

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



La communication entre parents migrants et enseignants

Formation préscolaire et primaire – volée 1013

Mémoire de bachelor de Nathalie Frei

Sous la direction de Monsieur Georges-Alain Schertenleib

La Chaux-de-Fonds, mars 2013

Résumé

La communication entre l'école et la famille semble être une composante essentielle (parmi tant d'autres d'ailleurs !) qui permettrait à l'enfant d'apprendre et d'évoluer sereinement. Elle n'est pourtant pas toujours bien vécue de part et d'autre car il arrive que certains malentendus surviennent. En effet, les enseignants de nos jours ont des contacts avec des familles d'origines très variées et doivent savoir faire preuve d'adaptation face à cette diversité. Même si la tâche est quelques fois périlleuse pour les enseignants, il est de leur devoir de tenir les parents informés du projet de l'école, de ce qui est mis en place pour leur enfant ainsi que de leurs rôles respectifs. Pour cela, il existe plusieurs types d'aide pour les parents et les enseignants.

Plusieurs entretiens avec des enseignants du terrain m'ont permis une meilleure compréhension des enjeux de la communication école-famille. Ces entrevues ont également cerné les avantages et les difficultés de la communication ainsi que la place de la culture dans les rapports entre les parents et les enseignants.

Mots-clés

Communication – interculturalité – enseignant – parents – migration

Remerciements

Je remercie chaleureusement les enseignants qui ont accepté de m'accorder du temps pour répondre à mes questions ainsi que mon directeur de mémoire, Monsieur Schertenleib et les personnes ayant pris le temps de relire mon travail.

Table des matières

1	INTRODUCTION	5
2	CADRE CONTEXTUEL	7
2.1	RAPPEL HISTORIQUE ET STATISTIQUE DES MIGRATIONS EN SUISSE	7
2.1.1	<i>Changement dans la composition de la population étrangère en Suisse</i>	7
2.1.2	<i>Augmentation du nombre de classes spéciales</i>	8
2.2	PROCEDURES D'ACCUEIL D'ELEVES ALLOPHONES DANS LE CANTON DE NEUCHÂTEL	9
2.2.1	<i>Les classes d'accueil selon le site internet du canton de Neuchâtel</i>	9
2.2.2	<i>Définition du terme « d'élève allophone »</i>	9
2.2.3	<i>Classes d'accueil dans le canton de Neuchâtel</i>	10
2.2.4	<i>Pourquoi une classe d'accueil pour les élèves d'âge primaire à La Chaux-de-Fonds ?</i>	11
2.3	LES RECOMMANDATIONS DU CONSEIL DE L'EUROPE EN MATIERE D'ACCUEIL D'ELEVES ETRANGERS	12
2.3.1	<i>L'éducation interculturelle</i>	12
2.3.2	<i>Définition du terme de « culture »</i>	13
2.3.3	<i>Le rôle de l'école dans l'accueil d'élèves migrants</i>	13
2.3.4	<i>Qu'est-ce qu'un projet interculturel ?</i>	14
2.4	LA COMMUNICATION ECOLE-PARENTS	15
2.4.1	<i>Les bénéfices de la communication enseignant-famille</i>	16
2.4.2	<i>Les 4 types de difficultés de communication</i>	16
2.4.3	<i>Les 3 principaux obstacles à une communication réussie</i>	17
2.4.4	<i>La préparation des entretiens</i>	18
2.5	DIFFICULTES POTENTIELLES DE COMMUNICATION INTERLINGUISTIQUE SELON UNE ETUDE MENE EN FRANCE	18
2.5.1	<i>Les difficultés ressenties par les enseignants</i>	18
2.5.2	<i>Les difficultés ressenties par les parents</i>	19
2.5.3	<i>Les aides à disposition</i>	19
2.6	COMMUNICATION INTERLINGUISTIQUE ET INTERCULTURELLE DANS UNE CLASSE D'ACCUEIL ..	20
2.6.1	<i>L'intérêt de l'enseignant pour le vécu de ses élèves</i>	20

2.6.2	<i>La communication avec les familles</i>	21
2.6.3	<i>L'adaptation culturelle de l'enseignant et des parents</i>	21
2.6.4	<i>Que veut dire le verbe « accueillir » ?</i>	22
3	PROBLEMATIQUE	23
4	METHODOLOGIE	25
4.1	METHODE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNEES	25
4.2	CHOIX DES PERSONNES INTERROGEEES	28
5	ANALYSE DES RESULTATS	29
5.1	ANALYSE PAR SITUATION	29
5.1.1	<i>Enseignante A</i>	29
5.1.2	<i>Enseignante B (travaille en duo)</i>	35
5.1.3	<i>Enseignante C</i>	37
5.2	ANALYSE PAR ENSEIGNANT	42
5.2.1	<i>Enseignante A</i>	42
5.2.2	<i>Enseignante B</i>	42
5.2.3	<i>Enseignante C</i>	42
5.3	ANALYSE TRANSVERSALE	43
6	CONCLUSION	45
7	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	47
7.1	OUVRAGES	47
7.2	REVUE	47
7.3	SITES INTERNET	48
7.4	ENTRETIENS	48

1 Introduction

Lors de mon travail de recherche de première année, j'avais décidé d'aborder le sujet de l'hétérogénéité linguistique à l'école en m'intéressant aux difficultés de l'enseignement du français aux élèves allophones. Cette problématique m'était apparue lors d'un stage où je m'étais retrouvée dans une classe qui accueillait deux élèves hispanophones. Cette situation m'avait interpellée, car je m'étais demandée ce que je ferais à la place de l'enseignante. Les deux élèves étaient espagnols et leur facilité d'adaptation m'avait paru rapide. Il y avait environ une année qu'ils étaient arrivés et parlaient bien le français. L'enseignante m'avait confié que ce n'était pas toujours évident d'accueillir de tels élèves car cela demandait beaucoup d'attention, de temps et d'organisation (qu'elle donnait très volontiers). Elle m'avait dit qu'à leur arrivée, elle leur traduisait certains mots afin qu'ils comprennent plus facilement. L'enseignante avait suivi des cours d'espagnol, ainsi elle avait pu faciliter leur compréhension. Les deux enfants allaient également deux fois par semaine en classe d'appui, où une autre enseignante les aidait à faire leurs devoirs. C'est à travers cette expérience que je m'étais rendu compte de l'intérêt que je portais à ce sujet. Je souhaitais mieux le connaître car je savais, que plus tard, je serais probablement confrontée à une telle situation et que j'aimerais pouvoir agir correctement.

A la fin de ce travail de première année, je m'étais interrogée sur l'importance et l'influence de la formation des enseignants dans le domaine de l'accueil d'élèves allophones car il y avait de grandes différences entre la Suisse et le Canada. A Toronto, par exemple, les enseignants ont une formation spécifique à l'enseignement de l'anglais comme langue seconde, délivrée par une université. Ils ont également un statut valorisé à l'intérieur des écoles. Je me suis alors demandée quelle formation répondrait le mieux aux besoins des enseignants qui accueillent des élèves allophones afin de les accueillir et les intégrer au mieux dans cette nouvelle institution ?

Ce qui m'a conduit à ma question de départ qui est :

Quel type de formation faudrait-il pour un enseignant qui accueille des élèves allophones ?

Puis, il m'est apparu que cette question ne me permettait pas de faire directement évoluer ma pratique professionnelle. Il s'agissait davantage d'une comparaison de deux systèmes de

formation (suisse et canadien) et par conséquent, cela correspondait à une recherche et une compilation documentaire. Même si ce travail peut être très intéressant, ce n'est pas réellement ce qui m'intéresse le plus. Je préfère être en contact avec des personnes du terrain. C'est pourquoi, j'ai décidé de m'intéresser davantage aux classes d'accueil qui existent dans le canton de Neuchâtel. Ceci ne change pas complètement mon sujet puisque c'est toujours la question de l'accueil et de la facilitation de l'intégration des élèves allophones par les enseignants qui m'intéressent. Ceci me permet, par conséquent, de recadrer mon sujet à la réalité neuchâteloise.

Après une deuxième période de réflexion et plusieurs discussions avec mon directeur de mémoire, je me suis rendu compte que le sujet de l'accueil et l'intégration d'élèves allophones est captivant mais également très vaste. Or, je souhaite entreprendre un travail qui me permettrait de mieux approfondir un point plus spécifiquement.

Le module de pédagogie spécialisée que nous avons suivi en début de troisième année nous a donné l'occasion de découvrir des interventions très intéressantes. L'une a particulièrement retenu mon attention. Il s'agit d'une conférence sur la communication entre enseignants et parents migrants. Les intervenants nous ont expliqué que la façon de voir la scolarité des enfants, l'éducation, le respect des horaires peut varier d'une culture à l'autre et que ceci peut parfois engendrer des malentendus. Je me suis également rendu compte que la religion pouvait jouer un grand rôle dans certaines familles croyantes. Ces divers éléments peuvent influencer le comportement de certains parents et si les enseignants n'en connaissent pas les raisons, ils peuvent ressentir cela comme un manque de respect par rapport à ce à quoi nous sommes habitués.

Je pense que la communication entre les deux pôles (enseignant-parent) est essentielle pour la bonne prise en charge et le suivi d'un élève. En effet, l'idéal serait que les deux « autorités » qui encadrent l'élève ne mettent pas ce dernier dans un conflit de loyauté. C'est pourquoi je pense qu'il est important qu'ils s'entendent sur un maximum de points. Comment s'entendre lorsqu'on ne parle pas la même langue et qu'on n'a pas la même culture ? Comment les enseignants communiquent avec les parents ? Mettent-ils en œuvre des stratégies pour se comprendre ? Existe-t-il des traducteurs ou d'autres personnes ressources qui faciliteraient la communication entre ces deux intervenants ? Sont-ils présents dans les collèges ? Par quelles démarches faut-il passer pour faire appel à eux ? Comment, avec le temps, évolue cette relation ? Ces questionnements seront le fil rouge de mon travail.

2 Cadre contextuel

En plus de recherches documentaires que j'ai effectuées en lisant divers ouvrages et afin d'apporter des éléments plus précis et concrets, j'ai mené deux entretiens exploratoires.

Le premier entretien s'est déroulé avec un enseignant spécialisé qui s'occupe d'une classe d'accueil depuis 12 ans. J'ai pu effectuer un stage de trois jours dans sa classe : ceci m'a permis d'apporter un regard plus précis à mon cadre contextuel.

Le deuxième entretien s'est déroulé avec un inspecteur des écoles du canton de Neuchâtel. Ce dernier m'apportera un regard davantage politique et général sur les classes d'accueil du canton de Neuchâtel.

2.1 Rappel historique et statistique des migrations en Suisse

2.1.1 Changement dans la composition de la population étrangère en Suisse

Au cours de ces dernières décennies, il y a eu diverses vagues migratoires. Selon l'Office fédéral des migrations (OFM, 2006), en 1970, la population des migrants était encore « homogène » puisqu'elle était principalement constituée de travailleurs originaires de l'Europe du Sud (plus de la moitié d'entre eux venait d'Italie).

En 2004, les étrangers représentaient 20,3% de la population résidante permanente (d'après les statistiques de l'Office fédérale des statistiques, la proportion de la population étrangère est passée de 17,2% en 1970 à 21,8% en 2004). La proportion d'étrangers habitant sur le sol helvétique n'a pas énormément évolué mais derrière ces chiffres se cache un changement important au niveau de la structure du groupe. En effet, tandis que 75% des étrangers en Suisse étaient originaires d'un pays voisin en 1970, ce taux n'est plus que de 35,5% à l'heure actuelle. La majorité des étrangers étant des ressortissants de pays des Balkans, du Portugal, d'Espagne et de Turquie.

L'évolution de la composition de la population étrangère suisse peut engendrer plusieurs « difficultés » pour les enseignants. En effet, si en 1970 la population était plutôt « homogène », de nos jours, les familles ont des origines très diverses. De ce fait, il est difficile de connaître toutes les langues et les cultures afin de pouvoir aisément communiquer avec les élèves et les familles.

2.1.2 Augmentation du nombre de classes spéciales

L'évolution de la composition de la population n'est pas le seul changement relevé par L'OFM. Ce dernier souligne également le fait qu'il y a une forte augmentation du nombre d'élèves (suisse et étrangers) fréquentant des classes spéciales : classes d'intégration pour les élèves de langue étrangère (durée limitée) ou classes à effectif réduit aux degrés primaire et secondaire I. Le premier type de classe spéciale concerne les élèves qui ne parlent pas le français alors que le deuxième type de classe spéciale concerne les élèves éprouvant des difficultés scolaires ou de comportement. L'OFM (2006) dévoile encore que statistiquement, 6,2% de l'ensemble des élèves étaient affectés à des classes spéciales en 2004 contre moins de la moitié en 1980. Ce chiffre indiquerait-il une augmentation du nombre de classes spéciales en Suisse ?

En fait, cette augmentation indique que de plus en plus d'élèves intègrent des classes spéciales non pas pour des raisons linguistiques mais davantage pour des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Ainsi, seuls 2% des élèves étrangers intègrent une classe d'accueil. Si ce pourcentage démontre une faible partie d'élèves fréquentant les classes d'accueil, il prouve également l'accroissement du nombre d'élèves dans les classes à effectif réduit. Comme le mentionne Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009), l'inclusion des élèves en difficultés d'apprentissage ou de comportement dans des classes régulières est plutôt mal perçue ou mal vécue par un certain nombre d'enseignants car il y a un plus grand risque d'épuisement professionnel. Pourtant, plusieurs études démontrent que l'inclusion d'élèves ayant des difficultés présente plus d'avantage que leur exclusion.

Qu'en est-il concernant l'accueil d'élèves allophones ? Faut-il les exclure pour un temps ou les inclure dès leur arrivée ? Les placer dans une classe d'accueil est-il un signe d'exclusion ? Ou au contraire cela facilite-t-il leur adaptation ? Voyons ce que préconise le canton de Neuchâtel en matière d'accueil d'élèves allophones.

2.2 Procédures d'accueil d'élèves allophones dans le canton de Neuchâtel

2.2.1 Les classes d'accueil selon le site internet du canton de Neuchâtel

Sur le site de la République et du canton de Neuchâtel (2011), on peut lire que : « L'école cherche à favoriser l'intégration des élèves en provenance de l'étranger. A l'école primaire, ces élèves sont en général placés dans les classes régulières et bénéficient de mesures de soutien. En 8^{ème} et à l'école secondaire, les élèves de langue étrangère dont les connaissances scolaires et notamment linguistiques sont insuffisantes pour leur permettre d'être intégrés directement dans les classes régulières ont la possibilité de fréquenter des classes d'accueil. L'enseignement dans les classes d'accueil prévoit un apprentissage aussi rapide que possible du français, la consolidation et la mise à niveau des connaissances scolaires nécessaires à une intégration dans une classe régulière correspondant à l'âge et aux possibilités de l'élève ».

2.2.2 Définition du terme « d'élève allophone »

Les élèves de langue étrangère cités dans le texte de la République et du canton de Neuchâtel sont très souvent appelés « élèves allophones ». Précisons ce que ce terme signifie : selon Legendre (1993), il désigne toute personne dont la langue maternelle n'est pas celle de la communauté dans laquelle elle se trouve. Gieruc (2007) complète en ajoutant que le terme d'élève allophone désigne à la fois un enfant qui arrive d'un autre pays, un enfant qui est né dans le pays mais qui ne parle pas la même langue à l'école et à la maison ou encore un enfant qui est bilingue. Car souvent, l'enfant bilingue ne maîtrise pas nécessairement les deux langues avec la même aisance. Dans mon travail, je considérerai les élèves allophones comme des enfants qui arrivent d'un autre pays et qui ne parlent pas le français.

Selon l'inspecteur de l'enseignement obligatoire, la procédure d'accueil d'élèves allophones, dans le canton de Neuchâtel, dépend de leur lieu d'origine (accords Schengen). En effet, si les membres d'une famille sont requérants d'asile, la procédure ne se déroulera pas de la même manière que si la famille est originaire d'un pays de l'espace Schengen. Par exemple, pour une famille portugaise ayant trouvé du travail en Suisse, il y a deux cas de figure. Soit les enfants intègrent une classe régulière et bénéficient d'une mesure de soutien (de 1 à 3 périodes hebdomadaires sur 20 semaines, renouvelables une fois) soit, en fonction des communes et de l'âge de l'enfant, ils intègrent une classe d'accueil. Alors qu'un enfant de

requérants d'asile intégrera d'abord un centre dans lequel il suivra 10 heures de cours par semaine (tous les enfants dans une classe). Puis, si sa procédure d'asile est acceptée, il intégrera une classe d'accueil. En effet, dans les deux structures accueillant des familles (Perreux et Couvet), une « première » classe d'accueil est ouverte pour les enfants. Ces derniers sont âgés de 4 à 15 ans, le programme qu'ils suivent ainsi que l'organisation de la classe dépendent de sa composition. En effet, l'effectif est très changeant car les élèves restent pour des périodes indéterminées. L'organisation est donc difficile car la composition de la classe évolue constamment. Deux enseignantes s'occupent actuellement de la classe de Perreux. Depuis l'ouverture de ce centre, un projet pédagogique est en cours d'élaboration concernant la scolarisation des enfants requérants d'asile. Il permettra d'améliorer la gestion et la transition vers le deuxième accueil (classe d'accueil ou classe régulière). Les objectifs à atteindre par les élèves ainsi qu'un programme seront élaborés. Une collaboration avec les classes ordinaires des alentours sera également organisée afin de permettre aux enfants de participer à des activités avec d'autres enfants de la région (joutes sportives, sorties). Ce projet permettrait aux élèves d'améliorer leur environnement d'apprentissage.

2.2.3 Classes d'accueil dans le canton de Neuchâtel

L'inspecteur des écoles nous dit qu'il existe deux classes d'accueil, une à Neuchâtel (collège du Mail) et une autre à La Chaux-de-Fonds (collège des Marronniers). La classe d'accueil de Neuchâtel est destinée à des élèves d'âge secondaire alors que celle de La Chaux-de-Fonds à des élèves d'âge primaire.

Il n'y a pas d'autres classes d'accueil dans le canton puisque c'est le nombre d'élèves étrangers arrivants qui justifie l'ouverture d'une classe. Si une famille emménage dans une petite commune, les enfants intégreront une classe régulière et bénéficieront d'un soutien individualisé.

Ces propos confirment mon vécu en tant que stagiaire. En effet, lors d'un stage au collège des Parcs à Neuchâtel, j'avais constaté que deux élèves allophones étaient intégrés dans cette classe et qu'ils bénéficiaient de mesures de soutien. Lors d'un autre stage au collège des Jeanneret au Locle, il y avait deux élèves allophones ne parlant presque pas le français intégrés dans la classe et bénéficiant également de mesure de soutiens.

2.2.4 Pourquoi une classe d'accueil pour les élèves d'âge primaire à La Chaux-de-Fonds ?

L'enseignant de classe d'accueil explique la présence d'une telle classe à La Chaux-de-Fonds par la forte arrivée d'élèves étrangers (plus forte qu'à Neuchâtel). De plus, à La Chaux-de-Fonds, c'est comme une « tradition » d'accueillir ces élèves de cette manière. Cela date de l'arrivée massive d'élèves originaires d'ex-Yougoslavie après la guerre. Durant cette période, ils ont dû accueillir beaucoup d'élèves étrangers (environ une centaine) et il a fallu ouvrir plusieurs classes d'accueil. Le nombre et les origines évoluent constamment mais la classe d'accueil de La Chaux-de-Fonds a toujours eu au minimum une quinzaine d'élèves.

Dans la classe d'accueil de La Chaux-de-Fonds, j'ai pu observer qu'on prépare les élèves à intégrer, le plus rapidement possible mais selon les capacités de l'enfant, une classe régulière. Même si le français est privilégié puisque c'est le vecteur de communication pour chaque discipline, les élèves font également des maths, des activités créatrices, de la gymnastique, de l'allemand, etc. Tout ceci permet de les préparer et de les mettre à niveau afin que l'intégration en classe régulière soit « réussie » (selon son âge et son niveau scolaire). C'est également un endroit qui est comme un sas pour les enfants primo-arrivants (qui viennent d'arriver). En effet, parfois, un travail psychologique avec les élèves est nécessaire car certains ont eu des parcours difficiles pour arriver jusqu'en Suisse.

Ce chapitre sur les procédures d'accueil des élèves allophones dans le canton de Neuchâtel nous montre que l'origine des familles ainsi que leur lieu de domicile influence la scolarisation des enfants. Le canton de Neuchâtel semble donc donner la priorité à l'intégration des élèves d'âge primaire dans des classes régulières plutôt que dans des classes d'accueil puisqu'il n'en existe qu'une seule dans le canton. Ceci corrobore donc les propos du site de la République et du canton de Neuchâtel qui prétend vouloir placer les élèves dans des classes ordinaires avec des mesures de soutien.

Si ces élèves fréquentent des classes ordinaires, comment faciliter leur intégration ? Que peut-on mettre en place en tant qu'enseignant ? Afin de tenter de répondre à ces questions, regardons ce que le Conseil de l'Europe recommande en matière d'accueil de migrants.

2.3 Les recommandations du Conseil de l'Europe en matière d'accueil d'élèves étrangers

Cela fait déjà plusieurs années que le Conseil de l'Europe s'intéresse à l'insertion des familles migrantes dans les pays d'accueil et à l'éducation interculturelle. Avant de continuer sur cette thématique, intéressons-nous de plus près à la définition de familles migrantes. Selon le nouveau Petit Robert (2006), la migration est un déplacement de populations qui passe d'un pays dans un autre. Legendre (1993) nous dit qu'un migrant est une personne qui entre dans un pays étranger pour s'y établir.

2.3.1 L'éducation interculturelle

L'éducation interculturelle, citée par le Conseil de l'Europe, vise une éducation démocratique où chaque élève aurait les mêmes chances et où les différences et les similitudes de chacun seraient prises en compte. Les cultures s'enrichiraient les unes des autres. Cette vision de l'éducation semble se distancier à la fois de celle qui souhaite séparer les enfants migrants des autochtones que de celle qui refuse la prise en compte des différences mais qui souhaite une assimilation ou une intégration. L'assimilation suppose que ceux qui sont différents se fondent dans la population autochtone alors que l'intégration sous-entend le maintien de la culture d'origine tant que celle-ci ne dérange ou ne concerne pas les indigènes. L'éducation interculturelle semble donc aller à l'encontre de ces deux attitudes car ces dernières négligent les interactions qui existent entre les communautés. D'où les propos tenus par Rey (1986), alors conseillère de programme et présidente du Conseil de l'Europe, qui dit que le phénomène migratoire ne concerne pas uniquement les migrants mais les communautés des pays d'accueil comme celles des pays d'origine. En effet, lorsque des personnes immigrées arrivent dans un pays d'accueil, les personnes y habitant ne peuvent pas faire comme si elles n'existaient pas, les deux cultures finiront bien par se rencontrer. Ces propos sont confirmés par la définition que nous donne Legendre (1993) de l'éducation interculturelle. Pour lui, c'est une éducation qui prône la transmission, l'essor et l'interaction des caractères propres aux différentes cultures d'une même société et/ou à l'échelle internationale, en vue d'un enrichissement mutuel, sans toutefois viser la formation d'une nouvelle culture globale.

2.3.2 Définition du terme de « culture »

Le terme de culture évoqué plusieurs fois dans le texte du Conseil de l'Europe peut être une source de confusions puisque plusieurs interprétations sont possibles. C'est pourquoi il est important de définir ce que cela signifie dans ce travail. Voici comment je définirais la culture : c'est un ensemble d'habitudes, de savoir-vivre, de savoir-être, de savoir-faire qui définissent le comportement d'une personne. La culture peut également englober une langue et une religion. C'est de cette manière que je la considérerai dans mon travail.

2.3.3 Le rôle de l'école dans l'accueil d'élèves migrants

Pour que l'accueil des migrants se passe le mieux possible, le Conseil de l'Europe recommande (entre autre) de mettre en valeur l'identité culturelle et linguistique de l'élève, de s'adapter à ses besoins et de lui assurer l'égalité des chances sur le plan de la scolarisation. Ceci représente des points très importants pour mon travail de recherche puisqu'on se rend compte de l'importance de la langue et de la culture dans l'intégration d'élèves immigrés. Afin de se donner les moyens de répondre à ces objectifs, il faudrait être ouvert et coordonner les actions entre l'école, les parents ainsi que la communauté. Une meilleure connaissance des cultures présentes par les cadres, formateurs et enseignants pourrait leur permettre d'être plus compétents, selon Rey (1986).

L'école joue un grand rôle dans l'intégration des élèves migrants. Pour valoriser la culture de ces derniers, Rey (1986) propose d'intégrer les cours de langues et cultures d'origine à la grille horaire. Ceci attesterait la reconnaissance du droit à la parole et à l'identité culturelle de chacun. Ce droit de parole s'applique également aux parents. Ces derniers sont très importants dans l'évolution et la progression de leur enfant. C'est pourquoi Rey (1986) dit que la communication entre l'école et les familles migrantes est une condition nécessaire à l'apprentissage de l'élève. Il est très important que l'enseignant s'intéresse au milieu culturel et social dans lequel vit l'enfant. Ceci peut lui permettre de mieux comprendre le contexte dans lequel évolue l'élève et donc de mieux pouvoir répondre à ses attentes, à ses besoins. Pour aider l'enseignant à remplir cette tâche, des collaborateurs sociaux sont présents ainsi que des représentants des diverses communautés. Ils peuvent servir de trait d'union entre les parents, les enseignants et la communauté. En effet, il est crucial que la communication circule entre l'école, la famille et la communauté. Pour cela, les espaces et les temps scolaires devraient être décloisonnés des temps de la famille, des loisirs et de la vie sociale des enfants. Ces contacts avec les familles sont très importants car ils permettent aux parents de participer

au processus éducatif et à l'enseignant de les informer sur le projet interculturel, comme développé ci-après.

2.3.4 Qu'est-ce qu'un projet interculturel ?

Le projet interculturel peut toucher diverses disciplines. Il s'agit, par exemple, de comparer plusieurs systèmes d'écriture, ce qui permet aux élèves de mieux comprendre leur propre système d'écriture. Une visite à la bibliothèque peut également permettre un projet interculturel. On y trouve des ouvrages écrits dans diverses langues et ceci sensibilise les élèves à la diversité des langues et des cultures sans que ces dernières soient stigmatisées ou imposées. Rey (1986) dit que l'art peut également être une discipline qui permet d'évoquer l'interculturalité car c'est une voie d'accès privilégiée à la découverte, la reconnaissance et l'appréciation de cultures différentes.

Parler de ce type de projet aux parents migrants et leur montrer l'intérêt que l'on porte à leur culture peut favoriser la communication entre l'école et la famille. Cela génère des interactions et des bénéfices réciproques. Il s'agit pour l'école d'informer et de dissiper les préjugés, de mettre ses ressources à la disposition de la communauté, de solliciter sa collaboration, de l'impliquer dans la création d'activités interculturelles mais aussi d'apprendre à connaître ses modes d'expression.

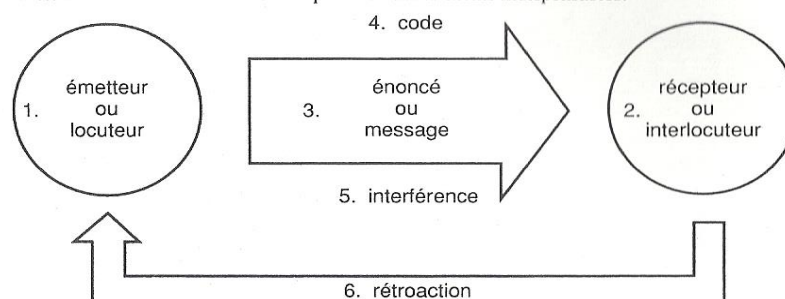
Les divers éléments cités dans ce chapitre représentent une partie des priorités du Conseil de l'Europe. Il ne s'agit pas de « contraindre » les pays membres à s'y conformer mais de les encourager à suivre la direction d'une éducation interculturelle qui permettrait à chacun d'être respecté avec ses différences. Le rôle des enseignants mais également celui familles ainsi que des communautés paraît essentiel. Diverses propositions sont données pour permettre d'intégrer au mieux les élèves allophones dont celle du projet interculturel. Si ce dernier permet une ouverture vers l'autre, il favorise également la communication entre les différents acteurs. Ce texte semble montrer que la collaboration entre parents et enseignants, à travers divers outils, est favorable à tous. En effet, dans ce chapitre, il paraît indispensable de pouvoir communiquer et collaborer avec les familles migrantes afin que les élèves se sentent compris et rassurés. C'est donc ce point que j'accentuerai pour la suite de mon travail.

2.4 La communication école-parents

Avant d'aborder la relation et la communication entre un enseignant et des parents immigrés, je souhaiterais déjà décrire la relation et la communication entre un enseignant et des parents parlant le français. Voici une définition tirée du nouveau Petit Robert (2006) ; selon cet ouvrage, la communication peut avoir cinq interprétations différentes. La première est le fait de communiquer, d'établir une relation avec quelqu'un ou quelque chose (correspondance, rapport). Il s'agit d'une relation dynamique qui intervient dans un fonctionnement ; échange de signes, de messages entre un émetteur et un récepteur (information). La deuxième est l'action de communiquer quelque chose à quelqu'un ; résultat de cette action (information, message). La troisième c'est la chose que l'on communique. La quatrième c'est un moyen technique par lequel des personnes communiquent (transmission). C'est l'ensemble des techniques médiatiques d'information et de publicité (relations publiques). La cinquième c'est ce qui permet de communiquer dans l'espace ; passage d'un lieu à un autre (voies, moyens de communication). Les quatre premières définitions me semblent être en lien avec mon travail puisque la communication entre parents et enseignants peut également se faire par messages écrits ou par téléphone. Legendre (1993) nous donne également sa définition générale de la communication. Pour ce dernier, c'est le fait de manifester sa pensée ou ses sentiments, par la parole, l'écriture, le geste, la mimique, dans le but de se faire comprendre. Il donne également la structure des facteurs de la communication : 1) facteurs personnels (cognitifs, affectifs et comportementaux), 2) facteurs interpersonnels (linguistiques et sociaux) et 3) facteurs objectifs (situationnels, contextuels). Ceci nous indique que plusieurs facteurs rentrent en compte lorsque l'on communique dont le facteur linguistique (code, registres, normes).

A. **Étym.** Du latin *communicare*, mettre en commun.

B **Éléments.** Toute communication met en présence six éléments indispensables:



Il est à noter que, quel que soit le sens donné au message par l'émetteur, c'est au récepteur qu'il appartient, en dernier lieu, de le doter de la signification qu'il y perçoit.

Schéma selon Legendre (1993)

Ce schéma nous montre que la communication entre un émetteur et un récepteur se fait à travers un message. Ce message est « traduit » par un code qui est souvent le langage. Lors de la transmission de ce message, certaines interférences peuvent apparaître comme, par exemple, des incompréhensions linguistiques ou des malentendus. C'est pour cette raison, entre autres, que le récepteur peut interpréter le message transmis par l'émetteur d'une autre manière que ce dernier n'aurait voulu. Ce qui démontre que dans la communication, lorsque l'on dit quelque chose à quelqu'un, on ne peut pas être certain de son interprétation. Pour éviter des malentendus, nous pourrions, par exemple, reformuler ou s'assurer que la personne ait compris le message dans le sens où nous avons voulu le transmettre.

2.4.1 Les bénéfices de la communication enseignant-famille

Goupil (1997) nous donne plusieurs informations au sujet de la communication entre l'école et la famille. L'auteur nous dit que la communication et la collaboration entre enseignant et parents sont bénéfiques et déterminantes dans la scolarisation et la socialisation de l'élève. En effet, il est important qu'il y ait de la cohérence entre ce qui se dit à l'école et à la maison car cela faciliterait la généralisation des apprentissages de l'élève. Cette collaboration est bénéfique pour l'élève mais également pour l'enseignant et les parents. Elle permet à l'enseignant de renforcer ses actions et de partager ses responsabilités éducatives avec la famille alors que les échanges avec l'enseignant permettent aux parents de connaître et d'expérimenter de nouvelles façons d'intervenir dans l'éducation de leurs enfants. Cependant, dans la pratique, de nombreux obstacles amènent des défis importants à relever pour une collaboration réussie.

2.4.2 Les 4 types de difficultés de communication

Pour améliorer la communication entre l'école et la famille, Goupil (1997) propose que le discours et les pratiques des enseignants soient ajustés à la diversité des situations familiales. En effet, chaque famille est différente et il est important de prendre ses particularités en compte (culture, milieu socio-économique). Même si ces particularités ne représentent pas nécessairement un obstacle pour la communication, elles peuvent tout de même engendrer parfois quelques difficultés. Ces dernières pourraient être catégorisées, selon Goupil (1997), en quatre points :

1. Linguistiques (connaissance insuffisante de la langue pour les parents)
2. Socio-économiques (manque de disponibilité des parents)
3. Culturelles (différences entre le système scolaire du pays d'origine et d'accueil)
4. Institutionnelles (difficultés pour les parents de se percevoir comme des partenaires éducatifs compétents)

2.4.3 Les 3 principaux obstacles à une communication réussie

Le premier obstacle dans la collaboration apparaît lorsque les parents et l'enseignant ne se voient que lors de situations difficiles. En effet, ces moments sont vécus péniblement de part et d'autre et sont marqués par l'anxiété. Parfois, le manque de formation des enseignants dans ce domaine peut les angoisser. C'est pourquoi il est très important d'avoir également des contacts positifs (téléphone, écrit, en fin de journée) avec les parents. Pour ce faire, l'enseignant peut souligner autant les forces que les difficultés d'un élève. Ainsi les parents ne se sentiront pas blessés par les propos de l'enseignant mais verront également que certaines choses vont bien. Cet aspect-là est très important car si les contacts sont positifs, un partenariat peut s'établir entre l'enseignant et la famille et cela facilitera la communication.

Le deuxième obstacle apparaît lorsque certains parents ont une image négative de l'école. Il peut arriver qu'ils aient de mauvais souvenirs de leur passage à l'école ; alors, pour remédier à cela, un lieu neutre peut être trouvé afin que chacun se sente en confiance. Certains parents vivent des situations qui les dépassent avec leur enfant ; c'est pourquoi il est important que les enseignants leur disent qu'ils ont un intérêt commun qui est d'aider leur enfant.

Le troisième obstacle apparaît lorsque certains parents ne se sentent pas à l'aise lorsqu'il s'agit d'aider leur enfant à faire des devoirs. Il se peut qu'ils ne comprennent pas ce qui est demandé ou qu'ils n'aient pas les capacités de le faire. C'est pourquoi donner des devoirs n'est pas un acte banal. Même s'il présente certains avantages comme celui d'informer le parent ou de faciliter les apprentissages, il peut également présenter quelques inconvénients. Certains parents collaboreront volontiers aux travaux de leur enfant alors que pour d'autres cela sera plus difficile, voire impossible.

2.4.4 La préparation des entretiens

Pour qu'une rencontre se passe au mieux, l'enseignant devrait se préparer à l'avance. Ceci lui permettra de se sentir plus en confiance et de savoir les sujets qu'il souhaite aborder avec les parents. Il est également pertinent de montrer qu'il écoute activement ces interlocuteurs. Pour ce faire, il peut donner des indices verbaux et non-verbaux (regard direct, expressions faciales variées, attention soutenue, gestes, silences, positions spatiales). Les réponses verbales faites aux parents reflèteront la qualité de l'écoute de l'enseignant. Il peut, par exemple, répéter l'information, la catégoriser ou prendre des notes. Ceci rendra l'écoute active plus facile et les parents se sentiront entendus.

Tous ces éléments nous démontrent que la communication école-famille ne s'improvise pas. C'est pour cette raison que l'enseignant doit y prêter une attention particulière. Il devrait, par exemple, préparer les entretiens à l'avance, clarifier les objectifs de la rencontre, souligner les points forts de l'élève, faire preuve d'une écoute attentive, s'adapter à la pluralité des familles et collaborer avec ces dernières. Si ces principes permettent une communication réussie au bénéfice de l'élève, sont-ils « applicables » aux rencontres interlinguistiques ?

2.5 Difficultés potentielles de communication interlinguistique selon une étude menée en France

2.5.1 Les difficultés ressenties par les enseignants

Selon Clément et Girardin (1997), les enseignants français sont parfois troublés ou gênés par les difficultés de communication et les incompréhensions qui apparaissent entre eux et les familles immigrées. Certains enseignants peuvent parfois même être inquiets ou choqués par certaines manifestations excessives qui marquent la volonté des enfants d'affirmer leur appartenance (exemples : machisme, susceptibilité, racisme entre ethnies, supériorité de telle ou telle religion).

Les enseignants se sentent également parfois démunis devant la non-connaissance ou le maniement approximatif de la langue française qui peut entraver la communication avec les familles. Pour beaucoup d'enseignants, les relations avec les parents sont difficiles mais également constructives.

2.5.2 Les difficultés ressenties par les parents

Les parents d'origine étrangère souhaitent assurer l'intégration de leurs enfants et leur promotion sociale grâce à l'école mais ils sont parfois incapables de comprendre et de s'adapter à la culture française nous disent Clément et Girardin (1997). Ils délèguent alors leurs pouvoirs aux enseignants et à l'école parce qu'on les prive de leurs moyens habituels de stimulation et d'éducation de leurs enfants (par exemple : frapper). L'incompréhension entre parents et enseignants génère des malentendus qui passent souvent inaperçus et qui, quand ils se manifestent, sont difficiles à dissiper. Il arrive que les parents, qui manient mal les subtilités de notre langue, fassent des interprétations erronées sans le savoir ni le vouloir. C'est à l'enseignant que revient la tâche de réduire les incompréhensions afin que cela n'engendre pas de l'agressivité, en se montrant ouvert, à l'écoute et également en faisant appel à des personnes-relais.

2.5.3 Les aides à disposition

Dans certains endroits, affirment Clément et Girardin (1997), il existe des mères qui jouent le rôle d'intermédiaires entre les familles et les services publics (l'école). Ces personnes peuvent être d'une aide précieuse pour les enseignants. Certains grands frères et sœurs acceptent également d'accompagner les parents pour leur servir d'interprète ou d'intermédiaire. Le rôle de ces deux types de médiateur est à définir précisément afin que chacun ait une vision claire de ses responsabilités.

Il existe également certaines associations qui peuvent donner des clés aux enseignants pour comprendre certaines données et expliquer certains comportements. Elles facilitent le dialogue et l'accès à l'information, introduisent les parents à l'école, les familiarisent avec les locaux et surtout leur font comprendre le fonctionnement de l'école (connaissance des programmes et des orientations). Tout cela permet aux parents de mieux comprendre certaines demandes d'enseignants qu'ils jugent parfois excessives (achat de nouveau matériel, sortie, etc.).

Clément et Girardin (1997) nous donnent une vision plutôt mitigée des relations entre les parents migrants et les enseignants en France. D'un côté, les enseignants peuvent parfois être surpris par l'affirmation d'identités et de valeurs différentes aux leurs alors que de l'autre côté, les parents se sentent souvent démunis face à la complexité du système scolaire. Cette vision est-elle partagée par Monsieur Develey, enseignant dans une classe d'accueil à La Chaux-de-Fonds?

2.6 Communication interlinguistique et interculturelle dans une classe d'accueil

L'enseignant de classe d'accueil (entretien du 20.09.2012) nous apprend beaucoup de choses sur son expérience de rencontres avec des familles migrantes et sur sa façon de communiquer avec ces dernières. Il dit qu'il faut être attentif à ne pas avoir de préjugés ou à ne pas faire certains raccourcis lorsqu'on s'intéresse à la culture d'un élève. Par exemple, lorsqu'on parle de l'Afrique, on a parfois tendance à faire des raccourcis en pensant qu'en Afrique, c'est partout pareil. Mais les cultures ainsi que les religions peuvent varier d'un pays ou d'une région à l'autre tout comme en Europe.

2.6.1 L'intérêt de l'enseignant pour le vécu de ses élèves

L'intérêt porté à la culture, à la situation politique et aux différentes communautés présentes dans le pays d'origine de ses élèves est essentiel selon l'enseignant. Souvent, l'accueil d'élèves allophones se fait rapidement et l'enseignant est généralement averti le jour précédant la venue de l'élève. Cette situation ne lui laisse pas toujours suffisamment de temps pour se renseigner au préalable. Mais par la suite, il dit s'intéresser à l'état du pays des élèves qu'il accueille à travers des livres, internet mais également avec l'aide de certains traducteurs. Ces personnes peuvent être très utiles pour comprendre le fonctionnement d'un pays, d'une communauté. En effet, certains traducteurs sont originaires de ces pays et permettent à l'enseignant de mieux comprendre le vécu de ses élèves et de leur famille. En plus de cette aide précieuse, ils sont également indispensables lors de situations de communication interlinguistique. En effet, sans eux, il serait beaucoup moins aisé de communiquer avec les familles. En plus de cette aide, l'enseignant fait souvent appel aux différentes communautés. Une personne membre vient en tant que médiateur pour faire le pont entre les deux cultures. Ceci représente un soutien tant pour l'enseignant que pour les familles.

2.6.2 La communication avec les familles

La collaboration entre l'enseignant et les parents est bénéfique selon l'enseignant de classe d'accueil(2012). C'est une relation en triangle ; enseignant-enfant-parents. Si le triangle perd une de ses pointes, l'enfant ne progressera pas ou mal. Chacune des pointes est dépendante des autres, c'est une équipe. L'enfant doit se sentir aimé par ses parents et par l'enseignant. Pour pouvoir évoluer positivement, il doit être entouré de personnes qui lui veulent du bien.

Lorsqu'on communique avec des familles, il est important de leur montrer de l'attention en étant disponible, empathique, bienveillant et souriant, m'a confié l'enseignant. La communication avec ces familles est en générale bonne et évolue très souvent de manière positive. Même si les malentendus existent, le plus important est de les désamorcer en explicitant clairement aux parents que cela va arriver et que c'est normal. L'essentiel est de ne pas laisser de doutes, d'incertitudes ou d'incompréhensions en suspens mais d'en parler ensemble le plus rapidement possible. L'enseignant insiste beaucoup sur le fait qu'il est disponible et qu'il invite les parents à lui faire part de leurs questions. En règle générale, les parents entrent facilement en communication avec lui soit par téléphone soit de vive voix. Une des règles de base de la classe d'accueil est de s'exprimer lorsqu'on ne comprend pas quelque chose, de le dire. C'est la même chose avec les parents, ils ont le devoir de dire si quelque chose n'est pas clair.

2.6.3 L'adaptation culturelle de l'enseignant et des parents

Il arrive tout de même que certaines situations soient gênantes pour l'enseignant mais elles sont rares. Parfois, la culture des parents peut être un facteur de malaise pour l'enseignant. En effet, dans certaines cultures, on ne s'adresse pas directement aux femmes comme nous le ferions ici. Il faut, parfois, également faire attention à ne pas toucher les parents (leur serrer la main) car cela peut être très désagréable pour eux si cela ne se fait pas dans leur culture. C'est le genre d'*erreurs* qu'un enseignant pourrait commettre en ne connaissant pas les parents ou la culture. L'adaptation de l'enseignant à la culture des parents est très importante car il ne faut pas les brusquer ou les offusquer. L'enseignant dit que peu de temps après leur arrivée, ce sont souvent les mêmes parents qui tendent la main parce qu'ils ont compris que dans notre culture, on serre la main aux femmes comme aux hommes et que cela n'est pas un geste grossier. La religion peut également être un facteur qui influence le comportement des parents ainsi que la qualité de la communication.

2.6.4 Que veut dire le verbe « accueillir » ?

Pour l'enseignant de classe d'accueil le verbe « accueillir » signifie prendre les gens comme ils sont, ne pas les juger mais également ne pas tout accepter (certains rares comportements violents). Il passe beaucoup par l'observation de leur attitude afin de comprendre comment les parents fonctionnent. La mise en communication se fait premièrement par le visuel et ensuite par la parole. Il dit également que le respect mais également le partage de notre culture avec ces familles est essentiel. Il pense que c'est également son rôle d'expliquer, progressivement et avec le sourire, comment nous vivons ici et quelle est notre culture. Au fil des discussions avec les parents, l'enseignant informe ces derniers sur nos valeurs. La rencontre entre les deux cultures (pays d'origine et d'accueil) peut être vécue comme un moment magique de respect de chaque culture, il ne s'agit pas d'effacer l'une ou l'autre. Le rôle de la classe d'accueil est justement de laisser le temps nécessaire aux élèves pour s'habituer à la nouvelle culture sans pour autant renier la première.

3 Problématique

Les diverses lectures ainsi que les entretiens menés ont dévoilé l'ampleur de cette problématique. Les chiffres démontrent que peu d'enfants fréquentent des classes d'accueil en Suisse et que cela dépend des cantons. En plus de la spécificité de chaque canton, à l'intérieur de ces derniers, il y a également de grandes divergences dans les manières d'accueillir des élèves allophones. A la Chaux-de-Fonds, les élèves d'âge primaire sont accueillis dans une classe d'accueil au Collège des Marronniers et ceux d'âge secondaire fréquentent une autre classe d'accueil dans le Collège de Numa-Droz. Pourtant, le site internet de la République et du canton de Neuchâtel (2011) stipule que les élèves d'âge primaire devraient être intégrés dans des classes régulières dès leur arrivée. Cette spécificité peut s'expliquer d'une part par la forte arrivée d'élèves étrangers et également par une tradition de la ville. Dans la ville de Neuchâtel, l'intégration des élèves allophones se fait soit dans une classe régulière soit dans une classe d'accueil, cela dépend de l'âge de l'élève. Dans les autres communes du canton, les élèves migrants intègrent des classes régulières car il n'y a pas de classe d'accueil.

Comme l'a souligné Rey (1986), les conditions d'apprentissage des élèves allophones dans leur nouveau pays ne sont pas toujours adéquates. En effet, la culture ainsi que la langue maternelle des élèves allophones ne sont pas encore très valorisées et reconnues. Un autre élément permettrait aux élèves de s'intégrer plus aisément, c'est la communication entre l'école et la famille. L'intérêt que porte l'enseignant à la culture des élèves et à leur histoire peut jouer un rôle dans l'intégration de ces derniers.

Pour que la communication entre enseignants et parents soit réciproque et efficace, Rey (1986) dit que les enseignants devraient envoyer un message clair aux familles et favoriser les contacts réguliers et positifs. Souvent, les parents et les enseignants se rencontrent lorsqu'il y a des difficultés avec leur enfant. Cette nature même de la communication rend les rapports parfois tendus c'est pourquoi il est également important de souligner les choses positives. Si certaines rencontres sont difficiles, il ne faut pas en faire une généralité. En effet, la bonne entente et la communication réussie entre enseignants et familles migrantes existent car malgré certaines difficultés, les rapports se passent souvent très bien. Comme le souligne l'enseignant de classe d'accueil (entretien du 20.09.2012), les contacts avec les parents sont généralement enrichissants pour les deux parties. Les entretiens se passent de manière très respectueuse si chacun accepte l'autre avec ces différences. Les enseignants communiquent-ils suffisamment avec les parents pour leur permettre de s'intéresser et de participer au projet

de l'école ? Les parents se sentent-ils entendus et écoutés ? Leur laisse-t-on suffisamment de place ? Comment sont-ils accueillis dans les classes ? Se sentent-ils jugés ? La culture est-elle un obstacle dans la communication entre parents et enseignants ? S'agit-il de créer un pont entre la culture du pays d'accueil et celle de la famille migrante pour communiquer ?

Afin que les enseignants ne se sentent pas seuls et démunis face à une famille immigrée, il existe des associations, des communautés, des traducteurs qui peuvent les aider dans leur démarche de compréhension. Ces aides sont présentes pour soutenir les enseignants dans leur recherche du vécu de leurs élèves. Peut-être que la clé d'une communication réussie serait la faculté de se mettre à la place des autres afin de comprendre ce qu'ils vivent et attendent de nous. Cette capacité de décentration est une des composantes basiques de la communication interculturelle. Est-ce le travail (le rôle) de l'enseignant de s'intéresser aux diverses cultures présentes dans sa classe ? L'école est-elle accessible à tous les enfants et à leur famille ?

Parfois, certains malentendus peuvent naître de part et d'autre, c'est pourquoi la communication est essentielle afin de pouvoir dépasser cela. D'après l'enseignant de classe d'accueil, les malentendus existent mais sont facilement surmontables. Même si c'est normal qu'ils apparaissent, il ne faut surtout pas les laisser sans explications. Pour cela, il explique aux parents que s'ils ne comprennent pas quelque chose ils doivent le dire et ne pas laisser cela subsister.

Toutes les questions que je me suis posées dans la problématique sont synthétisées par une seule interrogation qui est ma question de recherche :

Dans quelle mesure la culture influence-t-elle la communication entre parents migrants et enseignants ?

Hypothèses :

- La culture des familles influence la communication entre parents et enseignants
- L'ouverture d'esprit de l'enseignant favorise la communication et la réussite d'un entretien
- L'endroit du rendez-vous influence le comportement des deux parties (parents-enseignants)

4 Méthodologie

4.1 Méthode de recueil et d'analyse des données

Les deux entretiens exploratoires effectués pour alimenter mon cadre contextuel ont été menés de manière semi-directive. En effet, la discussion était guidée par des questions préparées au préalable mais qui laissaient libre cours aux propos des interviewés.

Pour la suite du travail, il s'agira d'une approche qualitative car je souhaite comprendre de manière détaillée certaines situations particulières. Les entretiens avec les enseignants se feront donc de manière ouverte et ne seront pas dirigés. Ainsi, l'interviewé sera libre dans ses propos car je n'interviendrai pas ou très peu lors de son récit. En effet, comme nous le dit Mucchielli (2004), ce type d'entretien se place au degré le plus faible de structuration de l'échange verbal et au plus haut degré de liberté de parole de la personne interviewée. Je poserai uniquement le thème en demandant aux enseignants de réfléchir à l'avance à quelques situations dont ils accepteraient de me faire part. Durant les entretiens, j'adopterai une attitude d'écoute empathique et resterai neutre pour ne pas influencer leurs propos.

Pour pouvoir analyser les données recueillies lors des entretiens, j'enregistrerai les propos des interviewés. Pour pouvoir, ensuite, les transcrire en utilisant ce que Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1997) appellent la transcription élaborée. Cette dernière peut se situer à différents degrés de la réalité. Dans mes transcriptions d'entretien, je n'ai pas tenu compte des soupirs, rires, haussements d'épaule, etc. Par contre, j'ai conservé les parasites de la parole (répétitions, euh, ben, ouais, etc.). Concernant la ponctuation, j'ai utilisé une grille inspirée de Schertenleib (2011), qui n'utilise pas de points de ponctuation. Elle permet de marquer les changements d'intonation (↑ lorsque la voix monte) et les hésitations de la personne interrogée par des barres obliques selon la longueur du silence (/ court, // moyen ou /// long).

Puis, j'analyserai les données fournies par les transcriptions. En me référant à Lessard-Hébert et al. (1997) sur le traitement des données qualitatives, j'utiliserai l'analyse par catégories. Pour ce faire, je créerai plusieurs catégories qui me paraîtront pertinentes par rapport à ma question de recherche, mes hypothèses et les entretiens menés. Certaines catégories ont été créées avant l'analyse de données et d'autres pendant l'analyse en fonction des besoins de chaque situation. Ensuite, je remplirai le tableau grâce aux propos de chaque interviewé. Cette méthode d'analyse est un condensé de signification et constitue l'outil privilégié d'une interprétation en compréhension.

Je tiens également à souligner le fait que les résultats qui seront obtenus dans ce travail résulteront d'une étude de cas et ne pourront donc pas être pris pour une généralité.

Voici les différentes catégories élaborées :

1. Langue/pays d'origine. Cette catégorie me permet de savoir d'où vient l'élève et ses parents. Cet élément est important pour pouvoir faire des liens avec leur culture d'origine et également voir si certaines cultures ont davantage d'influence sur la communication que d'autres. J'y inscrirai également si les parents parlent français ou non.
2. Type de communication. Cette catégorie me permet de relever les éléments de communication émis par l'enseignant et par les parents et ainsi voir ceux qui influencent positivement ou négativement les échanges. Par exemple, si l'enseignant reformule ou s'assure de la bonne compréhension des parents.
3. Attitude de l'enseignant. Ce critère me permet de déterminer, en fonction du discours de la personne interrogée, si elle aborde les contacts avec les parents de façon positive ou non.
4. Ressenti de l'enseignant. Afin d'analyser « l'ouverture d'esprit » de l'enseignant, je regarderai si la personne porte un jugement sur les parents ou non. De ce fait, cette colonne sera divisée en deux parties. Une partie si j'interprète le ressenti de l'enseignant comme positif et l'autre si le ressenti est négatif.
5. Sensibilité culturelle/linguistique de l'enseignant. Les enseignants sont-ils sensibles aux habitudes culturelles des familles ? Que ce soit au niveau nourriture, religion, salutations, langue, etc. Ceci me permet également d'évaluer leur « ouverture d'esprit » aux autres cultures.
6. Compassion de l'enseignant. Les enseignants font-ils preuve de compassion face à certaines situations difficiles que vivent les familles ?
7. Présence des deux parents, du papa seul ou de la maman seule. Cette indication me permet de voir si la présence de l'un ou l'autre des parents peut avoir une influence sur la communication.
8. Attitude parents. Les parents sont des acteurs indispensables dans l'acte de communication. C'est pour cette raison que le recueil de certaines attitudes peut

permettre de mieux comprendre la situation et peut également être en lien direct avec leur culture.

9. Attitude de l'enfant. Les enseignants, les parents et l'élève forment un triangle et chaque composante est essentielle et à un rôle. Si les enseignants et les parents se rencontrent, c'est pour parler de l'enfant. C'est pourquoi il est essentiel de connaître le rôle que peut jouer l'élève dans la situation.
10. Impact sur l'enfant. La situation de communication entre parent et enseignant a-t-elle eu un impact sur l'enfant ?

Les catégories décrites plus haut représentent des points qui me paraissent importants à mettre en avant. Il n'est pas toujours possible, en fonction de ce qui a été dit durant l'entretien, de compléter toutes les catégories pour chaque situation.

Pour analyser ces catégories, je vais passer par trois étapes différentes :

1. Analyse par situation : chaque situation sera décrite et analysée en fonction des catégories afin de mettre en évidence les éléments vécus par les différents enseignants. Ceci constituera le socle de la deuxième analyse.
2. Analyse par enseignant : j'observerai les éléments que je trouve dans toutes ou presque toutes les situations d'un même enseignant. Cette deuxième étape me permet de dresser un portrait de chaque enseignant par rapport à la première analyse. Ceci constituera une base à la troisième analyse.
3. Analyse transversale : il s'agira d'identifier des éléments qui sont communs aux trois enseignants. Cette dernière étape me permet de voir si des liens existent entre les enseignants et de dégager, éventuellement, certains comportements propices ou non à la communication avec les parents migrants et cela non plus du point de vue d'une seule personne mais de trois. Cette analyse permettra également de mettre en avant les différences et de tenter de répondre à ma question de recherche ainsi qu'à mes hypothèses.

4.2 Choix des personnes interrogées

Dans un premier temps, je souhaitais interroger un enseignant de classe d'accueil qui a de l'expérience dans le domaine qui concerne ma recherche et qui a pu mener un certain nombre d'entretiens avec des parents migrants. J'ai pris contact avec lui en exposant les buts de ma démarche ; qu'il me décrive précisément 4 situations de communication qu'il aurait vécues. Je souhaitais qu'il évoque deux situations problématiques et deux non problématiques ce qui m'aurait permis de mettre en évidence les éléments qui débouchent sur une communication réussie et ceux qui sont plutôt des obstacles à une communication interlinguistique. Mais, lors d'une conversation téléphonique avec lui, il m'a informé ne pas avoir de situations problématiques à me décrire et m'a confié que les traducteurs, généralement présents lors des entretiens, permettaient de désamorcer certains problèmes qui auraient peut-être pu naître. Il m'a également expliqué que pour lui, la culture n'avait aucune influence sur la communication entre parents migrants et enseignants. D'autre part, s'il y avait un obstacle, ce dernier se trouverait dans le contact entre deux êtres humains et ne seraient donc pas une question de culture mais de personnes. Selon lui, il s'agit d'un respect mutuel entre les parents et les enseignants. Si les deux parties se respectent, il n'y a pas de problèmes. Afin de vérifier si ces allégations sont ressenties par tous les enseignants, j'ai décidé d'interroger d'autres enseignants qui accueillent ou auraient accueilli des élèves allophones. Ceci me permettra de comparer leur vécu à celui de l'enseignant de classe d'accueil.

5 Analyse des résultats

Afin de faciliter la lecture des analyses, les propos tenus par les enseignants interrogés sont mis en italique et reproduits tels quels.

5.1 Analyse par situation

5.1.1 Enseignante A

Situation 1 : cette première situation s'est déroulée l'année passée et a été vécue de manière positive par l'enseignante, elle a trouvé que *c'était rigolo*. Dans cette brève description de la rencontre, le type de communication de l'enseignante ressort légèrement. En effet, elle demandait à la maman *vous avez compris ce que j'ai dit* et elle *essayait de lui parler lentement*. Ces deux phrases démontrent qu'elle voulait s'assurer de la bonne compréhension de la maman et qu'elle était sensible au fait qu'elle puisse ne pas tout comprendre. Comme Legendre (1993) l'évoque, pour éviter des malentendus il faudrait, par exemple, reformuler ou s'assurer que la personne ait compris le message dans le sens où nous avons voulu le transmettre. C'est exactement ce que fait cette enseignante.

Elle fait également preuve de décentration en essayant de se mettre à la place de la maman pour tenter de comprendre ce qu'elle vit. Le fait qu'elle fasse cela sans juger la personne en face prouve qu'elle fait preuve d'ouverture d'esprit.

Un autre aspect est à mettre en évidence ; le fait qu'elle soit réceptive à la culture de la maman. En effet, l'enseignante s'est rendu compte que *la maman lui disait toujours oui, avec un grand sourire*. L'enseignante a compris qu'elle lui *disait oui pour pas la vexer* car l'enseignante pense savoir que dans cette culture c'est comme cela que ça se passe.

Dans cette situation, il n'y avait pas de traducteur alors que *la maman parlait très mal le français*. Le but de la rencontre n'est pas clairement évoqué par l'enseignante mais on pourrait penser que la présence d'un traducteur aurait pu être utile afin de s'assurer que la maman comprenne tout. L'enseignante ne mentionne pas d'endroit spécifique au rendez-vous ce qui me laisse penser qu'il se déroule en classe, comme c'est généralement le cas.

Situation 2 : la deuxième situation a été vécue de façon négative par l'enseignante. L'attitude de la maman ressort fortement du discours de l'enseignante. En effet, le comportement de la maman semble avoir beaucoup influencé l'entretien entre les deux parties et marqué l'enseignante. Cette dernière la décrit comme *quelqu'un qui pouvait être un peu agressif* et qui *n'acceptait pas que sa fille ait des difficultés*. Elle avait alors *menacé que si ça n'allait pas mieux, que si elle se faisait embêter, son mari interviendrait et qu'ils ne se laisseraient pas faire*. L'enseignante l'avait sentie *un peu fâchée contre l'école*. Cette situation tendue pour l'enseignante est partie d'un malentendu. En effet, la rencontre s'était organisée car la maman *avait souci pour sa fille*. L'enseignante souhaitant également donner son point de vue quant à la situation de la fille, a dit *qu'elle se demandait ce qu'elle faisait en première année*. La maman *a cru qu'elle voulait faire redoubler sa fille et elle l'a très mal pris*. Pourtant, pour l'enseignante ce n'était pas *du tout le cas* mais elle s'était rendu compte que si elle *n'insistait pas si elle disait pas à la petite* « *ben écoute si tu as pas fini ton travail je te garde un moment après* », *elle faisait rien du tout*. Le ressenti de l'enseignante par rapport à cet entretien a été plutôt négatif. En effet, elle a trouvé la situation ainsi que la réaction de la maman *un peu bizarre*. Elle dit tout de même qu'*après c'était bien allé* ce qui indique que la situation s'est probablement apaisée.

Cette situation démontre que des malentendus peuvent subvenir facilement entre parents et enseignant encore faut-il être capable de les dépasser. Comme le dit l'enseignant de classe d'accueil (entretien du 20.09.2012), les malentendus existent quand on parle deux langues différentes mais également si on parle la même langue. Je pense que cet exemple illustre bien cet aspect de la communication entre deux personnes car dans cette situation les deux acteurs parlaient le français et pourtant il y a eu un lourd malentendu. Ceci prouve également l'importance d'essayer de reformuler ou de s'assurer de la bonne compréhension des parents et de faire appel à une personne ressource qui peut jouer le rôle de médiateur (traducteur, médiateur, personne ressource). Comme Legendre (1993) le dit quel que soit le sens donné au message par l'émetteur, c'est au récepteur qu'il appartient, en dernier lieu, de le doter de la signification qu'il y perçoit.

Cette situation est également en lien direct avec ce que Goupil (1997) appelle les difficultés culturelles. Il s'agit, par exemple, de différences entre le système scolaire du pays d'origine et celui d'accueil. Pour illustrer ces propos voici ce que disait la maman à l'enseignante : *mon papa il était enseignant dans notre pays et moi je sais comment ça se passe à l'école et tout et*

pis ma fille elle va bien. Cette phrase confirme le décalage vécu par la maman entre le système de son pays d'origine et celui de Suisse.

Dans cet extrait, l'enseignante semble manquer de souligner les points forts de l'élève. En effet, Goupil (1997) dit que pour avoir des relations saines avec les parents, il faut créer un rapport de confiance et d'égalité en commençant par le positif.

Situation 3 : la troisième situation a été positive pour l'enseignante. Il s'agit de l'invitation de parents d'élèves à venir *manger chez eux*. L'élément qui apparaît souvent dans ma grille d'analyse est l'attitude de l'enseignante. Au départ, elle dit avoir été *un petit peu mal à l'aise d'aller comme ça à gauche à droite chez les parents* et elle dit également qu'elle a hésité à y aller. Pour finir, elle y est allée avec son mari et elle a trouvé que *c'est des moments fous*. La rencontre s'est donc très bien passée à tel point *qu'elle les a invités à son tour*. Ce qu'elle met fortement en avant c'est son intérêt pour les autres cultures. Elle *adore découvrir d'où ils viennent* mais également leur vie et *ce qu'ils ont vécu avant de venir ici*. Comme nous l'affirme Rey (1986), l'intérêt que l'enseignant porte à la culture des familles ainsi qu'à l'interculturalité peut favoriser la communication entre l'école et la famille. Cependant, l'enseignante n'est pas *indiscrette et ne va pas trop dans les détails*. Elle estime tout de même qu'*en connaissant la situation familiale* cela l'aide à savoir *comment prendre l'enfant*. Ces propos sont renforcés par ceux de Rey (1986) qui prétend qu'il est très important que l'enseignant s'intéresse au milieu culturel et social dans lequel vit l'enfant car cela lui permet de mieux comprendre le contexte dans lequel évolue l'élève et donc de mieux pouvoir répondre à ces attentes.

L'enseignante *a toujours des contacts* avec les parents et elle dit qu'*il y a plein de positif avec eux*.

La situation décrite est très intéressante car elle se déroule en dehors du cadre de l'école. Il ne s'agit pas d'un entretien entre les parents et l'enseignant et pourtant cette dernière en a probablement plus appris sur l'élève que cela n'aurait été possible durant un entretien. Au départ, l'enseignante hésite car elle est un peu mal à l'aise d'aller chez les parents. S'agit-il d'une gêne liée à la culture ou simplement au fait d'aller chez des parents d'élève ? La réponse se trouve peut-être lorsqu'elle dit *heureusement c'était des bons élèves*. Cet élément peut sous-entendre qu'elle n'irait probablement pas manger dans les familles des élèves qui éprouvent des difficultés scolaires. Ceci peut se comprendre car l'enseignante craignait peut-être de se mettre dans une situation délicate face à des parents qui l'auraient invitée pour

parler de leur enfant ou de créer des liens avec eux et après de « culpabiliser » lorsqu'il faut mettre des mauvaises notes aux élèves.

Je pense que l'intérêt qu'elle porte aux autres cultures démontre une certaine ouverture d'esprit de sa part.

Situation 4 : la quatrième situation de l'enseignante A est positive. Il s'agit d'une rencontre avec une maman qui *parlait très peu le français*. Pour l'aider *elle est venue avec un de ses fils*. Il ne s'agit pas de l'élève lui-même (ce qui peut arriver) mais de son grand-frère. L'enseignante a qualifié cette entrevue de *chou* car le *grand frère traduisait quand la maman ne comprenait pas très bien*.

Je n'ai pas plus de détails sur cette situation mais j'ai jugé utile de l'analyser car c'était la seule qui faisait appel à un enfant de la famille. Ce qui me paraît important ici c'est la personne ressource utilisée. Il s'agit d'un grand frère et comme le disent Clément et Girardin (1997), son rôle est à définir précisément afin que chacun ait une vision claire de ses responsabilités. Dans ce cas, il me semble que le rôle du garçon est assez clair puisqu'il ne fait « que » traduire les propos que la maman ne comprend pas. Le fait qu'il ne donne pas son avis, ne juge ou n'interfère pas dans la discussion entre la maman et l'enseignante semble démontrer que son rôle est précisément celui de traducteur.

Situation 5 : cette situation a été bien vécue par l'enseignante. La rencontre entre elle et une maman qui *a de la peine en français* était *vraiment sympa*. Le type de communication, le ressenti de l'enseignante ainsi que l'attitude de la maman sont mises en évidence par le discours de l'enseignante. Cette dernière *a dû se lancer dans l'espagnol parce qu'elle l'avait étudié quand elle était au lycée* ainsi elle *a réussi à se faire comprendre*. *Des fois, la maman l'aidait* car elle *arrivait à comprendre* ou à *le dire à l'enseignante dans sa langue ou en français*. Les deux femmes *faisaient chacune des efforts de leur côté* ce qui a permis un *super contact*.

Cet exemple démontre bien que, comme l'enseignant de classe d'accueil (entretien du 20.09.2012) l'a dit, la rencontre entre deux cultures est vécue comme un moment magique de respect de chaque culture et qu'il ne s'agit pas d'effacer l'une ou l'autre mais de les respecter toutes les deux. D'ailleurs, la maman *a trouvé chouette qu'elle puisse parler en espagnol*.

Situation 6 : la situation 6 était mitigée pour l'enseignante. Elle a eu un ressenti plutôt négatif par rapport à cette situation. L'entretien s'est déroulé entre le papa *qui parle bien le français enfin qui se débrouille assez bien* et l'enseignante. Elle souhaitait rencontrer le père pour *qu'il inscrive sa fille au foyer car c'est son frère de 8 ans qui l'aide pour ses devoirs* et l'enseignante trouve *ça franchement pas génial*. La rencontre lui a également permis d'*insister auprès du père pour qu'il aille dans le cahier de vie*. En effet, l'enseignante *demande toujours aux parents d'aller tous les jours dans le cahier de vie car il y a des informations importantes mais chez certains ça pose problèmes*. Pour elle, le vrai problème c'est que le père *ne s'intéresse pas à ce que fait sa fille*.

Dans cette situation, l'enseignante doit *insister* auprès du père car elle sent bien que la réalisation ainsi que le suivi des devoirs posent problèmes. Comme l'indique Goupil (1997), certains parents ne se sentent peut-être pas à l'aise lorsqu'il s'agit d'aider leur enfant à faire des devoirs. Il se peut qu'ils ne comprennent pas ce qui est demandé ou qu'ils n'aient pas les capacités de le faire.

En effet, le « vrai » problème ici pourrait être que le père est dans l'incapacité d'aider sa fille et donc de superviser ses devoirs. Puisque la maman *parle très très peu le français*, elle se retrouve dans la même situation que son mari. Il ne reste plus que *le grand frère de 8 ans pour l'aider*. Ce que l'enseignante interprète comme un désintérêt du père pour sa fille en disant *il ne s'intéresse pas à ce que fait sa fille* est peut-être une inaptitude à remplir cette tâche. Ce qui me permet de penser cela est le fait que le père accepte que sa fille aille au foyer. Ceci montre bien qu'il ne se désintéresse pas de sa fille et qu'il souhaite qu'elle fasse correctement ses devoirs. Le fait que le papa *parle bien le français, enfin qu'il se débrouille assez bien* ne signifie pas qu'il sache le lire ou l'écrire. Alors, lorsque l'enseignante dit : *il va jamais dans le cahier de vie* cela peut à nouveau indiquer que le père ne sait peut-être pas lire le français. L'enseignante a vraisemblablement interprété un peu hâtivement la situation ce qui ne lui a pas permis de cerner le « fond » du problème.

Cette situation se rapporte également à ce que Goupil (1997) appelle les difficultés institutionnelles puisque les parents semblent avoir de la peine à se percevoir comme des partenaires éducatifs compétents.

Situation 7 : cette situation a été positive pour l’enseignante. La rencontre s’est déroulée car elle souhaitait *remettre des choses au point* comme le suivi du cahier de vie, les règles du collège et elle voulait aussi *parler du foyer*. Ces premiers éléments sont d’ordre scolaire et directement en lien avec l’élève. Mais elle souhaitait également *parler au papa d’encourager la maman à apprendre le français pour s’intégrer vu qu’elle vient d’arriver* et souligner le fait que *s’ils ont une fête religieuse ils peuvent demander congé* puisqu’elle *peut leur accorder un demi-jour*. Ces éléments sont plus personnels et ciblés sur le mode de vie de la famille. Ces extraits démontrent que l’enseignante avait des attentes explicites de l’entretien telles que : le sujet du foyer, le règlement de collège et le suivi du cahier mais également des attentes implicites telles que : la religion de la famille et l’intégration de la maman par le biais d’associations.

L’enseignante connaît les structures existantes comme *Récif ou Mosaïque*¹ dans lesquelles elle sait que *les femmes peuvent faire une formation pour être aide de ménage* et que *tous les mois les gens de l’extérieur peuvent venir manger la cuisine d’une communauté*. Ces détails montrent que l’enseignante s’est renseignée ou en tout cas qu’elle sait de quoi elle parle.

Goupil (1997) prétend que pour qu’une rencontre se passe au mieux, l’enseignant devrait se préparer à l’avance. Ceci lui permettra de se sentir plus en confiance et de savoir les sujets qu’il souhaite aborder avec les parents. Dans cet extrait, cela semble être le cas car les buts de la rencontre sont clairs pour l’enseignante même si certains sont « cachés ». Elle semble donc avoir préalablement réfléchi aux sujets à aborder avec cette famille. Même si les sujets sont divers et variés, l’enseignante paraît savoir où elle va. Elle sait, par exemple, qu’elle *peut accorder un demi-jour de congé* pour des fêtes religieuses ce qui signifie qu’elle s’est renseignée au préalable ou qu’elle le sait déjà mais en tout cas qu’elle y est sensible.

Elle semble également sensible à la situation socio-économique des parents lorsqu’elle se rend compte que les horaires du papa sont difficiles et qu’il *est coincé pour faire les devoirs avec son fils*. Comme le dit Goupil (1997), il est important d’être sensible aux particularités des familles, dont leur niveau socio-économique, comme le fait ici l’enseignante en comprenant que son travail l’empêche parfois de bien suivre les devoirs.

¹Récif est une association qui aide les femmes à s’intégrer en Suisse en leur proposant des activités, des petites formations ou des cours de français. Elle est également ouverte aux femmes suisses qui souhaitent faire des rencontres.

Mosaïque est une association qui est principalement destinée à des personnes au chômage qui doivent améliorer leur niveau de français.

5.1.2 Enseignante B (travail en duo)

Situation 1 : cette situation est positive pour l'enseignante B même si elle la qualifie *d'un peu positif*. Il s'agit d'une rencontre avec une maman qui venait d'Italie et qui *parlait quand même un peu le français*. Les buts de la rencontre semblent clairs pour la maman et les enseignantes : *la maman a pu dire ses attentes, ce qu'elle avait envie que son enfant vive et nous on a aussi pu dire, déjà parler des règles de vie et puis aussi des objectifs minimaux à atteindre*. Durant cette rencontre, *les parents étaient tout à fait positifs et ils voulaient que leur enfant réagisse bien, qu'il apprenne quelque chose*. Les deux parties ont pu se débrouiller *entre ce que les enseignantes savaient d'italien et ce que la maman savait en français*. L'élément qui me paraît important dans cet extrait concerne l'impact sur l'enfant. Après la réunion, l'enseignante dit que *l'enfant s'est rendu compte qu'on tirait à la même corde, tout d'un coup, ben il s'est rendu compte qu'en fait ben non* (sous-entendu qu'il pensait qu'il pouvait faire ce qu'il voulait à l'école et que ces parents ne seraient pas au courant). Comme le dit Goupil (1997), il est important qu'il y ait de la cohérence entre ce qui se dit à l'école et à la maison car cela faciliterait la généralisation des apprentissages de l'élève. Cette collaboration est bénéfique pour l'élève mais également pour l'enseignant et les parents. D'un côté, elle permet à l'enseignant de renforcer ses actions et de partager ses responsabilités éducatives avec la famille et de l'autre, elle permet aux parents de connaître et d'expérimenter de nouvelles façons d'intervenir dans l'éducation de leurs enfants. Pour illustrer ceci, l'enseignante nous dit que la rencontre a également permis à la maman *de traduire dans sa langue les mots que l'enfant lisait en devoirs comme ça l'enfant savait aussi ce qu'il lisait*. Ces deux phrases signifient que la rencontre a effectivement permis un meilleur apprentissage de l'élève en y donnant du sens.

Situation 2 : la situation 2 a été vécue de façon négative par l'enseignante, mais elle la qualifie de *mal entre guillemets*. Les deux parents sont présents ; *le papa parle assez bien le français* et la maman *parle pas le français*. L'enseignante interprète la situation comme un problème lié *au mode de vie*. Elle dit que *la maman ne comprend pas qu'elle doit exiger de l'obéissance de son fils* et que *parce que la maman est musulmane elle est presque au-dessous de son fils* et que *son fils obéit à son père*.

L'enseignante semble avoir des préjugés sur les femmes musulmanes ainsi que sur la place de la femme dans la religion musulmane, c'est ainsi qu'elle se demande *pourquoi est-ce qu'il*

devrait obéir à ses maîtresses qui sont des femmes ? Puis, elle ajoute qu'*en Suisse, une femme elle est considérée mais dans son pays elle est pas considérée donc elle oblige pas son fils à lui obéir.* L'enseignante prétend également que *le papa comprenait bien ce qu'elle disait mais la maman elle entraît pas dans ce qu'elle disait, la maman disait oui oui mais les enseignantes sentaient bien qu'elle entraît pas dedans.* L'enseignant de classe d'accueil (entretien du 20.09.2012) indique que l'adaptation de l'enseignant à la culture des parents est très importante à ses yeux car il ne faut pas les brusquer ou les offusquer. Dans cette situation, les préjugés de l'enseignante peuvent avoir blessés la maman qui s'est renfermée sur elle-même et qui s'est sentie jugée. D'ailleurs, comme le prétend l'enseignante, la maman *n'a pas exigé de choses de son fils* ce qui démontre que la situation n'a probablement pas évoluée. L'enseignant de classe d'accueil dit que le rôle de l'enseignant est d'expliquer progressivement et avec le sourire, comment nous vivons ici et quelle est notre culture. Soulignons les mots utilisés ici par l'enseignant *progressivement et avec le sourire.* Ces quelques mots semblent revêtir une importance particulière puisque les expériences de cet enseignant se sont toujours bien déroulées selon ses propres dires.

Situation 3 : la situation est positive pour l'enseignante. Il s'agit d'une rencontre avec une maman qui *ne parle pas du tout le français* c'est pourquoi un traducteur est présent. Cette rencontre a permis aux enseignantes d'en apprendre plus sur le pays d'origine de l'élève car la maman *a décrit comment se passait l'école dans son pays.* Cette discussion a été riche pour les enseignantes car elles ont compris *les similitudes* entre les deux systèmes scolaires. De plus, cela les a confortés dans *leurs observations sur l'enfant* car *c'étaient les mêmes que les enseignants de son pays avaient vus.* Ainsi, ils ont *mis en place un système de communication entre les enseignantes et les parents assez simple* en instaurant un système de smiley pour communiquer qui permettait de savoir *comment s'est passée la journée de leur fils.*

La présence du traducteur a permis aux enseignantes de *vraiment bien comprendre ce que la maman disait et puis la maman a bien compris ce que les enseignantes exprimaient aussi.* Ainsi, la maman a pu *dire ce qu'elle voulait* et les enseignantes *expliquaient au traducteur ce qu'elles avaient envie de dire à la maman.* Dans cette situation, les bénéfices d'un traducteur sont perceptibles puisque le ressenti de l'enseignante est positif et il s'exprime principalement par le fait que les deux parties ont pu se comprendre facilement. Cette opportunité leur a également permis d'instaurer un système plus simple afin de communiquer entre elles à l'avenir. Ceci est judicieux car les traducteurs ne sont pas toujours présents.

Situation 4 : cette situation a été vécue de manière négative par l'enseignante. Il s'agit d'une rencontre avec l'oncle et la tante d'un élève. Les enseignantes souhaitaient *parler d'un problème scolaire de leur enfant* mais l'oncle avait déjà dans sa tête l'idée que les enseignantes étaient xénophobes. Il a cherché toutes les fois où son neveu ça s'était pas super bien passé il leur a mis sur le dos une étiquette de raciste. Alors il est venu à l'entretien avec cette image et les enseignantes sont tombées des nues parce que elles s'attendaient pas à ça. De plus, l'oncle n'arrivait pas à comprendre notre système scolaire et l'enseignante prétend que c'est parce que dans son pays d'origine *on tape encore les enfants*.

Cet élément reprend une des difficultés évoquées par Goupil (1997) qui la qualifie de culturelle puisqu'il s'agit des différences de scolarisation entre le pays d'origine et celui d'accueil. Mais cela me fait également penser à ce que disent Clément et Girardin (1997) lorsqu'ils parlent des parents d'origine étrangère. Ces derniers souhaitent assurer l'intégration de leurs enfants et leur promotion sociale grâce à l'école. Mais, parfois, ils ne comprennent pas et n'arrivent pas à s'adapter à la culture du pays d'accueil. Ils se sentent alors démunis et délèguent leurs pouvoirs aux enseignants et à l'école parce qu'on les prive de leurs moyens habituels de stimulation et d'éducation de leurs enfants (par exemple : frapper). L'incompréhension entre parents et enseignants génère alors des malentendus qui, quand ils se manifestent, sont difficiles à dissiper. C'est le cas dans cette situation car l'enseignante dit *on a mis long jusqu'à ce qu'il se rende compte que non* (sous-entendu qu'elles n'étaient pas racistes). C'est alors à l'enseignante de réduire les incompréhensions afin que cela n'engendre pas de l'agressivité, en se montrant ouverte, à l'écoute et également en faisant appel à des personnes-relais, comme le disent Clément et Girardin (1997).

5.1.3 Enseignante C

Situation 1 : cette situation a été positive pour l'enseignante. Il s'agit de contacts avec une maman qui *vient d'Equateur*. L'enseignante *parle espagnol* ce qui a permis à la maman de comprendre.

L'attitude de la maman ressort du discours de l'enseignante. Elle *voulait absolument que sa fille elle fasse le plus possible et le mieux possible et qu'elle respecte tout ce qui se passe dans la classe* car elle était très reconnaissante de tout ce qu'on faisait pour sa fille. Elle était également très très à cheval sur le fait de savoir si sa fille respectait les autres, la maîtresse et

les règles. Elle voulait s'assurer que sa fille fasse bien tous ses devoirs puisqu'elle pouvait pas contrôler elle-même.

L'enseignante interprète cela comme *une question de culture* car *là-bas ils ont pas forcément l'habitude d'avoir tout ce qu'ils peuvent avoir ici*. Dans cette situation, l'impact sur l'élève n'est pas anodin. En effet, *elle avait beaucoup de pression sur les épaules* et elle se disait « *mes parents ils ont pas pu moi j'ai la chance de pouvoir donc il faut que j'y aille* ».

Dans cette situation, les parents *ont vraiment toujours montré leur reconnaissance envers les gens qui les aidaient* parce qu'ils semblent se rendre compte de la chance qu'ils ont de pouvoir offrir une bonne scolarité à leurs enfants ce qui n'est peut-être pas le cas dans leur pays d'origine.

Un autre élément me paraît important dans le discours de l'enseignante. Il s'agit de son attitude face à la famille. Elle a *proposé de faire la lettre* à la direction pour permettre à la famille de partir en Equateur. Ceci démontre d'une certaine sensibilité à la situation de la famille. En effet, l'enseignante savait qu'ils ne parlaient pas français c'est pourquoi elle s'est proposée de les aider. Comme le dit Goupil (1997), il est très important d'avoir des contacts positifs avec les parents car si c'est le cas un partenariat peut s'établir entre l'enseignant et la famille et cela facilitera la communication.

Situation 2 : elle a été vécue de manière négative par l'enseignante. Ce qui est mis en avant par le discours de l'enseignante est principalement le comportement de l'enfant ainsi que le sien. Elle dit *qu'il y a eu plusieurs choses avec les parents surtout parce que avec l'enfant ça marchait pas*. Les rapports entre l'enseignante et l'enfant étaient tendus.

Un jour, le papa est venu à l'école et il a demandé à l'enseignante *s'il pouvait discuter avec elle deux minutes*. Elle a accepté en ne *pensant pas qu'il était venu pour ce qui s'était passé la veille* : elle *avait lancé à plat par terre un livre que l'élève lui avait rendu, pour la seconde fois fichu, tout écorné*. Le papa a dit *qu'il était pas du tout d'accord*, qu'il trouvait *sa pédagogie pas du tout bonne* et que c'était *inadmissible*. Elle lui a répondu en disant *que d'un côté elle était contente d'avoir fait cela parce qu'elle avait déjà tout essayé et que pour une fois ça avait fait réagir l'enfant*. Elle a également ajouté que *ce n'était pas le truc qu'elle aurait fait à un autre moment dans la journée ou dans l'année mais que là elle pensait que c'était une bonne idée*. Elle a terminé en disant « *Monsieur, je ne vous fait pas de remarques dans votre métier donc vous avez pas à en faire dans le mien* ». L'enseignante s'est ensuite dit qu'elle *avait été complètement tarée de dire ça*.

Elle pense que le fait que *les parents soient des gens très aisés* et qu'ils soient *un peu plus âgés que les autres parents* ont influencé leur relation. Dans cette situation, on pourrait penser que la situation socio-économique des parents leur permet *de se plaindre* et que cela ne leur *posent aucun problème*. L'enseignante a eu *un peu peur* quand le *papa de 45 ans qui est grand directeur quelque part est venu lui parler*. Cette phrase semble montrer que la situation socio-économique des familles peut influencer la communication. Malgré « l'intimidation » de l'enseignante, elle a osé dire ce qu'elle pensait mais en se disant par la suite qu'elle était *complètement tarée* d'avoir dit cela.

Il est difficile dans cette situation de savoir si c'est davantage la culture ou le milieu socio-économique qui a influencé la communication. En effet, les deux aspects semblent avoir eu un effet sur la communication entre l'enseignante et les parents. Cependant, dans cette situation, l'enseignante semble insister plus sur le fait qu'ils étaient *vraiment très aisés* ce qu'elle souligne à plusieurs reprises puisque cela leur permettaient de venir facilement *se plaindre*.

Situation 3 : la troisième situation de l'enseignante a été négative. Elle se déroule avec la même famille que lors de la situation 2. Les parents ont *écrit une lettre* à la direction pour se plaindre que l'enseignante avait été *à la limite de la maltraitance* à l'égard de leur enfant lors d'une journée hors-cadre. Ils attendaient *des excuses de la part de l'enseignante* mais elle estimait qu'elle ne devait pas *faire des excuses pour quelque chose qu'elle avait pas fait*. Le directeur a proposé d'attendre que les choses s'arrangent avec le temps et l'histoire *est tombée comme elle est venue*.

Plus tard, *les parents ont demandé un entretien pour discuter des problèmes de leur fils, de l'année d'après et tout ça*. L'enseignante *stressait* et sentait avoir *besoin d'un médiateur* elle a alors demandé au directeur. Ce dernier a dit que *si c'était pour parler que de ça, ça ne valait pas la peine*. Lors de l'entretien, ils ont *parlé simplement de l'école* et *ça s'est très bien passé*. L'enseignante a qualifié ce revirement de situation de *vraiment bizarre* et s'est dit que les parents s'étaient peut-être *quand même rendu compte de la bêtise du truc*.

Elle analyse cela comme quelque chose de culturel puisqu'elle dit que les parents se prenaient pour *la crème de l'Espagne* parce qu'ils étaient *Catalans* et pas *Espagnols*. L'enseignante ajoute que *c'est aussi un âge qui est différent et un métier qui est différent donc un niveau socio-culturel quand même différent*. Ces phrases semblent démontrer que la culture au même titre que le niveau socio-culturel ont influencé la communication entre les parents et

l'enseignante. Dans cette situation, il est délicat de savoir si c'est plus la culture ou le niveau socio-économique qui ont eu un effet sur la communication. Selon les propos de l'enseignante, les deux aspects semblent l'avoir influencée.

L'enseignante semble avoir gardé une image négative de la situation même si elle s'est passablement bien terminée. Comme l'enseignant de classe d'accueil (entretien téléphonique du 15.01.2013) le dit, certains obstacles peuvent être une question de contact entre deux êtres humains et non de culture. Selon lui, il s'agit d'un respect mutuel entre les parents et les enseignants. Si les deux parties se respectent, il ne devrait pas y avoir de problèmes.

Situation 4 : elle a été vécue de façon négative par l'enseignante. Ce qui est mis en évidence par son discours est son ressenti négatif par rapport à la situation ainsi que l'attitude de la personne-relai. Il s'agit d'une rencontre avec une maman *qui parle pas le français* et qui est venue à l'entretien *avec la jeune fille qui donne des leçons de soutien à l'élève* et qui est *de la même origine*. L'enseignante rencontre des parents qui *ne sont pas d'accord* de laisser aller leur enfant en camp de ski. L'enseignante a mal vécu cette rencontre car la jeune fille qui traduisait était *très hautaine* et lui parlait *comme si elle était la dernière des m******. De plus, *elle ne traduisait pas vraiment* à la maman mais *elle donnait son avis* puisqu'elle semblait répondre tout de suite à l'enseignant. Cette dernière a dit qu'elle pensait *que ça faisait aussi partie de l'éducation de vivre ensemble* mais la jeune fille a répondu en disant *qu'elle était jamais partie en camp de ski mais qu'elle était très ouverte aux gens et intégrée*. D'ailleurs, elle ne voyait pas à quoi ça servait d'aller en camp de ski *si c'était pour faire la cuisinière* et que dans ce cas *elle n'a pas besoin de venir*. L'enseignante a senti que *ça ne servait à rien* d'insister et que malgré la *raison ouverte* de la famille qui était de dire que leur fille *n'aimait pas le ski et qu'ils ne voulaient pas la forcer* l'enseignante pensait que la *raison cachée* était que *si la grande n'était plus à la maison cela lui faisait plus de travail pour la maman*.

Cette situation nous rappelle ce que Clément et Girardin (1997) disent au sujet des personnes-relais et de leur rôle. Il est très important de définir clairement avec eux dans quel but ils assistent à la rencontre. Dans cette situation, la jeune fille est présente pour traduire à la maman qui ne parle pas le français. Or, les propos de l'enseignante *elle traduisait pas vraiment elle donnait son avis* montre qu'elle dépasse son rôle de traductrice en donnant son avis et pire encore qu'elle ne le remplit pas : *de temps en temps elle traduisait un truc et c'est*

tout. Dans cette situation, son rôle semble ne pas avoir été défini ce qui amène l'enseignante à penser que c'était *affreux* et que *ça ne servait à rien*.

Situation 5 : cette dernière situation a été positive pour l'enseignante du point de vue de la communication mais mitigée sur le résultat. Il s'agit également d'une rencontre avec la famille d'une élève qui ne peut pas aller en camp de ski. La fille prétend que *son papa voulait pas* alors que le papa dit qu'*il voulait laisser aller sa fille que c'était elle qui choisissait*. L'enseignante est sensible au fait que ce sont *des familles très unies* et qu'*ils ont beaucoup de peine à laisser partir leurs enfants*. D'ailleurs, cette élève *ne va jamais dormir chez personne car si elle va dormir une fois chez sa meilleure amie qui est de la même origine et qui habite juste à côté, la maman pleure toute la nuit*. L'enseignante pense que *ses parents veulent pas qu'elle aille parce que ça leur fait mal au cœur qu'elle parte une semaine* alors la fille est un peu *tirillée entre les deux* car elle *aimerait quand même aller avec ses copines*. Cette situation provoque un *conflit de loyauté* car elle aimerait aller en camp de ski mais elle sait que ses parents seront tristes.

Dans la mesure où l'enseignante interprète les rapports entre les membres de la famille comme *une question de culture*, il semble que ce soit ce que Goupil (1997) appelle une difficulté culturelle puisqu'il s'agit probablement d'une différence entre le pays d'origine et celui d'accueil.

En effet, dans le pays d'origine les camps ne font probablement pas partis de la vie scolaire ou du moins ils ne sont pas fréquents. Ceci semble alors provoquer une profonde tristesse à la famille car elle n'est pas habituée à voir partir un de ses enfants. La différence de culture entre les deux pays donc entre l'école du pays d'accueil et la famille provoque chez l'élève un conflit de loyauté puisqu'elle doit choisir entre un des deux. Ce choix a été très difficile à faire puisqu'elle *était tirillée* et qu'elle *avait les larmes dans la voix* en en parlant avec l'enseignante.

5.2 Analyse par enseignant

5.2.1 Enseignante A

L'enseignante fait preuve, dans presque toutes les situations, d'une sensibilité face à la culture des parents en étant attentive aux différences entre les familles. Comme le propose Goupil (1997), le discours et les pratiques des enseignants devraient être ajustés à la diversité des situations familiales. En effet, chaque famille est différente et il est important de prendre ses particularités en compte (culture, milieu socio-économique). L'enseignante semble se placer dans ce type de communication où elle essaye d'être attentive aux particularités des familles. Dans son discours aucun jugement ne semble transparaître mais plutôt une certaine ouverture d'esprit aux autres cultures.

Elle semble également être une personne positive car elle dit très souvent *c'est chou* et elle a vécu la majorité des situations de manière positive. Son attitude ressort donc de son discours en prenant les choses de manière positive et en semblant ouverte aux autres.

5.2.2 Enseignante B

L'enseignante B a vécu autant de situations positives que de négatives. Pour cette enseignante, contrairement aux deux autres, la catégorie des stéréotypes apparaît puisque dans son discours, elle semble parfois avoir des préjugés sur les familles. Dans les situations négatives, elle semble avoir certains préjugés sur les familles ce qui l'a peut-être empêché d'avoir une bonne communication avec ces dernières. Elle semble porter relativement facilement un jugement sur les familles. Ce qui ressort légèrement de son discours est l'attitude des parents qu'elle soit positive ou négative. Lorsqu'elle décrit les situations, elle met également en avant les objectifs de communication. Elle ne semble pas porter une attention particulière à ce que vivent les familles en dehors du cadre scolaire. Dans son discours, elle paraît se limiter aux buts de la rencontre et ne pas s'intéresser davantage aux familles.

5.2.3 Enseignante C

L'enseignante C a vécu deux situations positives et trois négatives (dont deux avec la même famille). Elle semble, dans la plupart des cas, être sensible aux particularités culturelles des familles. Ce qui ressort également c'est son attitude ou celle des parents que ce soit en positif ou en négatif. L'enseignante semble parfois faire preuve de compassion

lorsqu'elle évoque certaines situations. Cette dernière ne porte pas de jugement sauf lors des deux situations négatives avec la même famille. Elle essaye d'expliquer leur comportement ce qui la pousse à porter un jugement.

5.3 Analyse transversale

Le discours ainsi que l'attitude des trois enseignantes semblent se différencier. Si l'enseignante A est très ouverte et sensible aux autres cultures, l'enseignante C l'est également mais un peu moins lorsque les situations sont vécues négativement. L'enseignante B quant à elle ne semble pas y prêter une attention particulière dans son discours. Elle se contente principalement de parler d'objectifs scolaires de la rencontre.

Les divers entretiens menés donnent donc quelques pistes de réponse à deux de mes hypothèses de départ.

La première était de dire que la culture des familles influençait la communication entre parents et enseignants. Les divers entretiens me permettent de dire que la culture semble, dans la majorité des cas, ne pas influencer la communication du moins lorsque l'enseignant fait preuve d'ouverture d'esprit. La langue ne semble pas non plus être un frein dans la communication car les enseignants ou les familles trouvent diverses solutions. S'ils font, dans l'ensemble, assez peu appel à des traducteurs c'est parce qu'il y a souvent une connaissance de la famille qui les accompagne. Ce genre de rencontre peut parfois poser problème si le rôle de cette tierce personne n'est pas clairement défini et qu'elle dépasse ses « obligations ». Si certains entretiens sont difficiles, il semble que ce soit davantage une question d'affinité entre personnes que de culture. De plus, l'ouverture d'esprit de l'enseignant et sa sensibilité aux autres cultures semblent également influencer la communication. Les entretiens semblent démontrer que si l'enseignant est ouvert et positif, les choses se passent bien. Cela paraît également dépendre de l'attitude des parents car si ces derniers vont à un entretien avec des a priori négatifs sur l'enseignant cela peut altérer la communication. Il reste tout de même important de se demander d'où viennent ces préjugés et s'ils sont fondés. Est-ce que l'attitude de l'enseignante a induit certains préjugés de la part des parents ?

Ma deuxième hypothèse était de dire que l'ouverture d'esprit de l'enseignant favorise la communication et la réussite d'un entretien. Cette hypothèse a été vérifiée par les entretiens et

cela semble être le cas. Si l'enseignant émet dès le départ un jugement, l'entretien semble moins bien se passer. Par contre, s'il est ouvert d'esprit, les entretiens se passent bien sauf dans de rares cas où il semble que le contact soit difficile mais plutôt pour une question d'affinité entre personnes.

L'endroit du rendez-vous, qui est ma troisième hypothèse est assez difficile à vérifier car les entretiens ne m'ont pas permis de soulever ce point précisément. Les enseignants ne l'ont pas spontanément mentionné et je ne l'ai pas soulevé non plus. Je pense que si les enseignants ne l'ont pas évoqué c'est que cet aspect ne revêt pas d'importance particulière à leurs yeux. Cependant, cet élément semble essentiel pour l'enseignant de classe d'accueil (entretien du 20.09.2012) qui semble adopter une autre attitude que les enseignantes interrogées. Si le premier rendez-vous se déroule dans le collège afin de présenter les locaux aux parents, le deuxième rendez-vous se fait toujours dans les familles. Ceci lui permet de se rendre compte par lui-même de ce qu'elles vivent. D'après ces propos, cela semble également bénéfique pour la famille qui se sent reconnue. Ceci semble confirmer ce que l'enseignante A affirmait lorsqu'elle disait apprécier de découvrir d'où viennent les familles et ce qu'elles ont vécu avant de venir ici car cela l'aidait à savoir *comment prendre l'enfant*.

Même si les rencontres au domicile des familles ne semblent pas être une pratique courante dans les classes ordinaires, cela se révèle être très utile pour mieux comprendre les élèves et ce qu'ils vivent. Cependant, il s'agit dans le cadre de ma recherche, uniquement de trois enseignantes interrogées et cela peut ne pas s'appliquer à l'ensemble des enseignants.

Les pistes de réponses à ces diverses hypothèses semblent démontrer que, dans le cadre de ma recherche, la culture n'a pas eu d'influence sur la communication entre parents migrants et enseignants. Ces résultats ne sont pas généralisables à toutes les situations mais représentent des éléments mis en évidence par mon travail.

6 Conclusion

En conclusion, j'ai trouvé ce travail très enrichissant car j'ai beaucoup appris sur le sujet de la communication école-parents et cela me sera probablement utile plus tard. Je me suis rendu compte que la communication entre parents et enseignants est essentielle et qu'elle dépend beaucoup de l'attitude des deux et de l'ouverture d'esprit de l'enseignant. En effet, il ne faut pas juger trop hâtivement une situation car beaucoup d'explications peuvent se cacher derrière celle-ci.

Lorsque j'aurais ma future classe, je souhaiterais prendre le temps d'apprendre à connaître les familles sans pour autant être trop intrusive dans leur vie privée. Cela me permettra de mieux connaître mes élèves et donc de pouvoir mieux répondre à leurs attentes et à celles de leur famille. La disponibilité de l'enseignant me paraît donc très importante pour construire une relation saine ainsi que la préparation des entretiens.

Je me suis également rendu compte de l'importance des personnes-relais comme les traducteurs ou le service socio-éducatif. Je pense que je n'hésiterai pas à demander de l'aide dès le début pour mieux répondre aux attentes des familles et pour mieux les comprendre. Les personnes relais sont neutres et elles permettent de désamorcer certains malentendus linguistiques ou culturels qui pourraient apparaître. Je serai tout de même attentive à bien définir leur rôle car s'il n'est pas très clairement défini l'utilité de ces personnes peut être mise en doute.

Je pense que ce travail m'a également permis de voir que les relations école-famille sont, dans l'ensemble, positives qu'ils s'agissent de familles migrantes ou non. On entend parfois parler de mésententes entre parents et enseignants mais cela peut se désamorcer en en discutant. Je me suis rendu compte qu'il était normal d'avoir des malentendus avec les parents mais qu'il était primordial d'en parler et de les clarifier au plus vite.

Si ce travail était à refaire, je pense que j'utiliserai la même méthodologie car elle m'a permis d'analyser la plupart des éléments recherchés et m'a appris beaucoup d'aspects sur la communication. Cependant, j'ai réalisé qu'il n'était pas toujours évident de relancer les personnes interrogées sans induire leurs réponses. C'est pourquoi je pense que j'aurai pu mieux me préparer à la conduite des entretiens en essayant d'imaginer ce qui aurait pu être dit.

Concernant la rédaction de ce travail, j'avais des doutes sur la quantité de matière à analyser et pensais en manquer. Cependant, je me suis vite rendu compte que les pages se remplissaient très vite et que les liens entre les interviews et la théorie étaient souvent évidents. Ceci m'a frappé car je ne m'étais pas tout de suite rendu compte que je pouvais faire aussi « facilement » des liens avec mon cadre contextuel.

Au fil des situations décrites lors des entretiens, j'ai réalisé que les situations évoquées étaient très diverses. En effet, au départ je souhaitais que les enseignants me décrivent des situations avec des parents d'élèves allophones. Puis, je me suis rendu compte qu'ils me parlaient soit de parents parlant le français et qui avaient des enfants allophones, soit de parents allophones dont les enfants étaient nés en Suisse ou encore de parents et d'enfants parlant le français mais qui avait une autre culture que la nôtre. Ceci illustre bien la variété des situations évoquées et rencontrées par les enseignants sur le terrain. Elles démontrent également la diversité des familles et l'importance de prendre les particularités de chacune en compte pour communiquer au mieux avec elles.

Si je pouvais poursuivre ce travail, je m'intéresserai plus particulièrement au rôle et au ressenti des parents. J'ai beaucoup développé les situations vécues par les enseignants mais je n'ai pas pu me renseigner davantage sur le point de vue des parents. Comment vivent-ils les entretiens avec les enseignants? Se sentent-ils écoutés? Qu'attendent-ils des entretiens avec les enseignants? Leurs attentes sont-elles comblées? Se sentent-ils jugés par les enseignants?

7 Références bibliographiques

7.1 Ouvrages

Clément, F. & Girardin, A. (1997). *Enseigner aux enfants issus de l'immigration*. Baume-les-Dames : Nathan.

Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation*. Lille : Presses universitaires de Lille.

Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école*. Lausanne : URSP.

Goupil, G. (1997). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal : Chenelière.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Le défi éducatif.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative, fondements et pratiques*. Bruxelles : de Boeck Université. (pp. 105-109).

Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.

Rey-Debove, J. & Rey A. (2006). *Le nouveau petit robert*. Paris: Petit Robert.

Rey, M. (1986). *Former les enseignants à l'éducation interculturelle ?* Strasbourg : Conseil de l'Europe, éducation et culture.

Schertenleib, G.-A. (2011). *Créativité musicale : contenus d'enseignement et actions enseignantes dans la perspective du PER ?* Mémoire de MAS en sciences de l'éducation, Université de Genève.

7.2 Revue

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger B. (2009). Inclusion ou exclusion des élèves en difficultés : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? In P.-A. Doudin

& S. Ramel (Ed.), *Revue des HEP No 9 : Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre* (pp. 11-31). Neuchâtel : CDHEP.

7.3 Sites internet

Confédération suisse, département fédéral de justice et police. Office fédéral des migrations sur mandat du chef du Département fédéral de justice et police (2006). *Problèmes d'intégration des ressortissants étrangers en Suisse*. Accès :

http://www.ejpd.admin.ch/ejpd/fr/home/themen/migration/ref_integrati%2536n/ref_foerderung/ref_koordinationsauftrag.html [consulté le 25.03.13].

Mosaïque (2012). *Nos cours*. Accès : <http://www.ecolemosaique.ch/> [consulté le 25.03.13].

RECIF (2012). *Accueil*. Accès : <http://www.recifne.ch/index2.php?pgnr=1> [consulté le 25.03.13].

Site de la République et du canton de Neuchâtel (2011). *Les classes d'accueil (8e-11e années)*.

Accès : <http://www.ne.ch/neat/site/jsp/rubrique/rubrique.jsp?DocId=15131&StyleType=bleu> [consulté le 25.03.13].

7.4 Entretiens

Un enseignant d'une classe d'accueil, le 20.09.2012 et un entretien téléphonique le 15.01.2013.

Un inspecteur de l'enseignement obligatoire, le 25.10.2012.