.

Dans ces quatre entretiens, nous n'avons pas identifié de passages qui nous révéleraient le désir des familles d'agir sur l'école comme nous l'exposons dans le cadre théorique. Les enfants n'ont également pas évoqué de tentatives de l'enseignant lui permettant d'agir sur la famille, pas plus que des messages oraux du type « conseils ». Peut-être n'ont-ils pas reconnu les remarques de l'enseignant, peut-être ont-ils oublié de les évoquer durant les interviews ou peut-être n'y en a-t-il tout simplement pas eus. Nous tenons cependant à préciser que ces quelques manques d'informations sont probablement dus à l'échantillon relativement restreint de notre recherche.

• **Communication implicite**

Dans cette partie nous nous sommes essentiellement intéressée à ce que l'enfant disait spontanément à l'école ou à la maison.

A ce propos, comme le soutient Perrenoud (1987c), les enfants parlent moins de leur famille à l'enseignant que l'inverse. En effet, « le nombre d'élèves, l'accent mis sur le travail scolaire et sa discrétion personnelle ou professionnelle conduisent le maître à ne pas questionner systématiquement les enfants sur ce qu'ils vivent dans leur famille [...] » (p.76). Seul dans une interview, l'enfant a affirmé que l'enseignant lui posait quelquefois des questions concernant son origine : « *Il me demande de mon pays [...] si on était hutu ou tout ça* ». Nous pouvons donc nous demander si, en tant qu'enseignant, nous devons montrer, de l'intérêt face à l'enfant ou, au contraire, opter pour cette discrétion professionnelle. Quelles sont les limites ? Néanmoins, dans quelques entretiens, nous comprenons que ce sont les enfants qui ne préfèrent pas révéler des confidentialités familiales. L'un d'eux affirme : « *mai ::::s ça lui (à l'enseignant) intéresse pas trop / c'est pas trop ses affaires aussi* ». Si nous avions questionné des enfants du degré élémentaire, peut-être auraient-ils affirmé le contraire ? Jodoin, Marleau et Touchette (2005) expliquent, en effet, que « la préadolescence amène les premiers mouvements qui conduisent l'enfant vers l'âge adulte : mouvement d'affirmation, d'exploration des limites et des frontières, d'émancipation donc de recherche d'autonomie et d'indépendance [...] » (p.1).

Quant à ce qu'ils racontent à la maison, ils sélectionnent bien leurs commentaires. Tout d'abord, comme nous l'avons vu dans l'analyse, les enfants évitent les aspects négatifs, tels que les punitions, les mauvaises notes, etc. Etant donné qu'ils sont « fautifs » et qu'ils auraient pu mieux se comporter ou mieux travailler, ils craignent la réaction de leurs parents. En revanche, ils dévoilent les événements négatifs que d'autres personnes ont pu commettre à leur égard, afin de recevoir un soutien familial.

Certains enfants admettent qu'ils n'ont pas toujours envie de raconter tous les événements de la journée. Pourtant, dans les quatre interviews ils reviennent sur leurs propos en disant : « *non quand même / je dirais des choses / après c'est [...] plus trop un lien / quand on parle avec la mère comme ça* » ou « *quand on est pendant le dîner des fois j'ai envie de parler / j'ai envie de dire quelque chose / alors je trouve quelque chose à dire / des fois c'est sur l'école [...]* ». Malgré que raconter représente parfois une contrainte, un enfant ressent quand même le besoin de s'exprimer et de voir que ses proches s'intéressent à lui.

En étudiant les entretiens, nous constatons que, d'après les enfants, les parents ont le droit de juger l'enseignant, mais lui n'a aucun droit de critique envers un membre de la famille : « *c'est normal / il a pas le droit /* ». Nous comprenons donc qu'ils transmettraient l'information aux parents, mais pas à l'enseignant de peur de se le mettre à dos « *// non // ben / il (l'enseignant) serait fâché contre moi et c'est pas bien /* ». Ces quelques exemples nous montrent également le sentiment d'appartenance familiale qu'ont les enfants. Ils font partie d'un groupe, s'identifient à lui et le soutiennent. Un réel sentiment de responsabilité envers les membres de la famille se développe.

Les incompréhensions des parents face à l'école n'ont pas un grand impact dans la communication implicite. Bien que les parents issus du milieu migrant n'aient pas une bonne connaissance du système scolaire suisse et qu'ils soient « moins aptes à comprendre l'évolution de la scolarité de leur enfant [...] ils tentent tous de connaître les résultats scolaires de leurs enfants ». (Thin, 1998, p.141). En effet, « les résultats scolaires, mesurés essentiellement par les notes et le livret scolaire, constituent le moyen le plus concret de suivi et de contrôle de la scolarité » (p.142). Nous comprenons donc que les parents se désintéressent du fonctionnement de l'école ou des méthodes utilisées par l'enseignant. Les notes, par contre, sont un point de repère qui leur permet d'évaluer le niveau de leur enfant. Les résultats deviennent finalement plus importants que la maîtrise des connaissances. Ainsi, quand l'enfant rentre de l'école, ses parents lui demandent s'il a bien travaillé et fait de bonnes notes.

Les incompréhensions de l'enseignant face à la famille ne sont d'après les enfants interviewés, pas explicitées par l'enseignant. Les enfants se justifient en disant qu'ils font comme les autres et qu'ils ne veulent pas attirer l'attention : « *il (l'enseignant) demande pas / j'fais pas différent des autres comme ça* ». Cette affirmation nous montre bien comme cet enfant cherche à s'adapter et à s'intégrer au sein de sa classe.

En analysant les réponses données par les enfants au sujet de la situation que nous leur avons décrite, nous avons remarqué un sentiment de responsabilité des enfants à l'égard de leur famille et de leur enseignant. Face à l'incompréhension des adultes, trois enfants attestaient vouloir expliquer aux parents « *qu'en Suisse, on fait comme ça* » et l'un d'entre eux préférerait expliquer à l'enseignant « *que ses parents ne peuvent pas comprendre car ils ne viennent pas du même pays* ».

c) Stratégies d'amplification ou de protection

En nous basant sur les propos de Perrenoud (1987d), nous remarquons que trois enfants essaient de capter les influences de l'école en ne divulguant pas tout ce qu'ils vivent à l'école. Comme il le souligne, « l'enfant peut [...] avoir des raisons fort diverses de faire écran entre l'école et sa famille [...] » (p.160). En effet, d'après nos observations, les

enfants cherchent à protéger d'une part leur famille, mais plus principalement à se protéger eux-mêmes. Voici un exemple décrivant bien cette interdépendance entre intérêt familial et intérêt personnel : « [...] / *mais j' pense parce que c'est c'est bien pour moi / mais j' pense qu'elle (maman) aime pas quand on a des punitions comme ça / alors pour elle aussi / mais je lui dis / parce qu'elle voit quand même* ». Les garçons, ayant des résultats scolaires plus faibles, craignent des remarques du type : « tu n'as que ce que tu mérites ! » (p.161), puisqu'en général, les parents ont tendance à soutenir l'enseignant. Les filles, par contre, n'ont pas cette pression, car elles satisfont les attentes des parents au niveau scolaire. Ainsi, l'une d'elle évite de raconter les propos racistes que les autres enfants tiennent à son égard, pour ne pas blesser davantage ses parents. Elle est à notre avis consciente qu'ils s'identifient à elle et que, inévitablement, ils seront personnellement touchés par les jugements dont elle fait l'objet. Nous rejoignons donc un concept développé par Perrenoud (1987c) : la circulation des jugements. La seconde fille est la seule à amplifier les situations survenues en classe, toutefois, uniquement concernant les difficultés d'ordre relationnel avec l'enseignant ou avec ses camarades. En exagérant, elle cherche, à notre avis, un soutien et un réconfort de la part de ses parents : « *parce que j'étais triste que j'en ai rajouté* ». Contrairement à ce qu'affirme Perrenoud concernant les familles immigrées, la maman en question, malgré les différences culturelles, a admis reconnaître ses stratégies d'amplification : « *moi avec mon mari on a remarqué avec le temps / [...]* ».

6.4 Synthèse des résultats

La lecture des différents entretiens, leur analyse et les interprétations qui en ont découlé ont fait émerger certains constats principaux.

Au sein des relations parents-enseignants, nous avons décelé des particularités liées aux différences culturelles. Nous avons remarqué un grand respect des parents africains vis-à-vis de l'institution scolaire. Etant donné que l'enjeu pour ces familles migrantes est l'intégration dans la société d'accueil, soutenir l'enseignant est nécessaire. Ils souhaitent que leurs enfants accèdent à un meilleur niveau social. Ainsi, l'entourage exerce une pression sur l'enfant : il se doit de bien travailler et de réussir. En revanche, bien que les parents n'aient jamais demandé de rencontre avec l'enseignant, ils y vont chaque fois qu'ils sont convoqués. Durut-Bellat et Van Zanten précisent que si la relation entre les parents migrants et l'enseignant est bonne, leur collaboration « demeure cependant fragile et révoquant et semble s'estomper au niveau de l'enseignement secondaire » (Henriot-Van Zanten, 1990, cité par Durut-Bellat & Van Zanten, 2002, p.183).

En définitive, les parents africains de notre recherche nous semblent très respectueux envers l'école, mais ils restent distants de la culture scolaire suisse. Nous constatons cependant, que cela n'a pas engendré de difficultés scolaires chez deux des enfants interviewés, comme c'est souvent le cas pour les enfants migrants.

Au sujet des différents contacts entre les parents africains et les enseignants, c'est la communication directe qui pose, apparemment, le moins de problème. En effet, contrairement aux messages écrits ou aux appels téléphoniques, les entretiens minimisent les malentendus et les incompréhensions liés à la langue, puisque les adultes ont recours à des moyens auxiliaires pour communiquer. Ils peuvent, par exemple, utiliser la communication non verbale, montrer des travaux de l'élève ou, dans certains cas, il est possible que l'enfant traduise. Au téléphone, il est difficile d'établir un bon contact. De

plus, les enseignants et les parents n'osent souvent pas confier des messages oraux à l'enfant, car ils sont conscients de l'éventuelle manipulation du message par ce dernier.

Au fil des interviews, les enfants ont évoqué la relation qu'ils entretiennent avec leurs parents et leur enseignant, les difficultés auxquelles ils sont confrontés, ainsi que certaines stratégies qu'ils utilisent dans la communication parents-enseignants. Nous constatons qu'ils ont le même fonctionnement qu'un enfant indigène. Comme le souligne Perrenoud (1987c), un enfant cherche, en définitive, à « agir au mieux de ses intérêts » (p.61). L'intention des quatre enfants africains est, effectivement, de minimiser le nombre de remarques négatives à leur égard. Ils peuvent atteindre ce but en évitant de raconter aux parents tout ce qui leur arrive à l'école. Cette stratégie leur permet de garder une part d'autonomie, comme le soutenait Perrenoud dans sa recherche.

Ainsi, nous pensons qu'à partir du moment où le niveau scolaire et/ou le comportement de l'enfant ne correspondent pas aux attentes des deux parties, le système de communication se complexifie. Cette affirmation provient de l'analyse des différentes conditions des filles et des garçons. Les filles, qui ont de bons résultats, n'ont pas besoin de mettre en place des stratégies comme altérer des messages ou influencer l'interprétation, puisqu'elles n'ont rien à cacher. Par contre, les garçons usent de différents moyens pour éviter toute critique de la part des adultes.

En ce qui concerne le rôle des enfants africains dans la communication parents-enseignants, nous constatons, en général, qu'ils agissent au niveau de la traduction et qu'ils réduisent les incompréhensions des deux parties en leur expliquant les coutumes du pays. Ils ne cherchent donc pas à les accentuer, contrairement à ce qu'affirme Perrenoud (1987c) en disant que l'enfant emploie différentes stratégies pour qu'il y ait « un flou » (p.61) entre les parents et l'enseignant. Pour le moment, les enfants ne manipulent pas vraiment les parents. Ils admettent éviter certains sujets et influencer l'interprétation de certains messages, mais n'osent pas mentir. Néanmoins, nous pensons que cette problématique va s'accroître dans les années à venir. Perrenoud explique que « le va-et-vient entre la famille et l'école évolue lorsqu'on s'avance vers la scolarité post-obligatoire. Les adolescents protègent mieux leur autonomie et leur sphère privée, les rapports entre parents et enfants se transforment [...] » (p.52). C'est pourquoi, nous supposons qu'il est encore passablement facile pour les parents migrants de contrôler leurs enfants à l'âge de 11-12 ans. Durant la période de l'adolescence, en revanche, ils auront à notre avis plus de difficultés à reconnaître les manipulations, étant donné que les parents immigrés ont du mal à se représenter concrètement les valeurs et les normes du pays d'accueil.

La circulation des jugements est le type de message qui affecte le plus profondément ces familles africaines et, plus particulièrement, les migrants de première génération. Ils souffrent, en général, des propos racistes de leur entourage. Finalement, ce problème devient un sujet de conversation récurrent au sein des familles. Il faut cependant préciser, que ces messages indirects transmis par les enfants ne proviennent pas de l'enseignant directement, mais des camarades de classe. Toutefois, nous savons que si un enseignant n'entreprend rien dans sa classe pour éviter ces pratiques, il y adhère en quelque sorte et devient complice des élèves. Dans le discours des deux filles, nous comprenons qu'elles n'ont justement pas toujours l'appui de leur enseignant dans ces moments difficiles.

L'analyse et l'interprétation des données nous permettent, à présent, de procéder à une vérification des hypothèses et de répondre à nos quatre questions de recherche.

6.5 Vérification des sous-questions et des hypothèses

1. Quels sont les types de messages qui circulent à travers l'enfant migrant?

Avant d'avoir interviewé les enfants, nous pensions que les parents utiliseraient l'enfant pour transmettre leurs frustrations et leurs craintes par rapport aux différences culturelles et que les enseignants transmettraient leur mécontentement par rapport au laxisme éducatif des parents. Les résultats de notre recherche contredisent nos suppositions. Les parents cherchent plutôt, d'après les enfants, à correspondre aux normes de la société et du système scolaire suisse. Ils soutiennent au contraire l'enseignant dans ses pratiques scolaires. Les enseignants, de leur côté, ne critiquent pas les parents, ils thématisent les difficultés des élèves, sans leur faire de réels reproches.

Comme nous l'avons décrit précédemment, nous avons constaté, qu'une famille soit migrante ou non, que les mêmes types de messages circulent entre parents et enseignants. Certains sont cependant accentués, comme la circulation des jugements. En général, le système de communication qui s'établit à travers l'enfant se complexifie selon le niveau scolaire et le comportement de l'élève. En effet, plus un élève présente des difficultés, plus il sera tenté de contrôler la communication à son avantage.

2. L'enfant migrant, est-il conscient de la responsabilité qu'il a dans la communication entre ses parents et son enseignant? Quelle responsabilité pense-t-il avoir ?

Nous avons émis l'hypothèse que les enfants feraient une sélection dans leurs commentaires selon la sensibilité des parents et l'attachement de ces derniers aux valeurs culturelles de leur pays. En analysant les stratégies de protection ou d'amplification, nous remarquons qu'ils font effectivement attention à leur famille. Cependant, aucun élément ne nous a montré qu'ils ont une réelle prise de conscience à ce sujet. Ils traduisent les messages ou les paroles de l'enseignant. Ils expliquent les incompréhensions aux deux parties, certes, mais à notre avis, ils le font inconsciemment. Les enfants n'ont jamais fait entendre que leurs parents avaient des problèmes d'intégration ou d'adaptation. Nous supposons toutefois qu'ils se sentent inconsciemment responsables de l'intégration de leurs parents dans le pays d'accueil.

3. Quelles stratégies met-il en place dans le cadre de la communication parents-enseignants?

Comme nous l'imaginions, les enfants migrants mettent en place les mêmes stratégies que les enfants indigènes. Leur but étant d'entretenir de bonnes relations avec les deux parties, ils agissent pour leur intérêt personnel. Par ailleurs, nous avons constaté qu'ils ne profitaient pas des problèmes de langue ou des incompréhensions liées aux différences culturelles des parents. Ils n'osent pas vraiment agir dans ce sens.

Nous avons quand même remarqué qu'au sujet de la circulation des jugements, les enfants tentent parfois de protéger leur famille en évitant de leur raconter toutes les critiques dont ils ont été victimes, pour ne pas les blesser davantage.

4. Quel regard porte-t-il sur son statut de go-between ?

Nous pensions que les enfants auraient des difficultés à jongler entre la confrontation de deux modèles éducatifs distincts et qu'ils vivraient cette situation difficilement. Ils sont tous confrontés à des problèmes, mais ne concernant pourtant pas les différences de point de vue entre les parents et l'enseignant. Deux enfants n'apprécient pas vraiment l'entente

des enseignants et des parents, car, ayant des difficultés scolaires, ils subissent la pression commune des deux parties. Les deux autres enfants souffrent de difficultés d'intégration et non pas de difficultés avec les adultes.

En définitive, comme nous l'avons déjà noté, les enfants qui ont des problèmes scolaires nous donnent le sentiment que leur situation est plus difficile à gérer que celle des bons élèves. Le statut de *go-between* est plus difficile à porter pour un enfant migrant que pour un enfant indigène au niveau de la circulation des jugements. En ce qui concerne les autres éléments, il n'y a, à notre avis, pas de grandes différences.

Pour conclure, au regard des différents éléments exposés dans ce travail, nous affirmons que les élèves africains comme les enfants indigènes jouent le rôle d'enfant *go-between* dans la communication parents-enseignants tel que l'a développé Perrenoud (1987c). Etant donné les différences culturelles des deux parties, nous pensons cependant que certaines dimensions supplémentaires apparaissent. Les enfants migrants doivent, en effet, faire face au bloc des adultes, puisque les parents soutiennent l'enseignant. Par ailleurs, certains enfants sont chargés de traduire le discours de l'un et de l'autre. De plus, en expliquant les différences culturelles à chacune des parties, les enfants réduisent également les incompréhensions mutuelles. Pour finir, comme la circulation des jugements affecte plus profondément les familles migrantes, certains enfants usent de stratégies de protection afin d'éviter de les blesser davantage.

6.6 Discussion critique

Dans ce chapitre, nous allons faire une critique des différentes étapes méthodologiques de notre travail de recherche, en décrivant leurs valeurs et leurs limites.

Pour commencer, le thème choisi représente une problématique à double facette. Cette recherche lie d'une part l'intégration, et d'autre part la communication parents-enseignants. Ces deux concepts représentent des points importants dans le métier d'enseignant. De plus, nous avons travaillé ces sujets du point de vue de l'élève, ce qui amène une dimension supplémentaire à la recherche. Il a également été très intéressant de pouvoir travailler sur la base d'un concept développé par Perrenoud (1987c), le *go-between*, et de l'analyser sous un autre angle, respectivement celui de la migration.

Puis, en ce qui concerne les questions de recherche, nous pensons qu'elles sont adaptées à notre interrogation de départ. Pour pouvoir expliquer le rôle de l'enfant migrant dans la communication parents-enseignants, nous avons recherché les différents types de messages qui circulent, les stratégies mises en place par l'enfant, sa responsabilité et le regard qu'il porte sur son statut. Ceux-ci englobent, effectivement, tous les aspects du concept de *go-between* de Perrenoud (1987c).

Concernant la méthode de recherche, comme nous l'avons expliqué précédemment, l'entretien semi-directif a été l'instrument idéal pour récolter les informations nécessaires. Il nous a permis de rebondir sur les réponses des enfants et d'enrichir les entretiens. Cette démarche est, à notre avis, aussi la plus « humaine » pour parler d'un vécu. Les enfants se livrent à nous et ils attendent que nous soyons à leur écoute. Cependant, certaines révélations ont été très touchantes. Nous avons malgré tout réussi à rester plus ou moins neutre et à garder un réel statut de chercheur. Une seconde difficulté à laquelle il a fallu

faire face a été l'influence de nos questions sur les réponses des enfants interviewés. Nous savons pertinemment que les interviews déclenchent les comportements sollicités, étant provoqués par le chercheur selon les hypothèses et les questions de recherche. Nous pensons peut-être que notre attitude poussait parfois les enfants à répondre à nos attentes et non pas toujours à parler spontanément.

Notre guide d'entretien était bâti d'une manière bien structurée. Ainsi, il a été relativement aisé de l'utiliser. Par contre, un des désavantages de nos entretiens était le fait que nous insérions quelques questions en nous adaptant au discours de l'élève, mais que nous ne les repositions pas aux autres enfants. Ainsi, des comparaisons n'étaient pas toujours possibles avec ces informations supplémentaires. Il nous arrivait également parfois d'oublier de revenir sur certaines questions importantes au cours des interviews, ce qui posait quelques problèmes durant l'analyse des résultats. Dans la même idée, il est arrivé, quelques fois, que les élèves ne répondaient pas clairement à la question et changent un peu de sujet. Nous avons aussi dû faire face à une enfant un peu timide. Cette situation a pu être gérée en mettant plus en confiance l'enfant en question.

A notre avis, il a été judicieux de choisir un échantillon de deux enfants africains nés en Suisse et de deux enfants nés en Afrique. De plus, la répartition entre filles et garçons nous a permis d'élargir notre champ d'étude. Notre échantillon était cependant trop restreint puisqu'il n'était composé que de quatre enfants. Il aurait été intéressant d'interviewer un nombre plus élevé d'élèves et de diversifier les catégories. Nous aurions pu questionner des filles nées en Suisse et des garçons nés en Afrique pour que l'étude soit plus comparative.

Il nous reste à partager l'impact que ce travail a eu pour nous et à imaginer une suite possible à lui attribuer.

7. Conclusion

7.1 Apports formatifs

Travailler en collaboration avec des enfants de cultures différentes a été un réel plaisir et a également été très enrichissant. A travers leurs témoignages, ils nous ont confié l'histoire de leur vécu, leur vision des relations parents-enseignants et leur rôle dans celles-ci. Cela nous a permis de prendre conscience de la complexité de ce genre de relations et plus particulièrement des spécificités liées aux différences culturelles des deux parties. Nous avons également réalisé à quel point l'enfant prend une dimension importante au sein de ces relations. En effet, tout tourne autour de l'enfant, tout passe indirectement au travers de lui et affecte son entourage.

Ensuite, au niveau méthodologique nous avons appris à entrer dans une démarche de recherche. Nous avons développé, notamment, la compétence 10 du référentiel de compétences de la Haute école pédagogique du Valais (HEP). Il s'agit d'*utiliser la recherche pour faire évoluer sa pratique*. En effet, pour mener à bien notre travail nous

avons dû nous approprier les différents outils de recherche et suivre les étapes nécessaires à son élaboration. De plus, faire des liens avec le métier d'enseignant nous a permis de mieux comprendre la réalité de la pratique professionnelle. Il a également été question de construire une méthodologie qui soit adéquate et qui permette d'appréhender objectivement la réalité. Par ailleurs, nous avons appris à lire des résultats, à les analyser et à les interpréter afin de rédiger un savoir professionnel. A travers ce travail, nous avons donc pu mettre tout en œuvre pour évoluer dans notre pratique.

Nous avons également approché la compétence 12 *reconnaître les problèmes de société et en tenir compte dans son activité professionnelle*. Nous nous sommes entretenue avec les enfants africains et avons, par la même occasion, échangé quelques mots avec leurs parents au sujet des violences verbales et physiques que les enfants doivent affronter à l'école. Nous réalisons à quel point il est important que les enseignants agissent à ce niveau au sein de la classe. Il faudrait pouvoir élargir l'horizon social des élèves afin qu'ils puissent s'ouvrir à d'autres cultures et non pas les dévaloriser.

A travers cette recherche, nous avons aussi touché la compétence 15 *construire un partenariat efficace avec les différents acteurs impliqués*. Nous avons montré l'importance de l'implication des parents dans la vie de l'école à travers différentes formes de rencontres et d'échanges. En effet, il ne faut pas nier l'influence d'un bon partenariat sur les résultats scolaires des enfants.

7.2 Prolongements, perspectives

Notre recherche est centrée sur la manière dont l'enfant perçoit les relations parents-enseignants. Il serait certainement intéressant de déplacer l'angle de vision et d'analyser les représentations des parents migrants et/ou des enseignants. Dans notre travail, nous supposons la bonne entente des deux parties, mais cela correspond à la représentation de l'enfant. Ainsi, dans cette perspective, nous pourrions découvrir les réels préjugés qu'ont les parents sur l'enseignant, ce qu'ils en pensent, et vice versa. Ils pourraient nous expliquer s'ils sont conscients des stratégies mises en place par l'enfant et s'ils utilisent intentionnellement l'enfant pour agir sur l'école ou sur la famille.

Afin de rendre l'étude plus comparative, il serait également possible de faire la même analyse, mais en diversifiant la provenance des familles migrantes, c'est-à-dire de comparer par exemple le vécu d'enfants issus de familles turques avec le vécu d'enfants de familles africaines.

Le thème est donc encore vaste et permet de nombreux prolongements. Nous espérons donc vivement que quelqu'un prenne le relais et approfondisse encore le sujet.

Notre travail touche à sa fin. Nous espérons qu'il aura éveillé l'intérêt de nos lecteurs et motivé certains à entreprendre une nouvelle recherche sous un autre angle de vision. Nous le recommandons vivement, puisque les relations école-famille migrante et le concept de *go-between* sont des thèmes importants dans le métier d'enseignant.

Références bibliographiques

- Blanchet, A. (1995). *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*. Paris : Dunod.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Bureau international du travail, Organisation internationale pour les migrations & Haut commissariat des nations unies pour les réfugiés. (1994). *Migrant, réfugiés et coopération internationale*. Genève : Organisation internationale du travail, Organisation internationale pour les migrations & Haut commissariat des nations unies.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. (1989). *L'école et les cultures*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Clément, F. & Girardin, A. (1997). *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Paris : Nathan.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (1991, octobre). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. [Page Web]. Accès : http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Migration/EDK-Empfehlungenf.pdf [10.09.05].
- Durut-Bellat, M. & Van Zanten, A (2002). *Sociologie de l'école*. Paris : A. Colin.
- Delévaux, O. (2004, janvier). *Relations entre école et familles migrantes*. [Page Web]. Accès : <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2004/janvier/del%20E9vaux.htm> [22.09.05].
- Département de l'éducation, de la culture et du sport, Fédération romande des associations de parents d'élèves du Valais romand & Société pédagogique valaisanne. (2005, juin). *La relation Famille-Ecole*. [Page Web]. Accès : http://www.vs.ch/Press/DS_13/CLAS-2002-10-22-2261/fr/Brochure%20Relation%20Famille%20Ecole.pdf [29.08.05].
- Département de l'éducation, de la culture et du sport. (2005). *Obligations et responsabilités du personnel enseignant* [Page Web]. Accès : http://www.vs.ch/Press/DS_13/CLAS-2002-10-22-2261/fr/Personnel%20enseignant%20-%20Obligations%20et%20responsabilités.doc [16.10.05].
- Etat du Valais. (2005, juin). *Loi sur l'instruction publique du 4 juillet 1962*. [Page Web]. Accès : <http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=4641> [10.09.05].
- Fonds des nations unies pour l'enfance (2005, avril). *L'éducation des filles reste encore insuffisante dans le monde*. [Page Web]. Accès : http://www.notre-planete.info/actualites/actu_575.php [20.01.06].
- Forster, S. (1993). *Les enfants de l'immigration*. Neuchâtel : Institut romand de recherche et de documentation pédagogique.
- Gayer, D. (1999). *C'est la faute aux parents : les familles et l'école*. Paris : Syros.
- Grosjean, F. (1993, mars). *Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition*. Travaux neuchâtelois de linguistique, 19, pp.13-41.
- Henriot-Van Zanten A. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Lyon : PUL.

- Institut de statistique de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2001). *Afrique Subsaharienne : Rapport régional*. [Page Web]. Accès : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125799f.pdf> [20.01.05].
- Jodoin, C., Marleau, K. & Touchette, F. (2005, décembre). *Le préado, cet inconnu...!*. [Page Web]. Accès : <http://www.csdm.qc.ca/annehebert/html/Documents/La%20pr%C3%A9adolescence.pdf> [26.01.06].
- Laboratoire d'informatique médicale (1999, janvier). *La représentation sociale*. [Page Web]. Accès : <http://www.med.univ-rennes1.fr/sisrai/dico/818.html>. [28.12.05].
- Mesmin, C. (1993). *Les enfants de migrants à l'école : Réussite, échec*. Paris : La Pensée Sauvage.
- Montandon, C. & Perrenoud, Ph. (Ed.). (1987a). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Peter Lang.
- Montandon, C. (1987b). L'essor des relations famille-école : problèmes et perspectives. In C. Montandon & Ph. Perrenoud (Ed.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*. (pp.23-47). Berne : Peter Lang.
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles*. Cahier no 32. Genève : Service de la recherche sociologique.
- Office fédérale de la statistique (Suisse). (2004). *Population - Chiffres clés*. [Page Web]. Accès : http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/bevoelkerung/uebersicht/blank/wichtigste_kennzahlen.html [29.08.05].
- Perregaux, Ch. (1994). *Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage.
- Perrenoud, Ph. (1987c). Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message. In C. Montandon & Ph. Perrenoud (Ed.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (pp. 49-87). Berne : Peter Lang.
- Perrenoud, Ph. (1987d). Ce que l'école fait aux familles. In C. Montandon & Ph. Perrenoud (Ed.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (pp. 90-168). Berne : Peter Lang.
- Schmale, G. (2004). *Allô, tu m'entends ? – Intercompréhension en communication téléphonique*. [Page Web]. Accès : <http://archives.univ-lyon2.fr/32/01/Schmale-G-2004.pdf> [26.01.06].
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : L'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires.
- Tessaro, W. (2004). L'élève acteur des relations famille-école : stratégies de transmission des messages. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26, pp.327-340.
- Wagner, A. (1995). L'éducation des enfants de minorités ethniques et linguistique : stratégies et méthodes efficaces. In A. Gretler (Ed.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant II*. (pp. 25-44). Berne : Peter Lang.

Attestation d'authenticité

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

Mollens, le 6 mars 2006

Brigitte Mayoraz

Liste des annexes

Annexe I	Canevas d'entretien
Annexe II	Tableau de répartition A
Annexe III	Tableau de répartition B
Annexe IV	Tableau de répartition C
Annexe V	Tableau de répartition D
Annexe VI	Tableau de répartition E
Annexe VII	Tableau de répartition F
Annexe VIII	Tableau de répartition G

Canevas d'entretien

Introduction à l'entretien individuel

Bonjour (mentionner le nom de l'enfant) ! Comment vas-tu aujourd'hui ? Bien, je te remercie infiniment d'avoir accepté de répondre à mes questions.

Je vais un peu me présenter puisque nous allons passer un moment ensemble. Je m'appelle Brigitte. Je suis étudiante à la HEP pour devenir enseignante et je dois faire un travail de recherche pour pouvoir finir mes études. J'ai choisi de chercher à comprendre quels sont les messages que les enfants amènent de l'école à la maison et de la maison à l'école (exemple) et ce que tu penses de ces messages. Toutes les questions que je vais te poser seront sur ce sujet.

Comme ce n'est pas très pratique d'écrire toutes les réponses que tu vas me donner, j'aimerais pouvoir enregistrer. Il est évident que tout ce que tu diras restera anonyme, cela restera entre toi et moi. Es-tu d'accord ?

Dans ce questionnaire, il n'a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, toutes sont importantes pour mon travail. Essaie vraiment de répondre franchement et de me raconter le plus possible ce que tu ressens. As-tu quelques questions avant de commencer ?

I. Situation de l'enfant : généralités

1. Parcours de l'élève

Ses origines	<ul style="list-style-type: none"> - De quel pays viens-tu ? - Es-tu allé à l'école là-bas ? - Quel âge avais-tu à l'époque ? - Combien étiez-vous dans la classe ? - Qu'est-ce que vous appreniez ? - Aimais-tu aller à l'école là-bas ?
Les raisons de la migration	<ul style="list-style-type: none"> - Depuis combien de temps habites-tu en Suisse ? - Peux-tu me raconter pourquoi vous êtes venus en Suisse ?
Sa famille	<ul style="list-style-type: none"> - Parle-moi un peu de ta famille... Quel métier font tes parents ? (Est-ce qu'ils parlent le français, aiment-ils le pays ? etc. As-tu des frères et sœurs ?) - Quelle langue parlez-vous à la maison ? - Dans ton entourage connais-tu des enfants venant du même pays ? Peux-tu m'en dire plus ?

2. Attitude de l'enfant face à l'école

Ses représentations	- Comment imaginais-tu l'école ici avant de venir en Suisse ? - Qu'est-ce qui t'a marqué à ton premier jour d'école ?
Son niveau scolaire	- Qu'est-ce que tu aimes et tu n'aimes pas à l'école ? Pourquoi ? - Est-ce que tu es un bon élève ?
Son intégration	- Comment as-tu été accueilli à l'école, par ton maître, par tes camarades de classe ? - Est-ce que tu t'es facilement fait des amis ? - Vas-tu rester en Suisse ou rentrer dans quelques années ?

3. Attitude des parents face à l'école (Représentations de l'enfant)

Suivi scolaire	- Est-ce que tes parents s'intéressent à ce que tu fais à l'école ? (Est-ce qu'ils te posent des questions par rapport à ce que vous faites à l'école ?) - Est-ce qu'ils t'aident pour tes devoirs ?
Représentations (également questions pour <i>go-between</i>)	- Sont-ils satisfaits de ce que vous faites à l'école (ou au contraire, sont-ils mécontents)? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu ressens dans ces cas-là ? - Que pensent-ils de ton maître ? Font-ils plutôt des compliments ou est-ce qu'ils se plaignent du maître ? As-tu des exemples ? Qu'est-ce que tu ressens dans ces cas-là ? Est-ce que tu vas le raconter à ton maître ? Pourquoi ?

II. Enfant *go-between*

1. Communication directe

Etat de la communication directe : forme et contenu	- Est-ce que tes parents ont déjà participé à une réunion de parents ? - Est-ce que tes parents et ton maître se sont rencontrés cette année ? Est-ce qu'ils se rencontrent souvent ? - Est-ce que tu assistes à ces rencontres ? - Qu'est-ce qu'il se dit durant ces rencontres ? Qu'est-ce que tu ressens durant ces rencontres ? - Est-ce que tes parents téléphonent de temps en temps à l'enseignant ? Est-ce que tu sais pourquoi ? Est-ce que ton maître téléphone de temps en temps ?
Stratégies	- Quand tu veux vraiment qu'ils se rencontrent ou qu'ils s'appellent, que fais-tu ? (et le contraire ?)
Ressenti de l'élève	- Est-ce que cela te fait plaisir (ou voudrais-tu) que tes parents rencontrent ton enseignant ou tu préférerais qu'ils ne parlent pas ensemble ? Pourquoi ?

2. Communication indirecte

Communication explicite

Etat de la communication écrite : forme et contenu	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que beaucoup de messages écrits circulent entre l'école et la maison ? (Exemple). A quel sujet ? Est-ce que tu les amènes toujours ? Pourquoi ? - Est-ce que tu dois souvent traduire et/ou expliquer à tes parents les messages écrits que tu amènes à la maison ? Est-ce que tu as des exemples ? Qu'est-ce que tu en penses ?
Ressenti	<ul style="list-style-type: none"> - Comment te sens-tu quand tu amènes des messages ? - Que ressens-tu quand tu dois traduire des messages ?
Stratégies	<ul style="list-style-type: none"> - Ton enseignant te dit qu'il a un message important à transmettre à tes parents. Tu sais que cela concerne l'un de tes mauvais comportements. Dans ce cas-là, tu préfères : <ol style="list-style-type: none"> 1. Qu'il téléphone lui-même à tes parents pour leur en faire part. 2. Qu'il te demande de dire à tes parents de l'appeler. 3. Qu'il te remette une lettre que tu dois donner à tes parents. 4. Qu'il envoie lui-même directement la lettre à tes parents. - Pourquoi préfères-tu cette solution ?

Etat de la communication orale : forme et contenu	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que ta maîtresse/ton maître te demande des fois de « dire à tes parents que... » ? et vice versa ? Est-ce que tu leur transmets ? et si c'est par rapport à un de tes mauvais comportements ? Pourquoi ? - Est-ce que tes parents te donnent des conseils « comment tu devrais réagir dans certaines situations » ? (Donner un exemple). Est-ce que tu le dis à ta maîtresse/maître ? Peux-tu me donner un exemple ? et vice versa.
Ressenti	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que tu ressens quand tu transmets un message à tes parents ou quand tu ne les transmets pas ? - Qu'est-ce que tu ressens quand tes parents te donnent des conseils ?
Stratégies	<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi est-ce que tu leur transmets le message et pourquoi pas toujours ? - Est-ce que tu le dis à ton maître ou non ?

Communication implicite

Etat de la communication implicite : forme et contenu	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu racontes à la maison ce que tu as fait à l'école pendant la journée ? Que disent généralement tes parents ? Racontes-tu tout ce que tu fais ? Pourquoi, pourquoi pas ? - Est-ce que tu racontes à l'enseignant ce que tes parents disent de lui ? Pourquoi ? - Est-ce que tu racontes à l'école ce qui arrive à la maison ? Que dit généralement l'enseignant ? Racontes-tu tout ce qui arrive à la maison ? Pourquoi, pourquoi pas ? - Est-ce que tu racontes à tes parents ce que l'enseignant dit d'eux ? Pourquoi ?
---	--

Ressenti	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu penses que c'est facile ou difficile de toujours devoir raconter des choses, les expliquer, etc ? - Est-ce que ça te ferait plaisir de ne plus rien devoir raconter et expliquer à tes parents sur ce qui se passe à l'école ? Et de ne plus devoir raconter et expliquer à ta maîtresse/ton maître sur ce qui se passe à la maison ?
Stratégies	<ul style="list-style-type: none"> - Il existe des sujets, des situations à l'école que les parents ne comprennent pas toujours. Donner un exemple. As-tu peut-être un exemple ? Quand il arrive ce problème qu'est-ce que tu fais ? : <ol style="list-style-type: none"> 1. Tu essaies d'expliquer à tes parents qu'en Suisse, on fait comme ça. 2. Tu expliques à l'enseignant que tes parents ne peuvent pas comprendre parce qu'ils ne viennent pas du même pays. 3. Tu ne dis rien à tes parents parce que tu sais que ça ne va pas leur faire plaisir. 4. Tu ne dis rien, ça t'est égal. Arriverais-tu à m'expliquer pourquoi ? Que ressens-tu dans ces cas-là ? - Il peut aussi arriver que l'enseignant ne comprenne pas pourquoi vous faites telle chose à la maison. Est-ce que tu trouves important de lui expliquer ou non ? Pourquoi ?

Stratégies de protection et d'amplification

Stratégies de protection	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que tu penses que tu dois des fois aider tes parents, t'occuper d'eux, qu'ils ont besoin de toi, de ton aide ? - Y a-t-il des choses que tu ne veux pas leur expliquer concernant l'école, pourquoi ?
Stratégies d'amplification	<ul style="list-style-type: none"> - Quand quelque chose t'arrive à l'école, vas-tu tout de suite l'expliquer à tes parents ? - Est-ce que tu en rajoutes parfois ? Pourquoi ?

Acculturation

Ressenti	<ul style="list-style-type: none"> - Penses-tu que pour les autres enfants (les enfants d'ici), il est plus facile de gérer cette relation entre les parents et l'enseignant ? Pourquoi ?
----------	--

Voilà notre entretien est terminé. Je te remercie encore beaucoup d'avoir répondu à toutes ces questions. Mais dis-moi encore comment tu as trouvé notre rencontre ?

Tableau A

Situation générale

Thèmes	Eléments du discours
Origine	<i>de la Somalie je suis né ici</i>
	<i>Cap Vert tu es né ici / oui</i>
	<i>Burundi cela fait donc cinq ans que tu habites en Suisse / oui</i>
	<i>je viens du Soudan je suis venue ici à cinq ans</i>
Raisons de la migration	<i>parce que // euh / en fait / euh // il y a eu la guerre / après ça a arrêté un moment et ça a direct recommencé / c'est une guerre civile en fait / j'crois que c'est à cause que / en fait / ils ont même pas de président et chaque gouvernement veut que ce soit un de leur tribu à eux qui soit président / alors / ils se battent entre tribus</i>
	<i>là-bas on paie pas beaucoup et pis tu travailles et c'est dur et en plus c'est dur à trouver du travail là-bas</i>
	<i>ben y a eu la guerre (petite voix) // c'était les Hutus et les Tutsis qui se sont tués</i>
	<i>parce qu'il y avait des problèmes là-bas / mon père / il était officier de police / et puis un monsieur a dit que mon père il faisait que tuer les autres et il a été deux ans en prison et y a son petit frère qui vient de faire heu :: les avocats heu ::: et pis alors // il l'a fait sortir et puis les autres les ont prévenus des les tuer et puis alors // les copains de mon père ils savent mais mon père il savait pas et puis alors // ils heu ::: ils nous ont dit heu :: et parce que le copain de mon père il travaille à l'aéroport et alors // on a pris la fuite et puis on est venu ici en Suisse</i> <i>heu :: ben :: oui heu :: y a le président qui veut aller faire la guerre avec une autre ethnie</i>
Langue parlée à la maison / niveau de français des parents.	Langue parlée à la maison : <i>français</i> Langue en Somalie : <i>le somalien</i> Parle le somalien : <i>oui / un peu</i> Niveau de français de la mère : <i>ma mère elle parle l'italien / souvent quand tu pars de la Somalie tu passes par l'Italie / ma mère / ils ont été</i>

	<p><i>en Italie / puis ils sont restés quelques mois et après ils sont partis elle parle (français) mais elle sait pas très bien la grammaire / la conjugaison et tout ça</i></p> <p><i>il y a des mots qu'elle comprend pas / que c'est des mots qui sont compliqués /</i></p> <p><i>elle prend des cours / elle a un cahier où elle écrit des choses / elle comprend / c'est pas tellement différent</i></p>
	<p><i>Langue du Cap Vert : un peu portugais / c'est comme au Brésil / ils parlent portugais / mais y a des trucs / c'est pas la même chose</i></p> <p><i>Parle portugais : non / moi c'est toujours le français</i></p> <p><i>Parents parlent français : non capverdien / mais moi je comprends tout / mais j'ai pas envie de parler en capverdien / parce que je vais dire des mots faux / mais je sais parler quand même</i></p>
	<p><i>Langue parlée à la maison : le burundais</i></p> <p><i>Parents parlent français : oui / là-bas on apprend le français</i></p> <p><i>Le Burundi colonisé : par les Belges</i></p>
	<p><i>Parents parlent français : un tout petit peu</i></p> <p><i>Langue maternelle : arabe</i></p> <p><i>Langue parlée à la maison : on parle arabe</i></p> <p><i>Traduction : oui / ben ::: j'explique à mon père parce qu'il comprend pas très bien / alors là je lui traduis // et puis après je traduis à la maîtresse</i></p>
Métiers des parents	<p><i>Père : en fait / mon père il est pas ici / il vit en Angleterre il a été là-bas / j crois que c'est pour le travail</i></p> <p><i>il travaille là-bas // euh il était postier / mais j crois que maintenant il a changé // mais il nous a appelés qu'il a trouvé un autre travail</i></p> <p><i>Mère : femme de ménage // euh euh // elle fait du ménage</i></p>
	<p><i>mon père / il est électricien et ma mère femme de ménage</i></p>
	<p><i>ben maman elle fait femme de ménage et pis papa il fait des études / il fait assistant en soin</i></p>
	<p><i>ils font pas de métier</i></p> <p><i>non mais on va repartir si s'améliore et on pourra repartir / mais ici on avait recherché beaucoup de travail mais mon père il a eu hernie discale et alors / il a pas pu travailler</i></p> <p><i>ma maman aussi elle a eu hernie discale // mais mon père c'est un peu</i></p>

	<i>plus dangereux que ma maman</i>
Intégration	<i>oui oui je me suis fait beaucoup d'amis</i>
	A propos des amis : <i>oui beaucoup non y a plein / y a ceux d'Afrique / y a du Portugal comme ça</i>
	A propos de l'accueil des élèves : <i>ben :: je remarquais pas / parce que je comprenais pas ce qu'ils disaient</i>
	A propos d'elle : <i>ben :: on me voit autrement que ce que je suis / un peu bizarre (petite voix) / mais je m'amuse c'est tout ↑ / ça va encore // mais des fois je suis triste quand même</i>
	A propos des amis : <i>pas très facilement</i>
	A propos d'enfants soudanais : <i>euh ::: ben / en fait / ici à Sion y en a pas / y en a à Berne / à Genève / à St-Gall / heu ::: parfois dans les vacances / on va là-bas et parfois / ils viennent ici ils sont du même village</i>
	A propos des camarades de classe : <i>ben heu :: / pas bien / ben :: les autres ils font que de nous frapper / nous insulter par rapport à notre couleur de peau / mais j'ai que deux copines qui sont très sympas</i> <i>ben :: heu :: / parce que ça me touche vraiment / pis alors parfois je pleure parfois je vais dire à la maîtresse et après ils commencent à mentir à la maîtresse et ça m'énerve / j'peux rien faire</i> <i>ben rien parce que peut-être on va changer d'école parce que heu ::: (très émue) ils sont vraiment méchants avec nous / ben ::: avec moi avec mon frère / oui / parce que eux ils ont la même peau que eux (petite voix)</i>
Sentiments / Situations par rapport à la différence culturelle	A propos de repartir : <i>non, c'est mieux ici ↓ / j'aime bien voir les copains</i>
	A propos d'être retourné en Somalie : <i>non / jamais</i>
	A propos de vivre la culture à la maison : <i>oui / ça oui / parce qu'elle est restée longtemps là-bas / elle est venue ici quand elle était déjà majeure</i>
	A propos du système scolaire là-bas : <i>j'sais en tous cas que le matin / vu qu'on est un pays musulman / le matin je crois qu'on va à l'école et l'après-midi / je crois qu'on va à la mosquée pour apprendre le coran / j'pense que c'est bien / c'est la religion / j'apprends aussi le coran le samedi matin</i>
	A propos des différences : <i>oui / y a des différences / j'pense / parce que eux ils sont dans leur pays // par exemple // j'sais pas comment dire /</i>

	<p><i>mais par exemple si nous les enfants ont fait quelque chose de mal / on est étranger et y a la police comme ça et ben :: ils vont savoir qu'on est étranger / on aura une plus grosse punition</i></p> <p><i>Différences par rapport à la communication : pour ça y a pas beaucoup de différences // elle prend des cours / elle a un cahier où elle écrit des choses / elle comprend / c'est pas tellement différent</i></p>
	<p><i>A propos de repartir : oui / j'ai pas envie de partir //</i></p> <p><i>A propos d'être retourné au Cap Vert : ça change / là-bas c'est plus pauvre</i></p> <p><i>A propos de la nostalgie : // la famille / les cousins comme ça / mais pas / là-bas non pas trop / j'aime pas trop</i></p> <p><i>(sourire) c'était moi et un copain / on s'était battu contre des autres / parce qu'ils disaient des trucs racistes et comme ça :: // oui :: // surtout au foot</i></p> <p><i>ça dépend quoi // si c'est des trucs racistes ben je leur dis //</i></p> <p><i>A propos des différences dans la communication enseignant-parents : oui oui je comprends / moi non pas spécialement / mes parents ils comprennent et moi je suis né ici aussi / alors c'est la même chose</i></p>
	<p><i>A propos d'être arrivé en Suisse : moi j'étais bien / parce que j'étais ici en sécurité</i></p> <p><i>Différences entre les systèmes scolaires : ben :: on comprenait pas ce que je disais et on faisait beaucoup beaucoup de choses et // aussi les escaliers qui roulent tout seul (rire)</i></p> <p><i>A propos de repartir : je vais repartir avec la famille</i></p> <p><i>Différences avec les autres enfants : c'est plus facile pour eux / ben :: parce qu'ils connaissent mieux ici / moi les amis / y en a 3 / mais c'est tout</i></p>

	<p>A propos de repartir : <i>j'aimerais bien / mais j'sais pas si on peut sinon mon père il va se faire tuer (petite voix)</i></p> <p>A propos du mal du pays : <i>oui / j'ai de la famille et des amis là-bas et puis j'ai déjà vu ma tante / mon grand-père qui vient de mourir et mon tonton qui est déjà venu ici parce que ma grand-mère et les autres sont là-bas / elle a essayé de venir ici / mais après elle a pas réussi / et elle a eu une maladie (petite voix)</i></p> <p><i>ils m'aident parce que j'ai un exposition des dromadaires / mon père il m'a aidée parce que il connaît bien cet animal / parce que avant mon grand-père il en avait beaucoup</i></p> <p>Conseils de la part des parents : <i>oui ça arrive par rapport à mes camarades parce que s'ils sont méchants moi // je me défends pas je laisse tomber je m'en fiche / pis les autres ils veulent me frapper / mais je pars / et pis / mon père il a dit de plus me défendre et s'ils te frappent encore // plus il faut dire à la maîtresse↑</i></p> <p>Racisme :</p> <p><i>ben :: les autres ils font que de nous frapper / nous insulter par rapport à notre couleur de peau / mais j'ai que deux copines qui sont très sympas</i></p> <p><i>ben ::: parce que l'autre fois on m'avait tapée à l'école / ben :: j'avais pas envie de leur raconter une situation comme ça / pis heu :: j'aime pas trop leur raconter qu'est-ce qui arrive / j'ai pas envie de raconter parce que parce qu'ils voient au visage que je fais</i></p> <p><i>ben :: heu :: / parce que ça me touche vraiment / pis alors parfois je pleure parfois je vais dire à la maîtresse et après ils commencent à mentir à la maîtresse et ça m'énerve / j'peux rien faire</i></p> <p><i>oui mais après ils commencent à mentir / et elle les croit / mais en fait c'est parce qu'elle dit que c'est tout le temps nous qu'on fait la guerre↑ et pis y a toute la classe contre nous</i></p> <p>Différences avec les autres enfants : <i>ben :: moi je dirais c'est plus facile pour un enfant de Suisse</i></p> <p><i>ben :: parce que moi je suis d'une autre culture et je parle arabe et je confonds beaucoup le / la et le /le par exemple / parce que en cinquième je disais le chaise et pas la chaise et parce que / en fait en arabe on dit le chaise</i></p>
--	---

Tableau B

Attitude des enfants face à l'école

Thèmes	Eléments du discours
Niveau scolaire	<i>euh // normal / j'suis pas dans les forts / mais j'sais pas moi // j'aime pas trop travailler</i>
	<i>j'sais pas j'suis pas trop fort / mais pas le plus nul dans les moins bons je dirais Difficultés : dans les rédactions / j'aime pas trop écrire</i>
	<i>entre bon et moyen / je travaille bien / mais c'est pas trop dur</i>
	<i>moyenne / parce que parfois j'ai des mauvaises parfois j'ai des très bonnes notes</i>
Relation à l'école	<i>non / pas trop / j'aime pas travailler / mais j'aime bien voir les copains</i>
	<i>oui euh ::: / non non / l'école avec les copains ou l'école les leçons et tout ça Raison : à la maison par exemple on n'a pas de leçons / il (le père) va dire va lire et des choses comme ça Par rapport aux cours : c'est pas mal / ça dépend / quand c'est compliqué / j'aime pas</i>
	<i>oui / j'aime moyen //</i>
	<i>oui / ben :: / parce que en fait heu :: on apprend une deuxième langue et puis j'aime bien apprendre deux langues / j'adore les langues / et puis peut-être que je vais aussi apprendre l'anglais // heu ::</i>
Relation avec l'enseignant	<i>oui↑</i>
	<i>oui / il est sympa</i>
	<i>A propos de l'accueil de l'enseignant : bien ben :: une fois la maîtresse était méchante avec moi au début de l'année // j'ai tout raconté à la maison et j'ai dit que la maîtresse elle était méchante avec moi et que je voulais pas retourner à l'école (sourire)</i>

	<p><i>oui / ça va très bien</i></p> <p><i>oui mais après ils (les camarades de classe) commencent à mentir / et elle (l'enseignante) les croit / mais en fait c'est parce qu'elle dit que c'est tout le temps nous qu'on fait la guerre↑ et pis y a toute la classe contre nous</i></p>
Stratégie d'amplification ou de protection	<p>A propos de raconter: <i>euh :::: // ben / je dirais pas en détail / mais j'pense parce que c'est c'est bien pour moi / mais j'pense qu'elle aime pas quand on a des punitions comme ça / alors pour elle aussi / mais je lui dis / parce qu'elle voit quand même</i></p> <p>Si la mère remarque ? : <i>parce que des fois / si c'est des choses grandes comme ça elle sait que j'invente</i></p> <p>A propos des stratégies : <i>// ça dépend / ça dépend ce que c'est aussi / s'il m'a vraiment fait quelque chose de grave / ben là je reste dans mon détail / j'agrandis pas // je rajoute un ptit peu / mais pas trop // mais bon des fois je lui dis pas trop aussi</i></p>
	<p>A propos des stratégies de protection : <i>oui // j'fais attention</i></p> <p>Raison : <i>j'ai peur de me faire plus gronder</i></p>
	<p>A propos des stratégies d'amplification : <i>oui / parce que j'étais triste que j'en ai rajouté</i></p> <p>Mère, à propos de l'amplification : <i>moi avec mon mari on a remarqué avec le temps / les enfants ils appliquent ce qu'ils voient à la maison / ils nous écoutent parler sur le racisme par exemple et à l'école ils voient beaucoup ça</i></p>
	<p>A propos des stratégies de protection : <i>ben :::: parce que l'autre fois on m'avait tapée à l'école / ben :: j'avais pas envie de leur raconter une situation comme ça / pis heu :: j'aime pas trop leur raconter qu'est-ce qui arrive / j'ai pas envie de raconter parce que parce qu'ils voient au visage que je fais</i></p>

Tableau C

Attitude des parents face à l'école (Représentations de l'enfant)

Thèmes	Eléments du discours
Suivi scolaire (devoirs)	<i>bien sss :::: tout le temps / tout le temps en train de me courir après pour les devoirs et tout ça / oui / oui // elle (la mère) me contrôle tout le temps / oui // parce qu'elle aime pas qu'on fasse des mauvaises notes comme ça pour les maths / oui / mais pour le français comme ça c'est plutôt ma sœur oui ↑ / oui / elle parle mais elle sait pas très bien la grammaire / la conjugaison et tout ça</i>
	<i>A propos de l'aide : oui mon père qu'est-ce qu'il aide / il m'explique des trucs et après je dois faire // après je dois faire corriger // mais c'est moi qui dois aller vers lui / c'est pas lui qui me ::: /</i>
	<i>pas trop / parce que j'ai l'étude Aide pour la lecture : ça non / parce qu'on le faisait à l'école</i>
	<i>ils m'aident parce que j'ai un exposition des dromadaires / mon père il m'a aidée parce que il connaît bien cet animal / parce que avant mon grand-père il en avait beaucoup heu ::: oui / parce que je fais à l'étude et après je viens ici / pour mon exposition j'ai beaucoup eu du travail / j'ai travaillé jusqu'à 11h (le soir)</i>
Suivi scolaire (intérêt)	<i>A propos de poser des questions : mais // pas tout le temps / pas tout le temps / elle me regarde pas tout le temps / mais quand par exemple j'amène une mauvaise note / ben après le soir / je dois faire le devoir et elle contrôle le devoir //</i>
	<i>A propos de poser des questions : oui</i>
	<i>Genre de questions : t'as bien travaillé / des choses comme ça / mais si je dis oui oui / après ils vont me dire c'est pas vrai / t'as pas bien travaillé Raison : non mais / parce que moi et pis un copain africain / on fait que rigoler et chahuter les autres et après le prof dit à la réunion des parents à mon père et après mon père il gueule</i>
	<i>A propos de poser des questions : oui</i>
	<i>Genre de questions : / quelle note j'ai fait au test / qu'est-ce qu'il s'est passé dans la journée</i>
<i>A propos de poser des questions : oui / ils me posent des questions</i>	

	<p>Genre de questions : <i>ils me demandent si ça allait bien à l'école / si en récréation ça s'est passé bien / ou heu ::: qu'est-ce qu'on a travaillé aujourd'hui / des trucs comme ça</i></p>
Représentations de l'école	<p>But de l'école : <i>elle dit que c'est pour notre avenir et tout ça / c'est aussi ce que disent les profs</i></p> <p>A propos des résultats scolaires de l'enfant : <i>euh // ça dépend / des fois / elle est pas trop satisfaite de mes notes comme ça // par exemple on a bien étudié et tout ça et alors elle met pas une bonne note par exemple ben alors là elle est déçue // euh</i></p> <p>A propos de l'école : <i>non elle dit si les profs par exemple ils nous / j'sais pas / ils nous punissent / alors on lui dit / elle dit / ben ils ont raison c'est comme ça / elle dit pas que c'est sévère</i></p> <p>A propos de l'enseignant : <i>oui elle est avec j'pense qu'elle pense que c'est un bon prof non / elle trouve pas qu'il est assez sévère / parce qu'elle sait pas quand il me punit</i></p>
	<p>A propos des résultats scolaires de l'enfant : <i>pas content content ↑ / mais il dit c'est bien comme ça / il dit qu'on travaille bien à l'école / mais ils disent rien des fois</i></p> <p>A propos de l'enseignant : <i>oui (les parents l'aiment bien) /// je sais pas / ils disent pas le mal</i> <i>oui ils sont d'accord j'pense qu'ils disent qu'il est gentil / à la réunion de parents / on dirait qu'ils aimeraient bien quand même</i></p> <p>Représentations des parents : <i>ben :: quand on fait du théâtre comme ça / c'est moins important / c'est plus important des trucs scolaires</i></p>
	<p>A propos de l'école : <i>c'est bien</i></p> <p>A propos de l'enseignant : <i>ils disent rien / ils disent si ça va bien c'est bien</i></p>
	<p>A propos de l'école : <i>oui / ils sont contents</i></p> <p>A propos de l'enseignant : <i>ben ::: je sais pas // ils disent rien</i></p> <p>A propos des résultats scolaires de l'enfant : <i>ben ::: parce que je fais pas des mauvaises notes / ben ::: heu ::: parce que je travaille bien / parce que je fais pas beaucoup de fautes // je fais deux fautes ou une des fois / cette semaine j'ai passé très très bien / parce que une feuille j'ai fait six</i></p>

<i>Ressenti de l'enfant par rapport à la situation</i>	<i>j'suis plutôt pas content (sourire) (que la maman soutienne l'enseignant)</i>
	<i>avec / j'préfère / après ptêtre ça va faire un truc entre moi et le prof / il va moins m'aimer / des choses comme ça</i>
	<i>oui c'est mieux comme ça y a pas de problème</i>
	<i>(sourire) je suis très contente</i>

Tableau D

Communication directe

<i>Thèmes</i>	<i>Eléments du discours</i>
<i>Etat de communication directe : forme et contenu</i>	<p>Réunion : <i>ah oui ↑ à toutes les réunions de parents depuis que je suis tout petit / c'est elle qui vient</i></p> <p>Dernière réunion : <i>oui / en début d'année y a pas très longtemps / en octobre</i></p> <p>A propos du contenu : <i>oui / mais mais en fait on a déjà eu deux réunions de parents déjà / la première c'était que les parents qui venaient / les élèves pas / il racontait ce qu'on allait faire pendant l'année et des trucs comme ça // et la deuxième c'était avec l'élève et juste le parent et le prof et pas euh / tous les parents et c'est pour les notes là</i></p> <p><i>moi / ils parlaient du comportement surtout</i></p> <p><i>euh / il a dit c'était en amélioration / au début c'était pas bien mais après il a dit // euh en fait il mettait des cases // il y avait bien / à continuer comme ça et à améliorer / pis à nettement à améliorer / pis moi c'était entre deux // parce qu'en début d'année / il a dit que j'étais dans ceux qui étaient nettement à améliorer et après il les a mises là / il a dit / en ce moment je pourrais même mettre là</i></p> <p>A propos de l'entente : <i>ouai ↓ / souvent ouai</i></p> <p>A propos des appels téléphoniques : <i>euh / cette année pas</i></p>
	<p>Réunion : <i>oui</i></p> <p>Présence de l'enfant : <i>oui / j'étais là</i></p> <p>A propos du contenu : <i>ils ont dit / ça va l'école / les notes ça va comme ça / mais je respecte pas les autres / mais je fais trop le // le :: /// le fou en classe (sourire)</i></p> <p>A propos de l'entente : <i>oui ils sont d'accord</i></p> <p>Raison : <i>après tu vas m'engueuler encore une fois ou ma mère</i></p> <p>A propos des appels téléphoniques : <i>non / jamais</i></p>

	<p>Réunion : <i>oui mmhmmh / quand c'est obligatoire</i></p> <p>Présence d'un parent : <i>non c'est surtout papa</i></p> <p>Présence de l'enfant : <i>non</i></p> <p>A propos du contenu : <i>ben :: je leur demande ce qui s'est passé au début / il raconte comment ça marche / après il a dit que je travaille bien</i></p> <p>A propos des appels téléphoniques : <i>non / pas cette année / mais quand je suis malade mes parents ils téléphonent pour dire</i></p>
	<p>Réunion : <i>oui / mon papa / ben :: parce que ma maman elle est encore débutante / elle sait pas encore trop le français / alors c'est le papa qui fait</i></p> <p>Présence de l'enfant : <i>oui</i></p> <p>A propos du contenu : <i>ben :: heu :: pour le grammaire pour le français / j'ai un tout ptit peu de difficultés sur la dictée et he :: /</i></p> <p>A propos des appels téléphoniques : <i>non / ils parlent pas les mêmes langues</i></p>
Stratégies	<p><i>je dis rien</i></p>
	<p><i>quand ils posent des questions / sinon je dis rien</i></p>
	<p>A propos de l'envie d'être présente : <i>pour savoir ce qu'ils disent</i></p> <p>Interventions pour qu'ils se rencontrent : <i>non parce que c'est le maître qui décide</i></p>
	<p>Rôle lors de l'entretien : <i>ben :: j'explique à mon père parce qu'il comprend pas très bien / alors là je lui traduis // et puis après je traduis à la maîtresse</i></p> <p>A propos d'éléments négatifs à traduire : <i>ben :: ça m'fait pas plaisir / mais je dis quand même</i></p> <p>Raison : <i>ben parce que en premier je déteste mentir / pis je me sens pas très bien si je fais ça</i></p> <p><i>parfois ben :: // si la maîtresse elle dit tu fais que des mauvaises notes / pis heu :: je viens dire à mon père ouai j'ai eu des bonnes notes et pis :: il vient regarder sur heu les cahiers ben :: / il va me faire des punitions pis ben :: ça fait un peu peur des fois</i></p>

Ressenti de l'élève	<p>A propos de l'entente parents-enseignant : <i>j'aime pas / j'aime pas quand ils sont les deux / j'aime pas dire des choses moi / j'suis le seul qu'est contre / alors moi je dis rien / moi j'aime pas trop / mais j'sais pas normal</i></p> <p>A propos de la rencontre : <i>ben / j' préfère qu'ils se rencontrent pas</i> Raison : <i>parce qu'ils parlent ensemble des choses que je fais pas bien / et ils sont d'accord avec ça / et je me fais gueuler</i></p>
	<p>A propos de l'entente parents-enseignant : <i>avec / j' préfère / après ptêtre ça va faire un truc entre moi et le prof / il va moins m'aimer / des choses comme ça</i> <i>moi / ça me fait rien / ils me disent un truc / ça rentre par là et ça ressort par là (rire)</i></p> <p>A propos de la rencontre : <i>des jours quand je fais le fou surtout / j'ai pas envie qu'ils se rencontrent / parce que des fois il dit des trucs / après je vais appeler ton père // après après après il téléphone pas c'est juste pour nous faire peur</i></p>
	<p>A propos de la rencontre : <i>oui j'aime bien</i></p>
	<p>A propos de devoir traduire : <i>ben :: parfois il a dit des mots qu'il choisit que je connais pas / c'est difficile</i> <i>ben :: / ça me dérange pas</i></p> <p>A propos d'éléments négatifs à traduire : <i>ben ::: ça m'fait pas plaisir / mais je dis quand même</i></p> <p>A propos de la rencontre : <i>je sais pas trop</i> <i>j'ai pas ressenti ça //</i> <i>pas tellement / parce que peut-être elle va raconter des choses que c'est pas bien</i></p>

Tableau E

Communication indirecte (communication écrite)

Thèmes	Eléments du discours
Etat de la communication écrite : forme et contenu	A propos du contenu : <i>ouai par exemple je dois faire signer / il écrit un mot que j'ai fait euh ::: que euh // je me suis battu comme ça et pis j'ai fait quelque chose / ben ouai // il note dans le carnet de leçons un texte / il a fait ça / il a fait ci et il note signature et tu dois faire signer pour l'après-midi // et pis je dois le montrer à ma mère et pis si j'ai pas signé et ben //</i>
	<i>des choses écrites // euh :::: / non / euh :: oui une fois une fois</i>
	<i>oui / du prof</i>
	A propos du contenu : <i>c'était pour la promenade d'école ou pour les activités de sport</i> Message la concernant : <i>non</i> A propos de devoir traduire : <i>non ils comprennent</i>
	<i>non jamais</i> <i>ben :: elle donne un rendez-vous pour les voir</i>
Ressenti	A propos de la transmission des messages écrits : <i>ben :::: j'aime pas parce qu'après elle est fâchée // euh :::: mais quelque chose de bien je suis content / mais c'est si c'est pas bien que j'aime pas</i>
	<i>des fois // des fois // c'était un vendredi / j'avais mis sur la table et après les vendredis soir / parce que tu sais les vendredis soirs / je peux pas sortir / j'ai mis le vendredi soir / je devais faire signer pour lundi / j'ai mis le vendredi soir et je suis sorti dehors et après quand ils ont vu et après j'ai dit à mon frère s'ils ont vu la lettre et après je suis rentré</i>
	A propos de s'être fait gronder : <i>un peu / mais moi ça me faisait rien quand ils m'engueulent / des fois ils crient / là ça fait peur / mais là non pas beaucoup</i>
	<i>/</i>
Stratégies	<i>/</i>
	A propos de la transmission des messages écrits : <i>ben ouai j'suis obligé / j' préfère amener que après elle croit que je lui ai menti / je lui ai caché des choses et tout ça</i>

	<p>A propos de la traduction : <i>des fois quand je suis à côté // bon mais j'suis pas souvent à côté / il y a des mots qu'elle comprend pas / que c'est des mots qui sont compliqués / ben ::: j'sais pas moi / ben ouai / j'lui explique ce que ça veut dire / bon mais si y a quelque chose de pas bien / je vais pas lui dire y a quelque chose de bien /</i></p> <p>A propos de modifier la traduction : <i>non pas trop j'préfère pas // euh / oui ↑ (sourire) oui ça arrive // j'explique en moins grave</i></p> <p>Proposition 3 : <i>pour moi la trois / ça a l'air d'être le moins grave / parce que la poste c'est plutôt quelque chose que j'ai fait de mal / très mal / et s'il appelle après je rentre et elle sait déjà tout et je peux rien expliquer</i></p>
	<p>A propos de la transmission des messages écrits : <i>oui je l'ai amené</i></p> <p>A propos du contenu : <i>(sourire) c'était moi et un copain / on s'était battu contre des autres / parce qu'ils disaient des trucs racistes et comme ça //</i> <i>je devais faire signer</i></p> <p>S'il avait pas eu besoin de le faire signer : <i>jamais (apporté le message)</i> Raison : <i>pour pas me faire engueuler</i></p> <p>Proposition 3 : <i>de donner une lettre</i> <i>// s'il téléphone après c'est plus pire //</i></p>
	<p>Proposition 3 : <i>ben / c'est moi qui apporte la lettre</i> Raison : <i>je la donne moi / parce que j'ai pas envie de me refaire engueuler // et puis // parce que c'est pas trop grave quand je suis avec eux</i></p>
	<p>Proposition 4 : <i>écrire une lettre et l'envoyer par la poste / ben pour que je sache pas / et pis j'ai pas envie de savoir / pis heu pis ça concerne que mes parents /</i></p> <p>Proposition 3 : <i>ah non c'est mieux si c'est moi qui amène</i> Raison : <i>ben parce que après on pourrait encore discuter et leur raconter</i></p>

Tableau F

Communication indirecte (communication orale)

Thèmes	Eléments du discours
Etat de la communication orale : forme et contenu	A propos de l'école à la maison : <i>non / il a jamais dit / mais // j'crois que c'est jamais arrivé ça // mais j'pense que les profs ils sont pas assez bêtes / ils vont savoir qu'on va pas dire</i>
	A propos de la maison à l'école : <i>non pas trop</i>
	A propos de conseils de la part des parents : <i>heu / bien travailler et écouter des trucs comme ça</i>
	A propos de l'école à la maison : <i>non / il dit pas trop / il écrit des billets quand je fais le fou / il sait que je vais pas dire</i>
	A propos de conseils de la part des parents : <i>oui de bien me comporter</i>
	A propos de l'école à la maison : <i>non // heu :: / oui c'est déjà arrivé / mais surtout l'année passée</i>
	A propos du contenu : <i>ouai c'était sur moi et sur quelqu'un d'autre // j'sais plus trop</i>
	A propos de la maison à l'école : <i>ben / je sais pas // dis que tu peux pas venir à cause de ci ou de ça /</i>
	A propos de conseils de la part des parents : <i>oui sur les devoirs ils disent que je dois faire comme ça et je dis au maître comment je fais / ils disent fait comme ça et on verra</i>
	A propos de la maison à l'école : <i>ben / l'autre fois j'étais malade et pis mon frère il a dit à la maîtresse</i>
Ressenti	<i>A propos de conseils de la part des parents : oui ça arrive par rapport à mes camarades parce que s'ils sont méchants avec moi // je me défends pas je laisse tomber je m'en fiche / pis les autres ils veulent me frapper / mais je pars / et pis / mon père il a dit de plus me défendre et s'ils te frappent encore// plus il faut dire à la maîtresse↑</i>
	<i>des conseils / heu :: oui de faire un peu plus attention aux autres</i>
	/
	/

	A propos de conseils de la part des parents : <i>ben :: j'aime pas trop / j'ai un peu peur qu'il (l'enseignant) va dire quelque chose</i>
	A propos de conseils de la part des parents : <i>ben :: j'ai l'impression d'être aidée</i>
Stratégies	A propos de la transmission de messages : <i>ça dépend un positif oui et si c'est négatif et pas très très grave, / je dirais / sinon pas</i>
	Raison de la transmission des messages : <i>parce que sinon je vais me faire engueuler</i>
	A propos de la transmission des messages : <i>oui / parce que je dois</i> Raison : <i>ben :: oui / j'suis obligée</i>
	/

Tableau G

Communication indirecte (communication implicite)

<i>Thèmes</i>	<i>Eléments du discours</i>
<i>Etat de la communication implicite : forme et contenu</i>	<p><i>A propos de tout raconter aux parents</i> : elle me demande vous avez fait quoi aujourd'hui / je lui raconte ce qu'on a fait / mais si je me fais punir dehors de la classe / je lui dis pas // bon / ça dépend peut-être je lui dis / mais pas vraiment / je lui / je lui // je lui raconte pourquoi / mais je lui dis pas vraiment pourquoi pourquoi à mes frères et sœurs / oui / je leur raconte tout</p> <p><i>A propos de tout raconter à l'enseignant</i> : mais::s ça lui intéresse pas trop / c'est pas trop ses affaires aussi</p> <p><i>A propos de dire à l'enseignant si les parents se plaignent de lui</i> : // non // ben / il serait fâché contre moi et c'est pas bien /</p> <p><i>A propos de dire aux parents si l'enseignant se plaint d'eux</i> : ah oui / oui c'est normal / il a pas le droit /</p> <p><i>A propos de l'incompréhension de la mère</i> : ben ::: quand on fait du théâtre comme ça / c'est moins important / c'est plus important des trucs scolaires</p> <p><i>A propos de l'incompréhension de l'enseignant</i> : il demande pas / et j' fais pas différent des autres comme ça</p>
	<p><i>A propos de tout raconter aux parents</i> : (sourire) quand j'ai bien travaillé // des fois / non / j' dis pas souvent / heu / mon papa souvent / heu / on parle pas souvent qu'est j'ai fait à l'école <i>A propos du contenu</i> : si c'est bien comme ça / si t'as bien travaillé / mais il demande pas qu'est c't'as fait</p> <p><i>A propos de raconter spontanément</i> : non pas trop</p> <p><i>A propos de l'incompréhension des parents</i> : non pas trop // bon la journée théâtrale / mais ils ont rien dit après // ouai quand on explique / on explique des fois mais // surtout c'est pendant le dîner</p>
	<p><i>A propos de tout raconter aux parents</i> pas toujours / ben / parce que j'ai peur qu'ils disent que ce que j'ai fait c'est pas bien et des fois y a rien d'intéressant à raconter non je parle pas beaucoup</p> <p><i>A propos de tout raconter à l'enseignant</i> : ça intéresse personne</p> <p><i>A propos de l'intérêt de l'enseignant</i> : il me demande de mon pays il demande si ça va dans la famille de quel // comment on dit // si on était</p>

	<p>Hutu ou tout ça</p> <p><i>A propos de tout raconter aux parents ben / parce que parfois j'suis de bonne humeur / parfois pas / et parfois quand je suis de bonne humeur / je raconte tout tout ce que je fais</i> <i>Raison : ben :: la communication à avoir avec eux</i></p> <p><i>A propos du contenu : ben :: par exemple pour les mauvaises notes / ben :: / parfois oui parfois non / pis alors parce que c'est mieux de savoir les notes / parce qu'il va savoir après</i> <i>ben :: ils disent il faut que je fais mieux ou pas</i></p> <p><i>A propos de tout raconter à l'enseignant : non //</i> <i>ben // j'sais pas comment dire heu / ben quand elle nous pose des questions /</i> <i>sinon non</i></p> <p><i>A propos de l'intérêt de l'enseignant : heu / j'sais pas pourquoi / mais heu :: après les vacances elles disent ça avait été ou non et on leur dit et tout</i></p> <p><i>A propos de l'incompréhension des parents : sur les fois parce que les fois heu ::: non les divisés ils le font différemment</i></p> <p><i>A propos de l'incompréhension de l'enseignant : // je crois pas</i></p>
Ressenti	<p><i>A propos de tout vouloir raconter : je raconte pas trop /alors ça va</i></p> <p><i>A propos de ne rien devoir raconter : non quand même / je dirais des choses / après c'est plus to / plus trop un lien / quand on parle avec la mère comme ça</i></p> <p><i>A propos de ne rien devoir raconter : j'ai pas envie de toujours tout raconter</i> <i>quand on est pendant le dîner des fois j'ai envie de parler / j'ai envie de dire quelque chose / alors je trouve quelque chose à dire / des fois c'est sur l'école / mais c'est surtout des trucs bien / parce que les trucs mauvais ///</i></p> <p><i>A propos de ne rien devoir raconter : non / quand même / j'veux dire quelque chose mais pas tout</i></p> <p><i>A propos de tout vouloir raconter : ben / parce que parfois j'suis de bonne humeur / parfois pas / et parfois quand je suis de bonne humeur / je raconte tout tout ce que je fais</i></p>

<i>Stratégies</i>	<i>Proposition 1</i> : je dirais / j'essaierais de lui expliquer / de toute façon y a aussi ma grande sœur qui a dû expliquer un peu avant
	<i>Proposition 1</i> : la une
	<i>Proposition 1</i> : ben :: moi j'essaie de leur expliquer
	<i>Proposition 2</i> : ben / je vais dire à la maîtresse que ben ils comprennent pas