



TRAJECTOIRES SCOLAIRES ET MOBILES D'ENGAGEMENT :
ÉTUDE DE CAS DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE
DE JEUNES FEMMES KOSOVARES EN SUISSE

Teuta Mehmeti

Auteure

Teuta Mehmeti

Teuta Mehmeti a obtenu un Master en sciences humaines et sociales (orientation psychologie et éducation) à l'Université de Neuchâtel, et poursuit actuellement son parcours doctoral dans cette même discipline. Elle a enseigné au niveau BA et MA à l'Institut de psychologie et éducation (Université de Neuchâtel), et a participé à plusieurs projets de recherche au sein de ce même institut, et à la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (BEJUNE). Ses recherches se sont principalement intéressées à l'accueil et aux trajectoires scolaires des élèves issu.e-s de la migration et de la mobilité répétée, ainsi qu'aux processus d'argumentation et raisonnement dans les situations d'enseignement-apprentissage. Elle collabore actuellement au projet « The Covid Generation » (NRP 80), au sein de l'Institut de sociologie (Université de Neuchâtel).

teuta.mehmeti@unine.ch

© 2026 by the author

Résumé

Les flux migratoires liés à l'histoire migratoire de la Suisse ont conduit à interroger l'intégration scolaire des élèves issu·e·s de la migration. Si la recherche en éducation aborde souvent l'échec scolaire de ces élèves sous l'angle des inégalités sociales face à l'école, d'autres processus et facteurs semblent contribuer aux difficultés rencontrées par ces élèves. Bien que la recherche en éducation a ainsi mis en lumière les aspects structurels et institutionnels qui peuvent engendrer ces difficultés, la perspective subjective des apprenant·e·s est, quant à elle, peu explorée. En mobilisant essentiellement l'approche de la psychologie socioculturelle, et à travers une étude qualitative, cet article présente le cas d'une jeune femme kosovare parvenue jusqu'au niveau des études universitaires en Suisse, et montre comment elle a pu contrer un environnement scolaire a priori peu favorable à sa réussite, en mettant en avant ses mobiles d'engagement scolaire et ses ressources.

Mots-clefs

Réussite scolaire

Élèves issu·e·s de la migration

Sens de l'expérience scolaire

Ressources sociales et symboliques

Remerciements (et/ou) Remarques

Le travail présenté ici est né de l'intérêt et de la richesse de la formation dont j'ai pu bénéficier à la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, et plus spécifiquement de mon travail de mémoire réalisé à l'Institut de psychologie et éducation. Je tiens donc à remercier à la fois les professeur·e·s qui, de près ou de loin, ont éveillé ou renforcé mon intérêt pour les questions migratoires (prof. Janine Dahinden, prof. Gianni d'Amato), mais surtout ma directrice de mémoire à l'Institut de psychologie, prof. Tania Zittoun pour son soutien, et pour la transmission de son approche théorique et conceptuelle qui permet de traiter des dimensions sémiotiques et symboliques dans les trajectoires de vie, permettant de dépasser une vision déterministe de celles-ci. Je remercie également la professeure ém. Anne-Nelly Perret-Clermont, dont la longue expérience de recherche – et le regard toujours porté sur les réalités concrètes du terrain – en psychologie et éducation ont orienté mon intérêt pour les questions complexes que posent l'éducation et l'école.

1. Problématisation : L'accueil des élèves issu·e·s de la migration comme défi pour les écoles en Suisse

Dans de nombreux pays, et ce depuis de nombreuses décennies, les mouvements migratoires ont contribué à la transformation de la composition socio-culturelle des élèves qui fréquentent les écoles locales. Cette diversité a engendré des questionnements sur le système scolaire, les pratiques éducatives, ou encore les différences de performances des élèves suivant leur origine (sociale, culturelle, linguistique). Le contexte éducatif suisse est particulièrement intéressant en ce sens, puisque l'histoire migratoire de la Suisse a contribué à l'augmentation de l'hétérogénéité culturelle, ethnique, et linguistique des élèves qu'elle accueille.

En effet, l'histoire migratoire en Suisse, et les vagues successives de migration (Piguet, 2005, 2007, 2012), ont soulevé des questions liées à l'intégration des élèves issu·e·s de la migration et ont été investiguées par différent·e·s chercheur·se·s, dès les années 80 (voir par ex. Gretler, et al., 1989 ; Poglia et al., 1995). Depuis ces travaux, la question de l'intégration des élèves issu.e.s de la migration a été analysée sous différents angles, tantôt pour penser les dynamiques psycho-sociales et identitaires (Dinello, 1987 ; Perregaux, 2009), tantôt pour questionner l'hétérogénéité linguistique (Perregaux, 2004), mais également, pour penser les processus et structures d'accueil et intégration des élèves issu·e·s de la migration dans le système éducatif suisse (Lanfranchi, 2002 ; Lanfranchi et al., 2003 ; Kloetzer et al., 2022 ; Mathivat et al., 2024 ; Sanchez-Mazas et al., 2018, 2022).

Au sein de ces différents travaux, des réflexions sont ainsi développées sur les dynamiques et processus susceptibles de soutenir ou empêcher l'intégration et la réussite scolaire des élèves issu·e·s de la migration. Certaines recherches ont plus spécifiquement abordé la question de la réussite ou l'échec scolaire des élèves issu·e·s de la migration sous l'angle des inégalités sociales et scolaires. Avec une approche méthodologique quantitative, ces études interrogent notamment la manière dont l'origine sociale des élèves, ainsi que la structure et l'organisation du système scolaire suisse, influencent la réussite scolaire de ces élèves. L'intérêt pour la question des inégalités sociales face à l'école, et de la gestion de l'hétérogénéité culturelle a ainsi augmenté au cours des décennies, et les rapports en éducation tendent à montrer une persistance des inégalités sociales face à l'école (voir par ex. Felouzis et al. 2010, 2016). Felouzis et collaborateurs affirmaient ainsi que « sans surprise, les inégalités scolaires en Suisse obéissent donc aux mêmes lois que dans les autres pays : le niveau socioéconomique a, toutes choses égales par ailleurs, un poids déterminant dans la définition des apprentissages et des parcours scolaires » (Felouzis et al., 2010, p.23). Plus récemment, le rapport issu de la dernière enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), centré sur le domaine des mathématiques, a d'ailleurs remis en avant des observations semblables. Les auteurs du rapport y affirment ainsi qu'« en Suisse, les élèves d'origine sociale privilégiée obtiennent de manière statistiquement significative des résultats plus élevés que les élèves ayant une origine sociale moyenne, même après contrôle des autres caractéristiques » (Erzinger et al., 2023, p.21). Cependant, ce rapport met également en avant le facteur linguistique : « Les élèves qui parlent à la maison une autre langue que la langue de scolarisation obtiennent des résultats plus bas en Suisse, même après contrôle des autres caractéristiques, par rapport aux élèves qui parlent la langue de scolarisation à la maison » (Erzinger et al., 2023, p.22). Le facteur linguistique semble donc également jouer un rôle dans les performances scolaires des élèves.

La gestion du système scolaire en Suisse relevant des cantons, des inégalités territoriales peuvent également affecter les chances de réussite scolaires des élèves. Felouzis et collaborateurs (2010) ont ainsi étudié la question des inégalités scolaires dans les systèmes éducatifs de douze cantons représentés dans les études PISA. Ces auteurs ont constaté que « certains systèmes défavorisent fortement les élèves

migrant·e·s ou issu·e·s de l'immigration, sans que l'on puisse imputer aux caractéristiques sociales et d'âge de ces élèves leur handicap » (Felouzis et al., 2010, p.49).

Si ces différents rapports n'identifient pas nécessairement des groupes socioculturels ou nationaux spécifiques, certains travaux (par ex. Becker, Jäpel, & Beck, 2011 ; Gomensoro & Bolzman, 2015, 2016 ; Müller, 2001 ; Schnell & Fibbi, 2016) ont identifié quelques sous-groupes particulièrement enclins à rencontrer des obstacles dans leur réussite scolaire. Ces recherches ont mis en avant que dans le cas des élèves provenant de familles portugaises, turques, ou encore d'ex-Yougoslavie – comprenant donc les élèves issu·e·s des communautés albanophones –, l'origine sociale n'est pas nécessairement le facteur explicatif de leurs difficultés scolaires, et que d'autres processus, structurels et institutionnels – tels que l'histoire migratoire, l'organisation et la sélectivité du système scolaire, les stéréotypes envers ces élèves, ou encore manque de connaissances des parents sur le système scolaire suisse – affectent leurs chances de réussite scolaire. Plus récemment, Burkhardt et Lanfranchi (2025) ont observé des constats semblables dans le cas des élèves d'origine érythréenne.

L'accueil des élèves allophones et des élèves issu·e·s de la migration demeure ainsi un sujet actuel en Suisse, et les études récentes (par ex. Kloetzer et al, 2022 ; Magno et al. 2024 ; Sanchez-Mazas et al, 2022) mettent en avant les difficultés rencontrées par les écoles en Suisse dans la gestion de l'hétérogénéité des appartenances (culturelle, ethnique, linguistique) et des trajectoires des élèves, et la présence encore marquée d'une approche « déficitaire ». De plus, nous avons pu observer que certains groupes de migrant·e·s sont plus enclins à la réussite ou l'échec scolaire en Suisse, et ce pour de multiples raisons et facteurs contextuels et structurels.

Toutes ces recherches nous offrent d'importantes connaissances quant à la situation des élèves issu·e·s de la migration en Suisse. Toutefois, les études qui ont cherché à saisir le vécu personnel de jeunes issu·e·s de la migration quant à leur intégration sociale et scolaire en Suisse restent rares (voir par exemple l'étude de Cesari Lusso (2001) pour l'expérience de jeunes issu·e·s de la migration italienne en Suisse). Or, pour mieux comprendre l'expérience scolaire des élèves et jeunes étudiant·e·s, en particulier de ceux et celles des groupes identifiés comme rencontrant de nombreux obstacles dans leur scolarisation en Suisse, il semble nécessaire de l'aborder sous l'angle individuel et subjectif. En effet, nous avons pu constater que la recherche a pu montrer que l'origine sociale des élèves issu·e·s de certains groupes de migrant·e·s n'est pas nécessairement un facteur explicatif de leur réussite ou de leur échec scolaire. Il nous semble donc primordial d'interroger les dynamiques interdépendantes entre les facteurs et l'environnement socioculturel des élèves et la manière dont iels donnent sens à leur expérience et leur trajectoire scolaire.

Des recherches internationales (par ex. Chronaki, 2009; Crafter & de Abreu, 2010; de Abreu, & Cline, 2003; de Abreu & Elbers, 2005 ; de Abreu & Hale, 2011 ; de Haan & Elbers 2004, de Haan, et al., 2010; Gorgorio & de Abreu, 2009; Gorgorio & Planas, 2005; Gorgorió, Planas, & Vilella, 2002) ancrées dans l'approche de la psychologie socioculturelle, ont examiné la question de l'expérience scolaire des élèves issu·e·s de la migration ou des minorités ethniques. Elles montrent l'importance des dynamiques identitaires et sociales en jeu, et mettent ainsi en lumière à la fois le rapport des élèves à leur scolarisation, apprentissages, et intégration, mais aussi les représentations et visions des enseignant·e·s de ces élèves en tant qu'apprenant·e·s, ainsi que les interactions sociales (entre enseignant·e·s et élèves, entre parents et acteurs scolaires, ou encore entre élèves) qui affectent leur engagement dans les tâches scolaires. Ces études mettent notamment en évidence la distance culturelle potentielle de ces élèves à l'égard de l'école.

Ainsi, tant en Suisse que sur le plan international, les recherches portant sur les expériences scolaires personnelles et subjectives des élèves et sur les dynamiques sociales qui affectent leurs processus d'apprentissage demeurent peu nombreuses. Compte tenu des mouvements migratoires et de la mobilité toujours présents dans notre société, il semble cependant important de continuer d'investiguer ces dynamiques auprès des élèves issu·e·s de ces groupes.

Dans le cadre de nos recherches (Mehmeti, 2013, 2025 ; Mehmeti & Zittoun, 2019 ; Zittoun & Mehmeti, 2017), nous nous sommes intéressées aux trajectoires de réussite scolaire de jeunes femmes kosovares en Suisse. Ce groupe a été choisi pour plusieurs raisons :

- a) une histoire migratoire particulière, constituée de vagues successives de migration (dans les années 1960, 1980, et 1990) vers la Suisse, pays qui rencontrait lui-même ses propres enjeux et défis socio-économiques (Piguet, 2005). L'histoire migratoire des Kosovar·e·s en Suisse montre ainsi une diversification du statut socio-économique et de l'origine sociale de ces immigré·e·s suivant les vagues migratoires, passant de travailleurs saisonniers servant à l'économie suisse, à des groupes d'intellectuel·le·s et étudiant·e·s qui ont fui leur pays pour demander l'asile politique et sont perçu·e·s dans la société suisse comme contribuant aux difficultés économiques du pays (Von Aarburg, 2002; Leuenberger & Maillard, 1999). En effet, lors de la troisième vague migratoire, dès les années 1990, la Suisse se trouve dans une situation de crise économique qui génère du chômage et frappe en premier lieu les immigré·e·s, contribuant ainsi à la montée de xénophobie. Dès 1991, la Suisse souhaite se rapprocher de l'Union européenne et cesse de recruter des travailleurs saisonniers en ex-Yougoslavie. Elle n'autorise l'immigration en provenance de pays hors de l'Union européenne que dans le cadre du regroupement familial ou des demandes d'asile (Dahinden, 2008; Leuenberg & Maillard, 1999; Piguet, 2005). La Suisse, qui cherche à atteindre une croissance de son économie et à se lier avec l'Europe, privilégie donc le recrutement de la main d'œuvre en Europe, ou en dehors de celle-ci qu'à condition qu'elle soit hautement qualifiée (Piguet, 2005, p. 35). Comme le montrent différents travaux (Von Aarburg, 2002 ; Dahinden, 2009 ; Iseni, 2005 ; Schader, 2006), les difficultés d'intégration des Kosovar·e·s en Suisse ont commencé à apparaître dès le deuxième cycle, et plus particulièrement à partir du troisième, dès 1991, et ce notamment en raison de l'exposition médiatique qui lie des mots clés tels que « requérants », « drogue », « deal », « culture et structure familiale patriarcale », « chômage », « crime », à cette population (Burri-Sharani et al., 2010, p. 23, p. 39 ; Dahinden, 2009, p. 7 ; Schader, 2006, p. 32).
- b) la présence d'élèves albanophones dans les groupes identifiés par la recherche en éducation comme particulièrement enclins à rencontrer des difficultés scolaires (voir les travaux cités précédemment : Becker, Jäpel, & Beck, 2011 ; Gomensoro & Bolzman, 2015 ; Müller 2001; Schnell & Fibbi, 2016)
- c) la présence de stéréotypes véhiculés par la société suisse à l'encontre des Kosovar·e·s, et en particulier des femmes de cette population, assignant à celles-ci une position d'infériorité, en particulier sur le plan économique, et un manque de pouvoir, en raison du système patriarcal prôné dans leur culture d'origine et dans lequel elles évoluent (Burri-Sharani et al., 2010, Dahinden, 2009).

Nous avons ainsi étudié le cas de jeunes femmes kosovares en Suisse, qui ont réussi à atteindre le niveau d'études tertiaires, et à fréquenter une université suisse. À partir de l'analyse de la trajectoire et l'expérience scolaire de l'une de ces jeunes femmes, le présent article propose de mettre en lumière des résultats intéressants issus de notre recherche, en les enrichissant d'un éclairage actualisé et de connaissances nouvelles.

Avant de présenter le cas de Flora¹, nous exposons d'abord l'approche théorique et conceptuelle que nous avons mobilisée. Nous présenterons ensuite l'approche méthodologique et l'analyse du cas de Flora, et proposerons finalement une discussion et conclusion.

2. Approches théoriques et outils conceptuels : des classiques de la sociologie de l'éducation à la psychologie socioculturelle

Comme précédemment annoncé, notre recherche s'inscrit essentiellement dans une approche socioculturelle en psychologie. Cette approche s'avère particulièrement pertinente pour notre objet de recherche, car elle permet d'appréhender les relations mutuelles entre l'individu et son ancrage dans un environnement socio-culturel qui contribue au (re)modelage de son développement. Toutefois, dans le cheminement réflexif initialement déployé lors de la construction de notre objet de recherche (Mehmeti, 2013), nous avons également tenu compte d'autres approches qui traitent de l'impact de l'environnement social et culturel sur l'individu. Il nous est ainsi apparu important de nous intéresser également aux auteurs classiques de la sociologie de l'éducation, et aux notions développées par ces derniers. Nous présenterons donc le détour que nous avons fait par la sociologie de l'éducation, et plus particulièrement par les concepts clés des travaux de Bourdieu (1966, voir également Bourdieu et Passeron, 1964, 1970).

L'hétérogénéité à la fois des parcours scolaires et de l'appartenance socioculturelle des élèves et étudiant·e·s est appréhendée en sociologie classique de l'éducation sous l'angle des inégalités sociales face à l'école. Plus particulièrement, des auteurs comme Bourdieu et Passeron (Bourdieu 1966, 1984 ; Bourdieu et Passeron, 1964, 1970) ont donné à voir le lien qui s'établit entre action individuelle et contraintes sociales, au travers notamment de la notion d' « habitus », qui sert à désigner un système de schèmes sociaux qui orientent les pratiques individuelles, sans pour autant s'ancrer dans un mode de pensée essentialiste. Bourdieu a en particulier souligné la manière dont l'héritage culturel des élèves et étudiant·e·s, transmis par la famille, façonne leur réussite et échec scolaire, et leurs choix d'études. Ainsi, pour Bourdieu (1966) :

chaque famille transmet à ses enfants, par des voies indirectes plutôt que directes, un certain "capital culturel" et un certain "ethos", système de valeurs implicites et profondément intériorisées, qui contribuent à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de l'institution scolaire. L'héritage culturel qui diffère, sous les deux aspects, selon les classes sociales, est responsable de l'inégalité initiale des enfants devant l'épreuve scolaire et par là des taux de réussite (Bourdieu, 1966, pp. 325-326).

Ces théories classiques de la sociologie de l'éducation ont ainsi étudié comment l'origine sociale, et plus particulièrement l'héritage culturel, des élèves affecte leur réussite scolaire. En appréhendant les inégalités sociales face à l'école sous cet angle, ces études ne montrent pas de réel impact de la migration, ou du statut d'« étranger » sur la réussite scolaire. Bourdieu (1966) affirmait en effet qu'« à niveau social égal, les élèves étrangers ont un niveau de réussite sensiblement équivalent à celui des élèves français » (Bourdieu, 1966, p. 328). Ce constat avait également été partagé dans le contexte suisse, qui nous intéresse plus particulièrement ici. Dans son étude menée à Genève, Hutmacher (1995) « confirm[ait] une loi tendancielle bien connue, celle de l'inégalité

¹ Prénom fictif

sociale devant la réussite scolaire : la traversée de la scolarité primaire est plus aisée à mesure qu'on monte dans l'échelle des positions sociales. Mais l'origine nationale y contribue peu » (Hutmacher, 1995, p. 118). Toutefois, nous avons pu observer dans d'autres études en Suisse (voir par ex. Felouzis et al., 2010), que la différence de réussite scolaire entre élèves natif·ve·s et élèves non-natif·ve·s était tout de même marquée.

Il est ainsi important de pouvoir saisir à la fois les facteurs plus macro et méso-sociaux qui peuvent entourer la scolarité des élèves (i.e. l'histoire migratoire du pays d'accueil, l'histoire migratoire de la famille, le statut et l'origine sociale des élèves), et les trajectoires individuelles de ces élèves qui peuvent, dans une perspective non-déterministe et axée sur l'agentivité des individus, dépasser les éventuelles contraintes posées par leur environnement social, culturel, voire institutionnel. Nous retiendrons donc de Bourdieu et Passeron l'idée que l'héritage culturel des élèves peut jouer un rôle important dans leur trajectoire scolaire. Cependant, nous rejoignons certaines critiques adressées à l'approche de Bourdieu qui peut être perçue comme « déterministe ». Certains auteurs de l'équipe interdisciplinaire de recherche ESCOL (Éducation et scolarisation) – en particulier ceux·celles mobilisé·e·s ici : Elisabeth Bautier, Bernard Charlot, et Jean-Yves Rochex – lui reprochent ainsi de proposer et mobiliser la notion d'« habitus », sans indiquer les mécanismes et processus qui le fondent (Charlot et al., 1992 ; Charlot, 1997, 1999). Soulignant le besoin de mieux comprendre les liens entre les rapports sociaux et les trajectoires scolaires personnelles (Charlot et al. 1992, p. 19), ces auteurs proposent donc des notions permettant de saisir les processus par lesquels les trajectoires scolaires subjectives s'articulent et s'entremêlent aux rapports sociaux. Cette approche semble en effet nécessaire pour une meilleure compréhension des processus qui sous-tendent l'expérience et la trajectoire scolaire des élèves. Nous retiendrons donc dans notre cadrage théorique et conceptuel des notions et concepts qui permettent de saisir la mutualité entre les facteurs environnementaux, ou le champ social, et la marge de manœuvre individuelle et subjective.

Nous présentons ainsi des approches théoriques et conceptuelles qui offrent des outils pour mieux saisir la trajectoire et l'expérience scolaire des élèves et étudiant·e·s, analysée sous l'angle du sens donné à l'école et aux savoirs, et des ressources qu'ils et elles mobilisent. Nous allons ainsi mobiliser à la fois l'approche offerte par les auteurs français de l'équipe de recherche ESCOL, avec les notions de mobilisation *sur* et à l'école et de rapport au savoir, et la psychologie socioculturelle, plus particulièrement l'approche de Zittoun (2005, 2006, 2017a), avec l'usage de ressources.

D'une part, Charlot propose de s'intéresser au sens que confère les élèves à l'école et aux savoirs qui y sont enseignés :

(...) qu'il faut poser la question du sens avant celle des compétences. La question première n'est pas « quelles capacités spécifiques, socialement et culturellement construites, caractérisent les enfants des familles favorisées et ceux des familles défavorisées ? » Elle est encore moins « qu'est-ce qui manque aux enfants des familles populaires pour qu'ils réussissent à l'école, quels sont leurs handicaps socio-culturels ? » Elle est : quel sens présente pour l'enfant le fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses, qu'est-ce qui le mobilise dans le champ scolaire, qu'est-ce qui l'incite à travailler à l'école ? Non que la question des compétences ne soit pas importante : l'école (...) a pour fonction spécifique de former l'enfant, de lui permettre de s'approprier des savoirs. Mais l'enfant ne peut se former, acquérir ces savoirs, réussir, que s'il travaille à l'école. Et il n'y travaillera que si l'école et le fait d'apprendre font sens pour lui. La question du sens doit donc être posée à la fois en amont de celle de la compétence (...) et au fondement de celle de l'acquisition des compétences (pour un enfant,

que signifie « apprendre », « travailler à l'école » ?). (Charlot, 1992, p.122)

Ce concept de sens est employé par Charlot (1997) et Rochex (1998) en lien avec la théorie de l'activité empruntée à Leontiev (1975), qui distingue l'activité en plusieurs composantes, à savoir les motifs, soit ce qui pousse l'individu à agir, l'action orientée vers un but, et les opérations mises en place pour atteindre ce but. Le sens de l'activité est à comprendre comme « le rapport entre le but et le mobile de l'activité, entre ce qui incite à agir et ce vers quoi l'action est orientée comme résultat immédiat » (Rochex, 1998, p. 46). Charlot décrit ainsi la mobilisation comme ce qui met en mouvement, et comme un concept qui renvoie à deux autres ; les mobiles, compris comme « raisons d'agir », et les ressources, affirmant que « mobiliser c'est mettre des ressources en mouvement. Se mobiliser, c'est réunir ses forces, pour faire usage de soi comme d'une ressource » (Charlot, 1997, p. 62). Selon l'auteur, l'individu s'engage dans une activité parce qu'il a des « bonnes raisons de le faire », et donc des mobiles. Charlot et ses collègues (Charlot 1992, Charlot et al., 1992) proposent également de distinguer une mobilisation *sur* l'école d'une mobilisation *à* l'école, la première représentant l'engagement et les discours positifs et partagés sur l'importance et la valeur de l'école en tant qu'institution, tandis que la seconde concerne une mobilisation et un investissement concret dans les activités et tâches liées aux savoirs et disciplines scolaires. Charlot (1992) affirme que ces deux processus de mobilisation – *à* et *sur* – l'école « fonctionnent en articulation » (p.132). Rochex (1998), quant à lui, conçoit la notion de sens en lien avec les repères identificatoires, et insiste plus particulièrement sur les tensions créatrices qui confrontent l'élève au détachement de son groupe familial tout lui permettant de s'y identifier. Ceci nous invite donc à tenir compte des mobiles et des repères identificatoires dans l'étude des trajectoires scolaires.

La seconde notion importante dans les travaux d'ESCOL est celle de rapport au savoir, une notion employée dès les années 1960 (voir Rochex, 2004) et qui, sans donner lieu à une définition stricte, peut être conçue, suivant les propositions de définitions données par les auteurs (Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot et al., 1992; Charlot, 1997), comme un ensemble de relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui a trait à l'apprendre et au savoir, qu'il s'agisse de lieux, d'activités, ou de relations interpersonnelles. Trois formes de rapport au savoir ont été décelées dans les recherches menées par Charlot et collaborateurs (1992, voir également Bautier et Rochex, 1998), dont nous retiendrons ici que les deux premières, la troisième forme englobant les deux autres ;

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

- le rapport *épistémique* au savoir, dans lequel l'intérêt est porté sur la nature même de « l'activité que l'on nomme savoir » (Charlot et al., 1992, p. 32) ou que le sujet met sous ces termes (Bautier & Rochex, 1998, p. 34).

Si certains des auteurs d'ESCOL sont directement rattachés à la psychologie socioculturelle, d'autres membres ont développé leurs recherches dans d'autres courants, et leur démarche reste davantage interdisciplinaire. Au-delà de l'intérêt des travaux de cette équipe de recherche, nous devons donc renforcer notre compréhension

et notre conceptualisation des rapports entre l'individu et la culture. Pour ce faire, nous allons présenter ici quelques éléments clés de la psychologie socioculturelle.

La psychologie socioculturelle considère l'individu comme un sujet doté d'intentionnalité, inscrit dans des processus interactionnels et sémiotiques qui médiatisent son rapport au monde et à son environnement. Inspirée des travaux pionniers de Vygotsky (1934, 1978), cette approche tient donc compte à la fois de la façon dont l'environnement social — constitué de ses institutions, de ses groupes sociaux, et de son système sémiotique — façonne les individus et leurs trajectoires, et des expériences subjectives des individus, de leurs aspirations et engagements, et usages d'outils culturels. C'est la mutualité de la relation entre les expériences des individus et leur univers culturel (Valsiner, 2012 ; Valsiner & Rosa, 2007) qui est ainsi au cœur de cette approche.

Pour comprendre les relations entre l'individu et la culture, Valsiner (2007, p. 16) présente trois conceptions, allant d'une vision d'entités distinctes, à une vision plus intégrative et mutuelle, considérant que la culture est ce qui unie la personne à son environnement ; l'individu se construit et transforme à partir de la culture, tout en contribuant à la construction et transformation de celle-ci. Pour rendre au mieux compte de cette mutualité, Valsiner (2007) et Lawrence et Valsiner (2003) utilisent non seulement la notion d' « internalisation » de Vygotsky – « Nous appelons « internalisation » la reconstruction interne d'une opération externe» (1978, p.57, [notre traduction]) – mais aussi celle d' « externalisation », pour désigner les processus par lesquels des significations socioculturelles sont tournées en un « système de sens personnel », ou encore en une « culture personnelle », et par lesquels de nouvelles significations peuvent émerger grâce à cette appropriation individuelle.

En outre, une perspective développementale telle que celle adoptée par les auteurs·rices de ce courant permet de considérer l'individu comme se construisant au cours du temps, et d'analyser les processus de sens qui permettent le maintien de son identité malgré les changements (voir par ex. Zittoun et al, 2013 ; Zittoun & Gillespie, 2015 ; Zittoun et al., 2013). Dans cette lignée, le modèle des transitions (Perret-Clermont & Zittoun, 2002 ; Zittoun, 2005, 2006) propose de rendre compte des périodes qui suivent des ruptures et durant lesquelles les personnes tentent de retrouver un certain équilibre, et met en évidence le rôle des ressources qui permettent de donner sens aux ruptures. Nous ne mobiliserons pas ici le concept de transition, mais retiendrons cependant la notion de « ressources » (Zittoun 2005, 2006, 2017a). Zittoun (2005) distingue les types de ressources proposées par les approches développementales du cours de la vie et qui envisagent le développement selon un modèle défis-ressources. Parmi celles-ci, nous retiendrons en particulier deux types de ressources. D'une part, les ressources sociales (Zittoun, 2006, p. 19) désignent les réseaux relationnels dont disposent les individus et qui peuvent représenter des ressources importantes (en tant que soutien informationnel, matériel, instrumental, mais aussi affectif (Zittoun, 2005, p. 49). Les compétences sociales développées par l'individu au sein de ses réseaux sociaux peuvent également servir de ressources (Zittoun, 2006, p. 19). D'autre part, l'usage de ressources symboliques désigne l'usage ou la mobilisation d'éléments culturels qui peuvent se présenter sous formes d'artefacts (des livres, films, musiques, etc.), ou de systèmes symboliques (religion, systèmes ethniques, etc.), et qui ne deviennent des ressources symboliques qu'à trois conditions : que l'individu les utilise avec une certaine intentionnalité, qu'elles soient utilisées en dehors de leur fonction initiale ou de leur acception socialement reconnue, et qu'elles donnent lieu à une expérience imaginaire (Gillespie & Zittoun, 2010; Zittoun, 2006, 2007, 2017a; Zittoun et al., 2013).

Suivant les outils théoriques et conceptuels présentés ci-dessus, nous adopterons donc les prémisses suivantes pour notre objet de recherche :

- a) Nous situons la personne dans le temps, et, par conséquent nous appréhendons la trajectoire scolaire de l'étudiante en tant que partie prenante de sa trajectoire de vie (comprenant ainsi un développement antérieur, parallèle, et ultérieur à sa trajectoire scolaire, ainsi que sa trajectoire migratoire).
- b) Nous considérons que dans le processus de traitement, de réception et d'appropriation des informations et des outils engendrés par son environnement, la personne donne nécessairement sens, interprète, s'approprie, et réinvente ces informations et outils.
- c) Nous percevons la personne comme dotée de ressources, et nous nous intéressons en particulier aux ressources et éléments culturels que la personne mobilise pour maintenir son engagement scolaire et une identité stable.

Dans ce qui suit, nous interrogerons la trajectoire et l'expérience scolaire de Flora, en nous intéressant à ses mobiles d'engagement, sa mobilisation *sur* et à l'école, et aux ressources qu'elle a mobilisées pour réussir à l'école et maintenir son engagement scolaire et une identité stable.

3. Approche méthodologique

Comme annoncé en début d'article, nous présentons ici des données issues d'une précédente recherche (Mehmeti, 2013 ; Mehmeti & Zittoun, 2019 ; Zittoun & Mehmeti, 2017), dans laquelle 16 jeunes femmes originaires du Kosovo ont été interrogées sur leur trajectoire et réussite scolaire en Suisse. Au moment de l'étude, ces jeunes femmes fréquentaient toutes une des Universités de Suisse romande. Les données ont été récoltées au moyen de deux outils. D'une part, nous avons récolté des textes rédigés par les participantes, inspirés de l'outil de récolte de données « bilan de savoirs » utilisé dans les recherches d'ESCOL (Bautier & Rochex, 1998 ; Charlot et al., 1992 ; Charlot 1999, 2001 ; Rochex, 1998) dont la consigne initiale donnée aux élèves est la suivante « j'ai... ans. J'ai appris des choses chez moi, dans la cité, à l'école, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? » (Charlot et al., 1992, p. 36 ; voir également Bautier & Rochex, 1998, p. 113 ; Charlot 1999, p. 7). Cette consigne invite les élèves à « opérer, de manière plus ou moins consciente et plus ou moins réfléchie, une sélection et une hiérarchisation parmi tous les éléments susceptibles de figurer dans un tel bilan » (Rochex, 1998, pp. 127-128). La récolte des bilans de savoir rédigés vise l'accès au sens que les élèves confèrent aux apprentissages, à leur expérience scolaire, et non pas à l'évaluation de ce que les élèves ont effectivement appris ou non (Charlot 1999 ; Rochex, 1998). Pour notre objet d'étude, nous souhaitons comprendre comment se décline le parcours scolaire de jeunes femmes kosovares et la manière dont elles se positionnent par rapport à celui-ci, en nous intéressons plutôt à leur « bilan de parcours scolaire » qu'à leur « bilan de savoirs ». Nous avons ainsi posé les deux questions suivantes aux participantes : « si je devais décrire mon parcours scolaire je dirais que... », et « si je devais me décrire par rapport à mon parcours scolaire je dirais que... ». Afin de pallier les limites que peut poser l'unique récolte de textes rédigés, sans accès au dialogue et à l'échange direct avec les participantes, nous avons choisi de trianguler les données, et d'ainsi également mener des entretiens semi-directifs et biographiques (Cesari Lusso, 2000, 2001). Toutes les données ont été anonymisées, et ceci se reflète également dans l'analyse proposée ci-dessous, où nous avons volontairement omis de nommer certains éléments (ville de provenance de la jeune femme, université fréquentée, etc.).

Nous présenterons ici le cas de Flora, que nous avons également exposé dans nos travaux antérieurs (Mehmeti, 2013, Zittoun & Mehmeti, 2017) sous des angles complémentaires. L'analyse que nous présentons ici mettra l'accent sur le rôle de

l'origine sociale et de l'héritage culturel de Flora dans sa trajectoire scolaire, ses mobiles et son rapport au savoir, ainsi que sur les ressources qu'elle a mobilisées. Les analyses ont été menées à partir de son « bilan de parcours scolaire » – un texte rédigé par voie électronique et transmis par la participante avant l'entretien – et de la transcription de l'entretien que nous avons mené avec elle. Nous avons privilégié une approche « abductive » (Rosenthal, 2007 ; Valsiner, 2014, 2017 ; Zittoun, 2017b) afin de tenir compte de nos outils théoriques et conceptuels dans le traitement des données, tout en tenant compte de l'intérêt des éléments surprenants et inattendus pouvant émerger des données et contribuant à la prise en compte de la complexité du phénomène étudié. Le programme ATLAS.ti a été utilisé pour identifier, coder et classer les éléments les plus importants des données.

4. Analyse du cas de Flora

Nous avons souhaité ici nous défaire d'une perspective essentialiste qui attribuerait à l'origine sociale des élèves un rôle déterminant dans leurs chances de réussite scolaire. Toutefois, dans la lignée des approches et outils théoriques mobilisés, nous présentons quelques éléments contextuels de l'histoire familiale et de l'origine sociale de Flora, avant de nous centrer sur le *sens* qu'elle confère à son expérience scolaire et à ses mobiles de réussite scolaire.

4.1. Brève présentation de quelques caractéristiques sociodémographiques et de la trajectoire migratoire de Flora et sa famille

Flora avait 20 ans au moment de l'étude. Elle est arrivée en Suisse en 1995, dans une grande ville de Suisse romande, alors qu'elle était âgée de 5 ans. Il est important de noter que cette période correspond donc, dans l'histoire migratoire des Kosovar·e·s en Suisse, à une période de diversification de l'appartenance socioculturelle et du niveau de formation de ces immigré·e·s (Von Aarburg, 2002; Leuenberger & Maillard, 1999). Les deux parents de Flora ont terminé des études de niveau tertiaire au Kosovo : son père dans l'ingénierie, et sa mère dans un domaine des sciences naturelles. Les parents de Flora ont cherché refuge en Suisse non pas pour des raisons économiques, mais pour des raisons sécuritaires et politiques, et ont, comme l'indique la jeune femme « réussi à avoir l'asile politique assez rapidement [...] comparé à plein d'autres » (*Entretien_Flora_¶47-49*). Les parents de Flora peuvent ainsi être considéré·e·s comme faisant partie du groupe d'immigré·e·s de l' « élite albanaise », composée essentiellement d'étudiant·e·s et individus hautement formé·e·s, qui se sont engagé·e·s dans la lutte pour l'indépendance du Kosovo. Un autre membre de la famille est évoqué dans l'émigration vers la Suisse, à savoir l'oncle de Flora, qui se trouvait encore emprisonné par les autorités serbes en raison de son activisme, et dont les trois filles ont alors fui le Kosovo, en compagnie de Flora et de ses parents. Au moment de leur arrivée en Suisse, la famille était alors composée de Flora, de sa sœur, de ses parents, et de ses trois cousines.

Si la famille avait donc à l'origine une origine sociale élevée, il est important de souligner ici comment le contexte migratoire a affecté les transformations au niveau des occupations professionnelles des parents, ainsi que leur statut socio-économique. En effet, comme l'explique Flora, bien que ses deux parents aient terminé au Kosovo des études tertiaires, et évoluaient dans le milieu de l'ingénierie pour l'un et dans le monde académique pour l'autre, iels ont été confronté·e·s en Suisse au manque de reconnaissance de leurs diplômes et compétences.

Enfin, au moment de l'étude, Flora et sa fratrie, qui comprend pour la jeune femme également ses cousines avec qui elle a grandi de façon très proche, ont tou·te·s atteint ou terminé un niveau d'études tertiaires, et le plus jeune de la fratrie évolue dans la voie à exigences élevées du secondaire I.

4.2. Les discriminations perçues comme mobile de réussite et d'engagement scolaire : intrication entre rapport identitaire et rapport épistémique au savoir

L'analyse a révélé plusieurs événements et expériences qui dominent à la fois dans le bilan de parcours scolaire de la jeune femme et dans son entretien, et qui peuvent être compris comme des *mobiles* pour sa réussite scolaire. Nous soulignerons ainsi comment ces événements ont contribué à sa mobilisation *sur l'école* et à *l'école*, quels mobiles ont participé à son engagement scolaire, et quels types de rapport au savoir la participante a développés.

Notre analyse a permis de mettre en avant l'importance d'événements et épisodes clés qui ont marqué la trajectoire et l'engagement scolaire de Flora. Nous avons distingué ces événements dans les sous-catégories suivantes, construites à partir des analyses de son bilan de parcours scolaire et de la transcription de l'entretien mené avec elle : « déclassification des parents », « perceptions négatives des enseignants envers les albanais », « lutte contre la discrimination perçue comme mobile de réussite à l'école », et « intérêt et engagement pour les questions de géographie et d'histoire à l'école, et au-delà : imbrication des rapports (identitaire et épistémique) au savoir »

4.2.1. La « déclassification » des parents

Comme mentionné dans la section précédente portant sur les caractéristiques sociodémographiques, et l'histoire migratoire de Flora et de sa famille, les parents de cette dernière ont mené des études et évolué dans des milieux professionnels qui témoignent d'une origine sociale élevée. Cependant, et alors qu'elle en parle en fin d'entretien seulement, Flora a évoqué un élément clé de l'histoire migratoire de sa famille et de son insertion en Suisse. En effet, comme elle l'explique, il y a eu un manque de reconnaissance, en Suisse, des diplômes et des compétences de ses parents, ce qui les a empêché·e·s d'exercer les professions qu'ils occupaient au Kosovo. Flora évoque d'abord les obstacles au développement professionnel de sa mère déjà perçus dans son pays d'origine déjà, puisque celle-ci a été renvoyée de son travail. La participante n'en fait pas directement mention, mais le contexte socio-historique auquel elle se réfère, autour des années 90, permet de comprendre que ce renvoi a été exercé sous la pression des autorités serbes, un élément qu'elle garde implicite dans son propos, en indiquant à deux reprises que sa mère « *a été renvoyée* » — sans préciser par qui — « *comme tous les autres* ». Notre position de chercheuse a sans doute ici joué un rôle dans le maintien de cet implicite, puisque nous sommes toutes deux Kosovares, et que Flora a sans doute compté sur notre compréhension mutuelle derrière cet implicite.

Entretien_Flora
¶ 984 –992²

F : Et ma mère elle a fait e, biologie (...) Donc elle a eu sa licence en biologie là-bas. Elle travaillait comme assistante à la Faculté des sciences naturelles à Pristina. (...) Pour devenir Professeure mais comme elle a été
T : C'est là qu'elle a,
F : qu'elle a, qu'elle a été renvoyée, bien sûre. (...) Comme tous les autres.

² T = chercheuse ; F = Flora (participante).

Pour faciliter la lecture des extraits présentés, nous avons choisi de ne pas présenter les allongements de mots, les répétitions de mots, et avons écourté les morceaux de phrases ou expressions qui n'apportaient pas d'informations essentielles et ne changeaient pas le propos (par exemple, les nombreux usages des « mmh » pour signifier un acquiescement de la part de la chercheuse ont systématiquement été retirés). Ainsi, les parenthèses avec ses points de suspension « (...) » indiquent les coupures dans les extraits. Les crochets indiquent des informations supplémentaires et contextuelles (par ex. [rires]), de même que des chevauchements de paroles.

¶ 1002	F : Et ma mère, comme ma mère ben elle est un peu plus jeune, ma mère elle a fini en quatre-vingt [...] six si je me trompe pas. Donc elle a tra, elle a pu travailler que quelques années donc il fallait qu'elle fasse une formation avant de devenir Professeure d'Université, mais elle a pas pu parce qu'elle a été renvoyée.
--------	--

La mère de Flora a ainsi déjà subi un frein à son développement et à sa carrière professionnelle dans son pays d'origine. Arrivée en Suisse, elle se retrouve à nouveau confrontée à des obstacles dans son développement professionnel. En effet, comme l'explique Flora, le diplôme de sa mère n'ayant pas été reconnu, celle-ci a dû reprendre des études et exercer une fonction qui ne valorise pas ses compétences réelles.

Entretien_Flora ¶ 1036 – 1046	<p>F : Et ma mère pareil. Ma mère avec un diplôme de biologie était venue ici e, bien sûre pas du tout reconnu. On lui disait de travailler comme femme de ménage. (...) Et ma mère elle a dit non, je travaillerai pas comme femme de ménage, parce que moi j'ai un diplôme, j'ai pas envie d'tee, à c'qu'à quarante-cinq ans d'avoir e, des problèmes de dos. Donc elle a fait moi j'veux finir une école ici, qu'est-ce que vous me proposez ? Et le, la plu, elle a pris s c'qu'on lui proposait de plus.</p> <p>T : Plus haut ouais.</p> <p>F : Donc une Haute Ecole Spécialisée enn, laborantine médicale.</p> <p>T : Mhm.</p> <p>F : Mais sa cheffe c'esttt, elle est biologiste. Mais mère elle est biologiste aussi, mais sa chef elle est biologiste, ma mère elle est, elle fait que exécuter un peu e les, les ordres. C'est quand même un très bon métier comparé à la plupart e (...) mais, comparé à ce qu'elle sait (...)c'est pas assez.</p>
----------------------------------	---

Deux éléments intéressants ressortent de ces deux extraits. D'une part, il peut paraître évident que, compte tenu du degré de formation et des professions exercées par ses parents dans leur pays d'origine, Flora aurait sans doute pu être considérée comme ayant une origine sociale élevée et un certain capital culturel (Bourdieu, 1966). Toutefois, l'immigration a entraîné une transformation de leur origine sociale. Suivant l'approche conceptuelle que nous avons mobilisée, il nous paraît important de mettre en avant la manière dont Flora a internalisé ce contexte socio-culturel et socio-historique, et la manière dont cela a participé au sens qu'elle donne à son engagement et expérience scolaires. Lorsque Flora est interrogée sur la transmission des expériences personnelles de ses parents, elle évoque la manière dont sa mère lui parlait de sa propre expérience d'étudiante, et la compare à sa propre expérience (« comparé à moi »), notamment en ce qui concerne les aspects logistiques qui peuvent entourer la fréquentation d'une université.

Entretien_Flora ¶ 579 – 602	<p>T : Par exemple, t'as des exemples, concrets ?</p> <p>F : Eee, par exemple ma mère. Ee ma mère elle vient d'un, de [Ville du Kosovo].(...)Donc e, c'est à quatre-vingt kilomètres de Pristina et bien sûre elle devait aller à Pristina pour faire des études. Elle venait d'une famille pas très aisée. Donc elle a du dormir dans ee c'qu'on appelait les ee, « konvikt », [comment</p> <p>T : Ouais].</p> <p>F : on dit ça en français ?</p> <p>T : [Les campus, ouais.</p> <p>F : Les campus qu'on connaît.] C'est pas les campus à la Suisse hein (...) C'était, une mini-chambre, avec une mini-banquette qui t'servait de lit et e, voilà. Et elle c'est vrai qu'elle a, elle a dû étudier dans des conditions assez difficiles. (...) Et pourtant, comme elle elle a toujours réussi ses examens pour finir ça le plus rapidement possible et pouvoir, travailler, par exemple. (...) Et comparé à moi, maintenant. J'ai un grand appartement, j'ai ma maman qui m'fait à manger, quelqu'un qui mm. Je vis à côté de de, de mon Université. Par exemple elle me dit des fois qu'on est vraiment privilégiés. (...) Et que pas faire des études ce serait limite un peu un [rires], une</p>
--------------------------------	---

non-reconnaissance en fait [de, de tout c'qu'on a à disp

T : Mhm. De la chance]

F : Voilà de, de la chance qu'on a. Parce que si elle elle avait été à ma place. Ma mère, elle a refait des études en Suisse après.

T : Mhm.

F : Elle a fait e, la Haute École Spécialisée de laborantine médicale. Donc elle l'a refait à partir, elle a, rentrée en deux-milles-un dans cette école. (...) Elle l'a quand même finie ee, sans savoir la langue.

T : Ouais.

F : Donc ee, j'pense que si elle elle a réussi ee.

Flora semble ainsi intégrer l'expérience et l'histoire de sa mère dans sa propre trajectoire et donner sens à son engagement scolaire. Sa mère a en effet autant éprouvé des difficultés dans sa trajectoire d'études et professionnelle dans son pays d'origine que lorsqu'elle s'est retrouvée à devoir à nouveau se former et étudier en Suisse. Réussir à l'école et dans ses études semble donc pour Flora lié à une dynamique de « reconnaissance » de la chance perçue quant aux possibilités de se scolariser et étudier en Suisse.

Des obstacles liés à la reconnaissance des diplômes et à l'exercice d'une fonction similaire dans le pays d'accueil ont également été présents dans la trajectoire du père de Flora. La jeune femme a ainsi souhaité souligner, dans son entretien (« Et ptêtre juste pour ajouter quelque chose qui m'a toujours un ptit peu »), la manière dont son père s'est vu tour à tour confronté à une valorisation et dévalorisation de son diplôme et de ses compétences professionnelles développées dans son pays d'origine. Alors que son père s'était vu offrir des postes de travail en Suisse durant les années 1985, grâce à une reconnaissance et un intérêt de la Suisse pour le domaine dans lequel il s'était spécialisé, la jeune femme explique que dix ans plus tard, il s'est retrouvé confronté à un manque de reconnaissance de son diplôme et de ses compétences.

Entretien_Flora
¶ 1012 – 1036

F : Et ptêtre juste pour ajouter quelque chose qui m'a toujours un ptit peu. Quand mon père a fini ses études au Kosovo, donc en mille-neuf-cent-quatre-vingts. (...) Dans les années mille-neuf-cent-quatre-vingt-cinq la Suisse lui proposait pleins de postes de travail.

T : Avec le même niveau ?

F : Oui oui bien sûre. Donc (...) pour son travail, pare qu'il avait une spécialisation dans quelque chose que la Suisse n'avait pas encore très très bien e, acquis. (...) Et ee, mon père donc il avait refusé à l'époque, parce quee, pour lui ee, c'était absolument pas ce qu'il, il pensait pas faire sa vie ici. (...) Et dix ans après, quand on a dû venir en Suisse pour e les autres problèmes que j'ai cités avant, ben son diplôme n'est plus reconnu valide en fait. (...) Et j'tr, ça c'est vraiment j'pense [un exemple (...)] Donc (...) mon père, lui est totalement déclassé.

Comme l'explique la participante, lors de leur arrivée en Suisse, l'urgence pour son père était d'abord d'apprendre la langue, et puis il est tombé malade et n'a ainsi finalement jamais pu exercer sa profession. Ce que Flora souligne ici est cependant surtout l'incohérence qu'elle a perçue entre l'intérêt et la reconnaissance montrés envers la profession et l'expertise de son père durant les années 85, et le mouvement inverse quelques années plus tard.

Entretien_Flora ¶ 1030 – 1036	Mais c'qui moi me semble vraiment un peu, c'est que, j'veux dire la physique c'est resté la physique hein. Eee, mon père il a même écrit un livre, qui s'appelle e, le dictionnaire encyclopédique de la technologie. (...) Et, donc i, il sait tout ça. Et, que, s'il les savait en mille-neuf-cent-quatre-vingts, il les savait aussi en mille-neuf-cent-nonante-quatre (...) les mêmes choses. Pourquoi en mille-neuf-cent-quatre-vingt-cinq, il était jugé très apte à, et des bons boulots en Suisse, pas que des postes ee (...) mais quelque chose de bien placé. Et dix ans après, où on lui dit que finalement ton diplôme il vaut rien du tout
----------------------------------	--

Cette expérience vécue par le père de Flora peut ainsi faire écho aux dynamiques observées dans l'histoire migratoire des Kosovar·e·s en Suisse, et aux discriminations croissantes envers cette population dès les années 1990 (par ex. Von. Aarburg, 2002; Burri-Sharani et al., 2010; Dahinden, 2009; Iseni, 2005; Schader, 2006). Si certaines recherches ont montré que les jeunes issu·e·s de groupes minoritaires discriminés dans la société d'accueil peuvent adopter une posture négative envers l'école et les études (par ex. Ogbu, 1987, 1992 ; Ogbu & Simons, 1998), chez Flora, la possibilité surmonter les obstacles rencontrés dans le pays d'accueil par ses parents semble contribuer à sa mobilisation *sur* l'école (Charlot, 1992). Nous pouvons également émettre l'hypothèse qu'elle participe également à sa mobilisation à l'école (Charlot, 1992), comme nous le verrons dans ce qui suit concernant son engagement et ses intérêts pour le domaine de l'histoire et les questions et enjeux géo- et socio-politiques.

4.2.2. Les perceptions négatives des enseignants envers les élèves albanais

Au-delà des expériences que Flora a pu percevoir comme discriminantes et constituant des obstacles à l'intégration professionnelle de ses parents, et qui contribuent au sens qu'elle confère à son histoire migratoire et son expérience scolaire, une autre source de discrimination qui domine son récit – tant dans son bilan de parcours scolaire que dans l'entretien – est celle représentée par les enseignants. En effet, la jeune femme évoque à plusieurs reprises la manière dont les enseignants traitaient les élèves étranger·ère·s différemment des élèves suisses. Si elle considère que ces enseignants étaient tout de même « rares », son récit aborde à plusieurs reprises la question du rôle des attentes stéréotypées des enseignant·e·s envers les élèves issu·e·s de la migration, et notamment les élèves albanais.

Ces attentes stéréotypées se déclinent notamment envers Flora et ses aspirations scolaires élevées. La jeune femme explique ainsi que lorsqu'elle était très jeune déjà, elle avait vivement réagi à une mauvaise note reçue, ce qui a surpris ses enseignants qui ont même soupçonné Flora de subir des maltraitances.

Bilan de parcours scolaire de Flora	« Certains de mes professeurs qui estimaient que cette ambition ne pouvait pas venir d'une petite fille, mais qu'une pression de la part des parents devai[t] forcément y être pour quelque chose ».
Entretien_Flora ¶ 242 – 251	F : Ah mais ça j'étais très très petite. Là on venait, donc j'avais un peu près, six-sept ans. (...) J'avais reçu une mauvaise note à l'école pour la première fois de ma vie donc comme une enfant ben, je pleure, et pis ensuite ils avaient dit que c'était pas normal, donc ils avaient appelé à la maison (...) Et ils étaient venus voir si e, on me maltraitait pas à la maison. T : Ah. D'accord. F : Jusqu'à c'qui voient qu'en fait non mais, ils sont totalement à côté de la plaque. C'était juste parce que e j'avais bes, j'avais travaillé, j'avais pas réussi à avoir la note que je voulais donc j'avais pleuré. Comme une petite fille [rires]

Il est intéressant de noter que dans le discours de Flora, ces inégalités de traitement et ces visions stéréotypées étaient renforcées par la composition socioculturelle des élèves des écoles fréquentées. Ainsi, si à son arrivée en Suisse elle a d'abord été scolarisée

dans un quartier plus ou moins privilégié de sa ville, lorsqu'elle et sa famille ont déménagé dans un quartier où il n'y avait « que des étrangers [rires de Flora] », et qu'elle était alors en « deuxième [année du] primaire », elle a perçu d'importantes différences de traitement des enseignant·e·s envers ces élèves, dont un manque d'encouragement et un manque de reconnaissance de leurs potentielles aspirations de réussite, voire de leurs performances. Alors qu'elle obtenait d'excellents résultats scolaires, Flora explique en effet, à la fois dans son bilan de parcours scolaire et dans son entretien, que les enseignants l'ont découragée à poursuivre des études.

Bilan de parcours scolaire de Flora	Certains en sont même allés jusqu'à étouffer cette ambition et essayer de me rediriger dans mes études en me proposant des apprentissages au lieu du collège, à une élève qui n'avait jamais moins de 5,8 de moyenne générale!
Entretien_Flora ¶ 85 – 89	F : (...) là-bas dans les écoles c'était très différent. On nous poussait beaucoup moins à travailler. Eee, même si on avait, de grandes ambitions ils essayaient un ptit peu de nous ee, de nous calmer tout d'suite. Ils sont même allés jusqu'à appeler mes parents, leur dire que c'était pas normal qu'une jeune fille, veuille autant avoir de bonnes notes. Et que j'pleure quand j'ai une moins bonne note alors qu'ils pouvaient pas, s'dire ptêtre qu'elle a envie. Eee, ensuite on nous a emmenés dans un cycle ee, pareil, que des étrangers. J'avais cinq huit de moyenne, on m'disait que j'pouvais être esthéticienne. Y'avait des Suisses qui avaient quatre de moyenne et qui, ils voulaient les pousser à aller au collège. Et pis après aussi c'est un peu cette ee [...] ce truc de quand on est à l'école, et puis comment y'a la liste des élèves. (...) Donc le premier jour on commence à lire toute la liste, et puis toujours un peu des remarques sur e, d'où tu viens, ta ta ta (...) C'est très, c'est très, j'ai pas envie de dire, ee. C'est très e, embêtant [rires], et frustrant [rires]. Et collège pareil, j'étais la seule albanaise de toute ma volée.

La jeune femme, qui a fréquenté les voies scolaires aux exigences élevées (Niveau A au secondaire I, puis collège), explique qu'elle a perçu un renforcement de ces inégalités de traitement et d'attentes envers les élèves étranger·ère·s au fil des années scolaires et de la présence grandissante d'élèves natif·ve·s.

Entretien_Flora ¶ 202 – 217	T: Mhm, d'accord. Puis ee, est-ce que y'a des événements que t' as perçus un peu comme, événements clés durant ta scolarité ? Où y'a des choses qu'ont changé ou ? F: Eee, j'pense que c'était vraiment jusqu'au s, jusqu'en sixième primaire. (...) Des fois, jusqu'au sixième primaire j'trouvais que, on était tous gentils, tous les profs étaient gentils (...) mais c'est en fait du moment que je suis passée au cycle. (...) Et que là j'ai vraiment vu e, certains trucs e, quand on le dit aux autres ils nous croient pas, mais c'est vrai. (...) Et, j'ai pas été la seule à le penser. Y'a, on a été e, des dizaines et des dizaines à avoir eu un peu le mê, un peu le même feedback de la part des autres étrangers. Et ensuite quand je suis allée au collège je me suis retrouvée avec cinquante pour cent de suisses dans la classe, et quand on échangeait un ptit peu nos ee, [nos. Ben justement de notre scolarité T: Vos idées, ou points de vue ?] F: Non, plutôt notre scolarité, c'qu'on nous a inculqué, ben ça divergeait énormément. T: Mhm. [...] D'accord. Pis là e t'entends donc les histoires de discrimination ee ? [Au s, au cycle F: Un ptit peu quand même,] ça on peut pas le nier.(...) Même si certaines exagèrent après. Ça j'en doute pas mais, que certaines fois c'est vraiment lourd. Ils s'en rendent pas compte.
-----------------------------	---

A l'inverse de sa scolarité obligatoire, la jeune femme affirme ne plus avoir perçu de pression ou discrimination de la part des enseignant·e·s durant ses études à l'université : « *Cette pression de la part de certains (rares) professeurs a heureusement disparu à l'université, institution dans laquelle les professeurs ne connaissent ni votre nom, ni votre origine* » (Bilan de parcours scolaire de Flora).

4.2.3. Lutte contre la discrimination perçue comme mobile de réussite à l'école

Tous ces stéréotypes à l'encontre des élèves étranger·ère·s, et la dévalorisation de ses propres ambitions et compétences par les enseignant·e·s ne l'ont pas découragée pour autant, et elle n'a pas adopté une posture négative face à l'école. Au contraire, il apparaît que la jeune femme a su donner sens à son engagement et se mobiliser *sur* et à l'école, notamment en lien avec les discriminations, et la manière dont elle s'est positionnée face à celles-ci. Elle affirme ainsi dans son entretien : « (...) *ça m'a jamais, ça m'a dérangée mais, j'ai plutôt e, montré ça avec mes notes que (...) avec la force [rires]* » (Entretien_Flora_¶195-97). La mobilisation *sur* l'école et à l'école semble donc non seulement être motivée par le fait que l'école représente pour la jeune femme « *une source de plaisir et une satisfaction personnelle* » (bilan parcours scolaire de Flora), mais aussi parce que réussir prend sens par rapport à son histoire personnelle, et à ses repères identificatoires (Rochex, 1998). Ainsi, elle affirme dans son bilan que :

Bilan de parcours scolaire de Flora	« Le plus frustrant pour moi était le fait que certains professeurs ne se gênaient même pas de montrer leur mépris envers les étrangers devant toute la classe, et plus précisément envers certains étrangers comme les Albanais. Cependant, Il est vrai que cela m'a toujours poussé à donner le meilleur de moi-même dans mes études, afin de prouver à certains professeurs et à la population en générale, qui n'a envers les Albanais que l'image négative donnée par les journaux, que nous aussi sommes capables d'être de bons étudiants, comme les autres ».
-------------------------------------	---

Cette posture de « résistance » de Flora face aux stéréotypes des enseignant·e·s, que nous avons également observée et documentée ailleurs (Mehmeti & Zittoun, 2019) dans le cas d'une autre participante, lui permet donc de continuer à maintenir son engagement et sa réussite scolaire.

Son identification à son histoire familiale, et la discrimination perçue envers ses parents, les élèves albanais et, plus largement, « son peuple », ne semblent donc pas avoir constitué des obstacles ou freins à sa réussite scolaire, et, au contraire, pu représenter des mobiles, comme reflété à la fois dans son bilan de parcours scolaire et dans son entretien.

Bilan de parcours scolaire de Flora	« Pour moi, faire des études est non seulement une nécessité d'un point de vue professionnel, mais également un devoir vis-à-vis de mes parents et de mon peuple dont la grande majorité des étudiants restés au pays rêveraient d'étudier dans les conditions offertes par les facultés suisses »
Entretien_Flora ¶ 640 – 650	<p>F : Bah ça [parce que], moi mon caractère et, du moment qu'on critique ou, surtout mon peuple e, j'ai tendance à pas parler après mais à montrer [par les faits que</p> <p>T : Voilà. Ben dans ce sens-là par exemple]</p> <p>F : Voilà, [et donc oui</p> <p>T : Du fait] que tu viennes d'une culture très e, [stigmatisée, est-ce que ça</p> <p>F : Ah oui. E. Est-ce], oui ! Ah oui, ça [ça a beaucoup donné de</p> <p>T : Donc ça t'a influencée toi] en manière positive ?</p> <p>F : En manière positive d, dans le sens où ça m'a donné beaucoup de, d, encore plus de motivation, encore, mieux réussir. (...) D'avoir d'encore meilleures notes que, certains autres par exemple. Surtout en français, j'adorais avoir de meilleures notes.</p>

Enfin, il est intéressant de souligner la manière dont la participante semble avoir vécu de près et conscientisé les phénomènes d'inégalités sociales et scolaires face à l'école, en mettant en avant les différences qu'elle a perçues entre les écoles qu'elle a fréquentées, et également la segmentation même de la ville où elle habite, et dont elle nous a cité plusieurs quartiers. De façon intéressante, elle établit un lien entre les critiques qu'elle adresse au système scolaire suisse et ces constructions sociogéographiques de l'espace urbain.

Entretien_Flora ¶ 424 – 467	<p>F : Ouh la, là j'pourrais parler beaucoup tr, trop longtemps [rires]. J'sais pas si ee.</p> <p>T : Y'a aucun souci.</p> <p>F : Non mais vraiment j'ai. Ok alors e j'essaye un peu d'résumer. Moi c'que j'pense du système suisse. Ehm, le fait de, de nous mettre un ptit peu tous dans le même quartier. (...) Le fait que nous</p> <p>T : Donc aussi ee, pour l'école tu dis ?</p> <p>F : Pour l'école. [Donc déjà de un tout le même quartier</p> <p>T : Tout le même quartier qui va]</p> <p>F : dans la, dans la même école. (...) Et il est bien vu qu'à [Ville où vit la participante] les quartiers ils sont quand même définis e, on va pas voir énormément d'étrangers à [Quartier A] ou [à Quartier B] comme on va le voir à [Quartier C], au [Quartier D], ou [aux Quartier E]. (...) Toi tu viens pas de [Première lettre du nom de la ville], d'i d'ici c'est pour ça que</p> <p>T : Je vois pas mais je. Ouais].</p> <p>F : Mais, ici c'est très compréhensible en fait. Les quartiers ils sont ee. (...) On sait qui, on sait qui vit dedans [rires](...)</p> <p>F : E c'est clair.</p> <p>T : D'accord. C'est un peu comme en France avec les HLM, des trucs comme ça ?</p> <p>F : Eee, en France j'pense c'est un peu pire mais, [ici parce que c'est aussi plus petit</p> <p>T : Mais dans c't'idée là ?]</p> <p>F : Un ptit peu dans cette idée-là. Où vraiment e, t'as un quartier (...) où t'as que des étrangers dedans (...) presque. Bien sûre après t'as pren quelques ptits pourcentages de de Suisses. Et t'as des autres quartiers où e, la plupart ils sont suisses. Ouais c'est quand même fou, parce que moi au primaire où on était à nonante pourcent d'étrangers dans la classe là je me retrouve, dans des groupes à l'Université où je suis la seule étrangère. (...) Ou des fois deux sur e trente. Enfin c'est quand même fou pour moi qui ai, qui a vu un ptit peu ce changement, démographique, de la classe [rires] e e, s'opérer.</p>
--------------------------------	---

4.2.4. Un intérêt et engagement pour les questions de géographie et d'histoire, à l'école et au-delà : imbrication des rapports (identitaire et épistémique) au savoir

Les extraits que nous avons vus jusqu'ici mettent en évidence la mobilisation de Flora *sur l'école* ; le fait d'y réussir est important pour elle, et est en lien avec sa trajectoire migratoire et son histoire familiale. Cette quête de revalorisation de la culture albanaise en Suisse, en s'engageant à l'école, semble donc mettre en jeu des repères identificatoires (Rochex, 1998), et refléter un rapport identitaire au savoir (Charlot et al. 1992, Bautier & Rochex, 1998).

Dans leurs recherches sur le rapport au savoir, Charlot et collègues (1992), Bautier et Rochex (1998), et Rochex (2001) ont observé une présence plus marquée d'un rapport identitaire au savoir chez les élèves en difficultés, et inversement, d'un rapport épistémique au savoir chez les « bons » élèves ou considérés comme en réussite scolaire. Si les premiers apprennent ainsi surtout dans une visée « utilitariste » (Charlot et al., 1992 ; Bautier & Rochex, 1998 ; Rochex, 2001), apprendre à l'école, ou pour telle ou telle discipline, leur servant à atteindre un but précis (par ex. obtenir un diplôme, rentabiliser et faciliter l'entrée dans le marché de l'emploi) (Rochex, 2001), les seconds sont capables de s'intéresser à une discipline sans forcément la considérer comme « utile », et portent un intérêt et éprouvent du plaisir à apprendre. Rochex les décrit ainsi comme ayant « une soif d'apprendre » (Rochex, 2001, p.112).

Dans notre recherche, il semble particulièrement intéressant de voir à quel point les deux types de rapport semblent imbriqués. Si l'importance des dynamiques identitaires dans le rapport de Flora à l'école et aux savoirs est facilement observable, et se reflète d'ailleurs dans la manière dont elle explique sa réussite scolaire comme étant due à « *encore une fois [à s]es parents, [à son] désir de réussir, [son] désir d'avoir un bon métier, intéressant, [son] désir (...) de se mélanger un peu aux autres et de montrer que nous aussi on peut réussir* », la jeune femme a cependant également une soif d'apprendre qui se reflète dans sa manière de décrire l'école comme « *une source de plaisir* », d'apprécier d'« *avoir une information sur le sujet [qu'elle ne] connai[t] pas* » et d'aimer « *apprendre quelque chose de nouveau dans n'importe quelle branche* ». Ces éléments rendent compte de la manière dont Flora se mobilise à l'école, et de son rapport épistémique au savoir. Toutefois, lorsqu'il s'agit de mieux comprendre quels types d'apprentissages ou disciplines intéressaient le plus Flora, il apparaît que, malgré son intérêt et goût pour les sciences naturelles, branche liée aux études menées par Flora au moment de l'entretien, puisqu'elle suivait des études de médecine, les sciences humaines et sociales semblaient particulièrement l'intéresser. Nous émettons l'hypothèse que cet intérêt n'est pas sans lien avec sa trajectoire migratoire, son histoire familiale, et le sens octroyé à sa scolarisation en Suisse. En effet, si elle indique avoir particulièrement apprécié le français parmi ses branches scolaires, Flora montre à plusieurs reprises qu'elle avait un intérêt marqué pour l'histoire et la géographie.

Entretien_Flora ¶ 124 – 163	<p>T : (...) Dans ton bilan ee, tu dis que t'aimais lire justement</p> <p>F : Ouais</p> <p>T : et que l'école était une source de plaisir et de [satis]</p> <p>F : Ouais].</p> <p>T : satisfaction personnelle, est-ce que tu peux un peu plus nous parler de ça ?</p> <p>F : Eeee. Ben en fait, rien qu'le fait de lire quelque chose et, d'avoir une information sur le sujet que, j'connaisais pas (...) ça ça m'fait plaisir à la base. (...) Donc j'aimais les lectures ee, bon quand j'étais ptite plus tout c'qui est aventures et tout ça, tout en grandissant plus des lectures d'histoires. Donc j'apprenais un peu l'histoire des autres pays.</p> <p>Également du mien, même plus, mais bon. (...) Après emm. A l'école j'aimais bien un peu des fois ces petits débats. Souvent c'était en histoire-géo. Parce que je me rendais compte que peut-être que les autres e, malgré le fait qu'on vit en Suisse, question e, culture générale [rires], c'est vraiment pas ça.</p> <p>T : Pis toi t'avais l'impression que c'est tes livres que tu lisais par ailleurs qui t'aidaient pour ça, ou bien ?</p> <p>F : Eee, les livres e, les journaux e (...) la télé e (...) tout, ah moi je, vraiment je lisais un peu près de tout. Et je continue encore aujourd'hui, là un peu moins parce que j'ai un peu moins le temps mais sinon j'essaye vraiment. (...) Et j'me rends compte que les autres (...) la plupart (...) n'ont vraiment pas de culture générale. (...) Ca ça m'a un ptit peu ee. Et c'est vrai qu'en lisant ben, je sentais que j'apprenais plein d'choses, et que j'pouvais en parler après avec mon père ou avec quelqu'un d'autre, na na c'que j'ai lu, non c'est vraiment bien.</p> <p>T : Pis c'était l'école en général que t'aimais ou bien ee, s, y'avait des branches que t'aimais plus ?</p> <p>F : Moi j'ai un peu près, (...) bon le français j'ai toujours aimé parce que j'ai toujours aimé écrire. (...) Parce qu'en lisant beaucoup ça facilite beaucoup (...) la, l'écriture. Ça c'est. C'est pas un don que j'avais du tout mais c'est juste e (...) ben là, ça m'a beaucoup aidée. Après histoire-géo, ça j'ai toujours adoré. Eee, après les sc, sciences naturelles j'ai toujours aimé aussi, puisque j'suis en médecine. (...) A part (...) tout c'qui est artistique e j'aimais tout [rires].</p> <p>T : D'accord. Donc et ou, est-ce qu'on peut dire que c'est le fait d'apprendre qui t'plaît [plus que</p> <p>F : Ouais]</p> <p>T : c'est pas spécifiquement des disciplines [c'est vraiment quand même d'apprendre</p> <p>F : Non, c'est vraiment le fait d'apprendre] quelque chose de nouveau. J'peux apprendre quelque chose de nouveau dans n'importe quelle branche, j'serai intéressée.</p>
--------------------------------	--

L'analyse nous a permis d'identifier plusieurs extraits dans lesquels la jeune femme met en avant les branches scolaires de l'histoire et de la géographie qu'elle perçoit comme particulièrement intéressantes et suscitant le débat. Elle porte en outre un regard critique envers l'enseignement de ces disciplines. Flora affirme en effet qu'elle trouve que l'histoire est enseignée de manière « *très superficielle et très ee [.] vraiment très superficielle* » (Entretien 12_Flora_¶171), sans aller « au fond des choses ». ajoutant qu'« *ils nous cachent, beaucoup de choses, très importantes (...) que, il suffit e, n'imp n'importe quelle personne qui va, un peu près chercher quelques informations elle les trouve et c'est prouvé. (...) Et c'est, donc, voilà. Donc là vraiment en matière d'histoire y'a vraiment, beaucoup de choses à faire. Après ee, en français j'ai toujours adoré. La manière dont on nous apprenait le français. Mais (...) la manière dont fonctionne un pays j'pense que ça aussi [rires] faut qu'on nous apprenne un ptit peu* » (Entretien 12_Flora_¶173-178). L'exemple du rapport de Flora à l'histoire et à la géographie permet ainsi de saisir sa mobilisation à l'école (Charlot, 1992), non seulement à travers sa posture critique envers l'enseignement de ces disciplines, mais aussi à travers son travail et son engagement concret dans ces disciplines. D'une part, la jeune femme explique avoir rédigé un texte portant sur un thème en lien avec son pays d'origine et pour lequel elle a obtenu une excellente note.

Entretien_Flora ¶279-283	F : Après oui j'ai eu un prof de géographie e. En, troisième année du collège. Qui nous avait fait lire un livre à chacun, spécial. (...) Chacun pouvait choisir son livre, et puis après on devait écrire un texte. (...) Donc chacun pouvait prendre sur un pays, et pis moi j'ai dit est-ce que j'peux prendre sur mon pays, il m'a dit oui pas de problèmes, et je l'ai pris. Et j'ai écrit e, trois fois plus que les autres, en mettant des sources des faits, et tout ça (...). Et sur ce travail-là il m'avait mis six parce qu'il avait pas trop le choix
-----------------------------	--

À nouveau, le fait de tenir compte de son histoire personnelle et de ses ressources culturelles semble participer au sens que Flora octroie à son expérience scolaire, et lui permettre un engagement concret dans certaines disciplines. Si nous pouvons observer des traces d'un rapport épistémique au savoir, notamment à travers sa posture critique et son envie de découverte, nous pouvons à nouveau entrevoir la manière dont les dynamiques identitaires sont inhérentes à l'intérêt et au sens que Flora octroie à ces disciplines. En effet, si elle a donc brillamment défendu un travail écrit consacré à son pays d'origine, Flora contraste cette expérience positive avec d'autres situations où son enseignant adoptait une posture plus négative face à sa participation active et à ses contre-arguments durant les leçons d'histoire portant sur d'autres pays en conflit.

Dans la continuité des éléments ayant fait sens dans sa trajectoire et son engagement scolaire, et qui portent sur des questions socio-historiques et politiques, la jeune femme raconte que son projet extra-muros avait été accepté lors de ses études au gymnase. Elle a réalisé son projet au Kosovo, en travaillant notamment dans un orphelinat, mais s'est surtout intéressée, lors de son séjour, au mouvement de jeunesse et politique « Vetëvendosje » (Autodétermination). Elle considère avoir beaucoup appris à ses côtés, comme lorsqu'elle a visité une usine où les employés faisaient grève et où elle a pu « *parl[er] à plus de gens dans les endroits qu'[elle] ne connaissait pas, voir un peu plus les problèmes, et voir beaucoup de choses de près qui [lui] ont ouvert les yeux un peu sur beaucoup de choses* » (Entretien_Flora_¶513).

Cet épisode souligne la posture engagée et intéressée de Flora - face au monde, à la société et à la culture qui l'entourent – et sa mobilisation *sur* et à l'école.

4.3. Ressources sociales et symboliques : de l'importance du père aux traditions orales albanaises

Nous avons pu montrer, ci-dessus, le sens que Flora confère à l'école et le fait d'y réussir, ainsi qu'à ses apprentissages et activités scolaires. Nous avons également mis en avant la manière dont elle s'approprie l'histoire migratoire de sa famille, et semble en faire un mobile pour son engagement et sa réussite scolaire. De même, les discriminations perçues envers ses compatriotes, et les visions stéréotypées de certains enseignants ne la découragent pas, mais lui donnent la motivation de réussir.

Si nous pouvons donc constater comment Flora donne sens à toutes ces différentes expériences, il est intéressant de saisir, au-delà de l'intériorisation de ces événements clés, quelles ressources la jeune femme a pu mobiliser pour étayer son engagement scolaire. Deux types de ressources apparaissent dans le récit de Flora. D'une part, le père de Flora semble représenter pour elle une véritable ressource ; c'est en effet à son père qu'elle attribue un rôle majeur dans le soutien reçu pour se mobiliser à l'école et *sur* l'école. En effet, la jeune femme explique notamment que c'est son père qui lui a transmis, tout comme à l'ensemble de ses frères et sœurs, le goût pour la lecture : « *J'sais qu'il ramenait souvent des livres à la maison. Donc il nous faisait lire, (...) du moment que, que qu'on lisait lui il était content. (...) Et puis e, finalement il nous a fait à peu près fait aimer la lecture à tous. On aime tous lire maintenant (...)* » (Entretien_Flora_¶115-123). Ce rapport à la lecture, soutenu par son père, a pu représenter une ressource concrète pour la mobilisation de Flora à l'école. En effet,

celle-ci explique qu'à la suite d'une mauvaise note qu'elle avait obtenue à une épreuve de français, son père l'a invitée à lire davantage et l'a poussée à aller à la bibliothèque, une démarche qui a permis à Flora de prendre goût à la lecture et d'améliorer considérablement ses notes.

Entretien_Flora ¶ 904–929	F : En fait j'ai eu le déclic pour la lecture e, en septième année. (...) Septième année, donc on a douze ans, où j'ai fait ma première, (...) épreuve de français sur un livre où j'avais vraiment pas bien réussi. J'avais eu vraiment une mauvaise note. Et là mon père il m'avait dit la seule manière d'apprendre le franç, de répondre, en français (...) correctement, c'est de lire des livres. (...) Et donc là, il m'a un ptiit peu poussée à aller à la bibliothèque et à choisir, il était même venu avec si je me souv, je sais pas. Ah moi j'étais restée des heures avec la dame, elle m'a proposé des livres. Pis là j'ai vraiment eu le déclic où j'ai, passé toute la journée à lire. (...) Et, là mes notes elles ont fulguré. En français j'ai jamais eu des, moins de six. Ni en dissertation ni en présentation.
------------------------------	--

De façon générale, Flora perçoit son père comme une personne ressource et comme celle « *avec qui elle a le plus appris* » (Entretien_Flora_¶491). Deux autres hommes de son entourage sont mentionnés comme des personnes qu'elle considère comme des personnes de soutien à sa mobilisation scolaire. Elle mentionne en effet un grand-père et un oncle qui montraient de l'intérêt et l'encourageaient dans sa réussite scolaire.

Au-delà de ces *ressources sociales*, Flora a également fait part de ressources issues d'usages d'éléments culturels. L'analyse a permis d'en déceler quatre, à savoir les livres, la musique, ainsi que les traditions orales et personnages historiques de la culture albanaise. En effet, nous avons pu observer précédemment que Flora avait développé un goût pour la lecture. Si elle indique surtout lire « *pour s'évader* », et ne pas réussir à citer de livre qui l'a marquée, tant ils sont nombreux, elle mentionne tout de même l'ouvrage *Les Misérables* de Victor Hugo, qu'elle a « *énormément apprécié* » :

Entretien_Flora ¶ 904–917	T : Et puis les objets culturels, donc je vais t'en citer plusieurs. Des livres par exemple, sur lesquels t'as pu t'appuyer dans le sens où l'histoire a fait particulièrement sens pour toi pis ça, ça t'a aussi aidée pour l'école. F : Ouuh y'en a beaucoup [rires]. T : Alors tu peux tous me les citer F : (...) [j'pourrais pas T : ceux qui t'viennent en tête], si t'en as ? F : Ouais le livre, les Misérables, de Victor Hugo. (...) J'avais, énormément apprécié. T : En quoi, et pis F : (...) je l'ai lu quand j'étais petite, au fait plus c'était long et mieux c'était, vraiment l'histoire de cette fille qui grandit, avec tous ces problèmes et tout ça. J'avais beaucoup apprécié, y'avait la pauvreté e, y'avait aussi les injustices e, sociales. Les Misérables j'avais énormément aimé. En fait y'a tellement de livres que j'ai, j'arrive pas t'en citer un en particulier. T : Mais là ceux que tu cites c'est beaucoup des choses, d'ordre social, et pis (...) tu donnes l'impression en fait que du coup ça t'aidait à continuer dans cette voie de de te battre pour « la juste cause », entre guillemets ? F : Ouais moi je lisais plutôt pour m'évader en fait. T : D'accord. F : Parce que ça me faisait vraiment une histoire que je pouvais imaginer un peu comment moi j'en avais envie. Comparé à la télé où ils nous montrent une image. Mais c'est vraiment pour m'évader pour passer un b, vraiment j'aimais lire, j'pense.
------------------------------	--

Flora a également apprécié lire des livres d'auteurs albanais, qu'elle considère d'ailleurs comme des éléments qui l'ont aidée dans son parcours scolaire.

Entretien_Flora ¶ 930 – 933	T : Mhm. D'accord. Et en albanais, t'en a aussi lus ?
	F : Oui j'en, oui j, oui j'ai lu beaucoup de livres d'histoire en albanais. J'ai lu beaucoup des anciens livres, du style Pashko Vasa. La poésie albanaise j'ai beaucoup aimé aussi Naim Frashëri.
	T : Est-ce que t'as l'impression que ça, ça a aussi pu t'aider mais e, pas directement, mais, j'ai l'impression que, que t'as acquis justement un goût pour la lecture, pour la littérature, pis on le sent quand même dans, ton parcours scolaire aussi
	F : Ouais, oui oui.

Il est intéressant de noter qu'il n'est pas évident de percevoir, dans le discours et l'expérience de Flora, si ces ressources étaient des *ressources symboliques* (Gillespie & Zittoun, 2010; Zittoun, 2006, 2007, 2017) puisqu'elle semble surtout y associer une dimension d'évasion et de plaisir, sans que le sens et l'orientation que ces ressources donnent à son vécu ne soient clairs. Toutefois, l'aspect d'« évasion » semble refléter une dimension imaginaire, et le livre *Les Misérables* ne semble pas anodin, puisqu'il met en avant des questions vives sociétales, dont les « *injustices sociales* » qui reviennent, comme nous l'avons vu précédemment, à plusieurs reprises dans l'expérience et le récit de Flora (par ex. le déclassement de ses parents, les images négatives et stéréotypées des enseignants face aux élèves albanais). Nous pourrions donc considérer que cet ouvrage de Victor Hugo pourrait s'apparenter à une *ressource symbolique* ayant soutenu la mobilisation scolaire de Flora.

Concernant la musique, Flora évoque « *les chansons patriotiques* » qu'elle écoutait durant la période de guerre au Kosovo, et qui lui procuraient « *un sentiment un peu particulier* ».

Entretien_Flora ¶ 936 – 939	T : Mhm. Très bien. Et puis la musique, ou des chansons aussi, qu'auraient pu te servir de ressources ?
	F : E, bon durant les périodes de guerre, même si j'étais petite, bien sûr les, chansons patriotiques ça av e, elle est, bien, ça me ça m'a, ça ça me faisait un petit sentiment un peu particulier (...) que j'pense que quelqu'un qui a pas vécu tout ça il peut pas l'avoir.

À nouveau, il n'est pas évident d'associer, dans le discours de Flora, l'usage de ces chansons patriotiques à des ressources symboliques. Toutefois, nous pouvons noter qu'elle y associait des affects particuliers (« *ça me faisait un petit sentiment un peu particulier* »), et qu'elle en faisait usage à un moment particulier de son histoire personnelle et familiale. Cela laisse penser que l'usage de cet artefact lui permettait de donner sens à cette expérience et période particulière (« *durant la période de guerre* »), et d'ainsi considérer ces chansons patriotiques comme des ressources symboliques.

Une autre ressource mentionnée par Flora est celle des traditions orales de la culture albanaise. Elle mentionne ainsi plusieurs poèmes et dictons albanais qui mettent en lumière des aspects identitaires. D'une part, elle cite le dicton du poète albanais Naim Frashëri, qui met en avant l'importance du travail : « *Punë punë natë e ditë që të shohim pakëz dritë* » que nous pouvons traduire comme « Travail travail jour et nuit afin que nous puissions voir un peu de lumière ». D'autre part, elle cite une partie d'un poème de Gjergj Fishta : « *I mallkuar qoftë aj bir shqiptar që ketë gjuhë të perendisë, trashigim që ja la i pari, trashigim nuk ja le aj fëmisë* » [« Maudit soit le fils albanais qui n'a pas transmis sa langue première, et héritée du Divin, à son enfant »]. Enfin, Flora mentionne une autre citation tirée d'un poème de Pashko Vasa : « *Feja e shqiptarit është Shqiptarija* » [« La religion des Albanais est l'Albanité »].

Entretien_Flora ¶ 954 – 970	T : Mhm, d'accord. Et des traditions orales, comme des proverbes, des citations, des contes, des choses comme ça ?
	F : Eee, oui j'en connais. Des en albanais.
	T : Mais est-ce que y'en a qui font sens pour toi, pis que t'as pu t'en servir pour l'école. Ca peut juste être de l'ordre de donner des nouvelles

idées, [des nouvelles aspirations
 F : Ben y'avait leee], laa citation de Naim Frashëri. Qui disait punë punë natë e ditë që të shohim pakëz dritë.(...) E celle-là, ou alors e, celle pour la langue albanaise qui m'avait aidée, c'était le Gjergj Fishta.
 T : Qui dit ?
 F : Ee, i mallkuar qoftë aj bir shqiptar që ketë gjuhë të perendisë, trashigim që ja i le i parit, trashigim nuk ja le aj fëmisë. C'était comme ça. (...) Donc e, pour m'aider à, vraiment bien compren ee apprendre la langue albanaise. Eeem, ouais ça c'était les deux que j'avais préféré mais y'en avait plein d'autres aussi Feja e shqiptarit është shqiptarija, ça aussi ça m'avait aidée. Voilà.
 T : Mhm. Donc ça plutôt pour eee, pour pas oublier tes origines
 F : Voilà
 T : Pour e, [trouver ton identité
 F : voilà, exactement]
 T : quoi
 F : voilà.
 T : entre ces différentes cultures, comme ça.

Nous avons pu percevoir chez Flora un attachement fort à son histoire familiale, mais aussi à ses origines et à sa culture albanaise. Le fait que qu'elle cite ces auteurs, eux-mêmes fortement engagés dans la défense et la promotion de la culture et l'identité albanaises, laisse penser que ces ressources lui permettent d'assurer une identité stable de Kosovare en Suisse, de s'inscrire dans une lignée de personnes éduquées et fières de leur patrie, et par là même de s'autoriser à s'investir dans un milieu externe à la famille, à savoir l'école suisse.

Enfin, Flora mentionne également des personnages historiques de la culture albanaise, lorsqu'elle fait référence aux « *Albanais de la Renaissance* »³.

Entretien_Flora ¶ 970 – 979	<p>T : Et puis est-ce que y'a des personnages historiques, de la culture e, soit d'origine soit en général qui t'ont marquée et pis que t'as pu prendre appui dessus. Pour l'école aussi ? F : Y'avait tous ces Albanais de la Renaissance. Donc mille-huit-cent-septante-huit. Eee, donc j'avais lu un peu près tous leurs livres (...) parce qu'ils m'avaient beaucoup intéressée. (...) Et e j'ai j'avais beaucoup aimé e, en fait je vois ça encore aujourd'hui comme exemple avec certains, autres albanais en fait. Qui disent que nous, c'est pas possible, on pourra jamais, vraiment, réussir, parce que, on a pas les moyens bla bla bla. (...) je sors toujours leur exemple en disant eux ils avaient encore moins que vous. (...) Et eee, ils sont tous fait des études, ils ont tous essayé de (...) d'organiser un peu la population et d'arranger plein de problèmes socio-économiques. Donc si eux ils ont pu le faire, nous aussi on peut le faire.</p>
--------------------------------	--

Ces personnages semblent servir de modèles identificatoires à Flora ; ces personnages qui avaient a priori peu de ressources sont parvenus à entreprendre des études et gérer des problématiques socio-économiques, et peuvent servir d'exemples pour la réussite sociale et scolaire des Albanais en Suisse. De plus, la référence à ces personnages des années 1878, parmi lesquels se trouvent d'ailleurs certains des poètes qu'elle a précédemment mentionnés, n'est pas anodine. Cette période est en effet associée à la constitution de la « Ligue de Prizren »⁴, un mouvement de lutte pour la défense et l'affirmation d'une identité albanaise. À nouveau, ce n'est pas l'événement historique en tant que tel qui en fait une ressource pour Flora, mais le fait que cela semble lui permettre de se mobiliser *sur* et à l'école, en s'identifiant à ces personnages.

³ Le terme "Renaissance" fait référence ici à la "Renaissance nationale albanaise" (*Rilindja Kombëtare*).

⁴ Nous ne rentrerons pas ici dans les détails de l'historique de ce mouvement, mais les lecteurs et lectrices intéressé·e·s pourront consulter, par exemple, les travaux de Clayer (2006) et de Dérens & Samary, (2000)

5. Discussion et conclusion

Dans cet article, nous avons visé à mieux comprendre comment se sont articulées des dynamiques sociales et subjectives dans la trajectoire scolaire d'une jeune femme kosovare ayant réussi à atteindre le niveau des études universitaires en Suisse. Nous avons choisi d'étudier ce cas afin de mettre en lumière une problématique complexe plus globale qui concerne l'expérience scolaire des enfants issu·e·s de la migration. Nous avons ainsi débuté par un état de l'art sur la question de l'accueil et l'intégration scolaire des élèves issu·e·s de la migration qui traite la question sous l'angle plutôt structurel, institutionnel, organisationnel et social. Nous avons ensuite souligné l'importance d'une perspective centrée sur l'expérience subjective des élèves. Nous avons ainsi centré notre choix sur un groupe présenté dans la littérature comme particulièrement enclin aux difficultés scolaires en Suisse, et avons choisi de nous intéresser non pas à « l'échec scolaire », mais à la « réussite scolaire » d'élèves issu·e·s de ce groupe.

L'argument du poids de l'origine sociale sur les trajectoires, performances et orientations scolaires étant encore largement présent dans l'explication de l'échec ou la réussite scolaire des élèves, nous avons volontairement exposé ici un « cas extrême » (Flyvbjerg, 2006, 2011), puisque l'étudiante a hérité d'un capital culturel (Bourdieu, 1966), lui offrant a priori des chances de réussir scolairement, mais n'a pas, pour autant, présenté sa scolarité comme une expérience exempte de difficultés et d'obstacles rencontrés en raison de ses origines albanaises. En interrogeant la trajectoire de cette participante sur son versant subjectif, nous avons donc pu non seulement saisir les aspects plus contextuels et structurels qui ont entouré sa trajectoire, mais surtout nous intéresser à ses mobiles d'engagement scolaire, et plus spécifiquement à sa mobilisation *sur* et à l'école, à son rapport au savoir, ainsi qu'à ses ressources.

Dans ce qui suit, nous discutons des apports de notre travail, d'une part en ce qui concerne l'étude des trajectoires scolaires sur leur versant subjectif, et d'autre part, les questions relatives aux inégalités sociales face à l'école, et au cas des élèves issu·e·s de la migration plus particulièrement.

D'une part, nous avons pu observer que, bien qu'issue d'une famille dont l'origine sociale était plutôt élevée dans le pays d'origine, notre participante a tout de même été confrontée aux obstacles que ses parents ont rencontrés quant à leur situation professionnelle en Suisse, ainsi qu'aux faibles attentes et aux visions stéréotypées des enseignant·e·s envers les élèves albanais. Toutefois, la jeune femme semble être parvenue à transformer ces obstacles en mobiles pour réussir, et sa mobilisation tant *sur* l'école qu'à l'école semble à la fois s'appuyer sur la confrontation et le dépassement de ces obstacles, et sur les ressources à la fois sociales et culturelles dont elle dispose. Il n'est cependant pas apparu évident que les acteurs·rices des écoles fréquentées par Flora aient pu reconnaître les apports de son expérience migratoire et de son histoire familiale, ni même ses ressources. Ceci rejoint nos observations présentées dans Mehmeti et Zittoun (2019), et nous invite à souligner ici aussi la nécessité de s'intéresser aux dynamiques de reconnaissance, par les acteurs·rices de l'institution scolaire, des ressources des élèves issu·e·s de la migration. Des auteurs ont proposé des théories et des concepts pour rendre compte de ces dynamiques. Par exemple, l'approche des « funds of knowledge » (Gonzalez et al. 2005), vise à reconnaître et légitimer, à l'école, les connaissances, outils, et compétences développés au sein des familles — en particulier celles des milieux populaires et distantes de l'école. Dans son prolongement, le concept de « funds of identity » (Esteban-Guitart, & Moll, 2014) décrit et rend compte de ces différentes ressources qui ont été internalisées par les individus et qui font partie intégrante de leur identité. Si ces recherches demeurent intéressantes dans le but de dépasser une vision déficitaire des apprenant·e·s, nous rejoignons les critiques qui ont pu leur être faites quant au risque de concevoir la culture et l'individu comme des entités distinctes et séparées (par ex. Hviid & Villadsen, 2014). Dans un développement plus récent de la notion de « funds of knowledge », Esteban-Guitart (2021) souligne ainsi

l'importance de ne pas percevoir l'internalisation des ressources sociales et communautaires comme « passives » : « Au contraire, les fonds identitaires peuvent être conçus comme des productions subjectives qui incluent un large éventail de processus psychologiques et comme un système dynamique de sens (pensée, imagination, action, affectivité, perception) permettant de nous comprendre nous-mêmes et de générer des alternatives et des futurs possibles» Esteban-Guitart (2021, p.176, [notre traduction]). La perspective que nous avons adoptée ici, centrée sur la manière dont la participante donnait sens aux contraintes et aux ressources de son environnement, et notamment notre intérêt pour l'usage d'éléments culturels servant de ressources symboliques, nous a permis de saisir la mutualité entre ces éléments culturels et l'usage spécifique qu'en faisait la participante.

D'autre part, notre étude soulève des questions quant au poids de l'origine sociale sur la scolarisation des élèves issu·e·s de la migration. Nous avons vu que le dernier rapport des enquêtes PISA pour la Suisse (Erzinger et al., 2023) a notamment mis en avant la différence marquée dans les performances des élèves qui parlent la langue de scolarisation et ceux qui ne la parlent pas. Nous avons également pu constater que la recherche en éducation met en avant la prépondérance de l'origine sociale comme facteur explicatif des différences de performances entre les élèves. Notre étude met en lumière le fait que l'origine sociale reste un facteur dont les contours ne semblent pas toujours clairs (voir également Gomensoro & Bolzmann, 2015), notamment lorsque l'on tient compte de l'histoire migratoire des communautés concernées. Elle montre également que les études sur l'échec et la réussite scolaire d'élèves issu·e·s de la migration peuvent s'enrichir d'une compréhension plus anthropologique et ethnologique des réalités qui entourent les rapports entre société d'accueil et groupes de migrant·e·s ou minorités (Ogbu, 1987, 1992 ; Ogbu & Simons, 1998). Dans le cadre de notre étude, nous avons en effet pu observer que la déclassification et le manque de reconnaissance des compétences et des diplômes des parents de Flora s'inscrivaient dans un contexte spécifique de l'histoire et de la politique migratoire de la Suisse, marqué notamment par un manque d'intérêt pour l'accueil et le recrutement de ressortissant·e·s d'Ex-Yougoslavie.

Bien que notre étude s'inscrive dans le contexte suisse, nos observations trouvent également un écho dans des recherches françaises portant sur l'orientation scolaire des élèves primo-arrivant·e·s en France (Armagnague et al., 2023). Toujours dans le contexte français, Perroton (2000) a mis en lumière la manière dont la réussite scolaire des filles maghrébines est sujette à « des processus d'ethnicisation des relations scolaires » (Perroton, 2000, p.448). L'autrice montre en effet que ces jeunes femmes sont perçues par les enseignant·e·s comme étant désavantagées pour réussir leur scolarité en raison de leur culture d'origine (c'est-à-dire de l'infériorité statutaire de la femme dans les culture musulmanes), et que leur réussite scolaire est « survalorisée et interprétée à travers leurs origines ethniques » (ibid., p.447). Dans le cas de Flora, comme pour plusieurs autres participantes de notre étude (Mehmeti, 2013 ; Mehmeti & Zittoun, 2018), nous avons constaté des situations plutôt inverses, où les enseignant·e·s ne semblaient pas accueillir positivement les aspirations de réussite des jeunes femmes issues des communautés albanophones en Suisse. Si nous n'avons pas observé de « discrimination positive » (Perroton, 2000) dans notre étude de cas, nous pouvons toutefois entrevoir des processus d'ethnicisation des relations scolaires à l'œuvre. Ce qui nous a importé était cependant de mieux comprendre comment notre participante a interprété ces processus, comment elle a fait face aux défis engendrés, et quelles ressources elle a mobilisées pour pallier ces contraintes.

Enfin, si la présence des Kosovar·e·s en Suisse remonte à plusieurs décennies, et qu'ils représentent encore actuellement en Suisse 2,9% de la population résidente permanente âgée de 15 ans ou plus issue de la migration (OFS, 2023), il est possible d'interroger l'actualité de notre recherche. En effet, des auteurs·rices ont constaté que

les élèves albanais, inclus dans la population « ex-yougoslave », figuraient parmi les élèves les plus susceptibles de rencontrer des difficultés scolaires (Becker, Jäpel, & Beck, 2011 ; Müller, 2001 ; Schnell & Fibbi, 2016). Si ces constats ont été faits depuis une décennie, il n'est pas encore possible, à notre connaissance, de trouver des études récentes qui montreraient que la situation de la scolarisation des Albanais en Suisse se soit améliorée. De plus, nous avons vu que de nouveaux groupes sont désormais particulièrement enclins à rencontrer des difficultés scolaires en Suisse. Burkhardt et Lanfranchi (2025) ont ainsi ciblé les élèves d'origine érythréenne. Notre objectif n'est pas d'identifier des groupes en soi. Au contraire, nous avons constaté qu'une vision déficitaire continue de se répandre dans les écoles suisses, et l'hétérogénéité des élèves est encore perçue comme un important défi (par ex. Kloetzer et al., 2022; Magno et al., 2024; Sanchez-Mazas et al., 2022). Ce constat, également présent dans d'autres contextes internationaux (par ex. Chronaki, 2009; Crafter & de Abreu, 2010; de Abreu, & Cline, 2003; de Abreu & Elbers, 2005 ; de Abreu & Hale, 2011 ; de Haan & Elbers 2004, de Haan, et al., 2010; Gorgorio & de Abreu, 2009; Gorgorio & Planas, 2005; Gorgorio, Planas, & Vilella, 2002), nous invite donc à ne pas nous contenter d'une vision simpliste des différences culturelles et à poursuivre l'étude des dynamiques inter- et intra-subjectives qui entourent les trajectoires scolaires des élèves.

6. Bibliographie

- Armagnague, M., Boulin, A., & Persini, C. (2023). Quelle orientation scolaire pour les jeunes primo-migrants allophones ? Un état de la question. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n° 8. <https://doi.org/10.4000/cres.6613>
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Armand Colin.
- Becker, R., Jäpel, F., & Beck, M. (2011). *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder : Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?* Institut für Erziehungswissenschaft. Abteilung Bildungssoziologie.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de minuit.
- Burkhardt, S. C. A., & Lanfranchi, A. (2025). Critical Factors for Academic and Familial Development of Eritrean Refugee Children in Switzerland : A Mixed-Methods Study. *Journal of Research in Childhood Education*, 39(2), 263-279. <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2452227>
- Burri-Sharani, B., Efionayi-Mäder, D., Hammer, S., Pecoraro, M., Soland, B., Tsaka, A., & Wyssmüller, C. (2010). *La population kosovare en Suisse*. Office fédéral des migrations (ODM).
- Cesari Lusso, V. (2001). *Quand le défi est appelé intégration*. Peter Lang.
- Cesari Lusso, V. (2000). L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires des jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques. *Cahiers de psychologie (Université de Neuchâtel)*, 36, 13-26.
- Chronaki, A. (2009). An entry to dialogicality in the maths classroom : Encouraging hybrid learning identities. In M. César & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 117–143). Sense.
- Clayer, N. (2006). 6. 1876-1896 : Du réseau d'albanistes aux réseaux de lecteurs. In *Aux origines du nationalisme albanais* (p. 241-331). Karthala ; Cairn.info. <https://shs.cairn.info/aux-origines-du-nationalisme-albanais--9782845868168-page-241?lang=fr>
- Crafter, S., & de Abreu, G. (2010). Constructing identities in multicultural learning contexts. *Mind, Culture, and Activity*, 17(2), 102–118. <https://doi.org/10.1080/10749030802707895>.
- Dahinden, J. (2008). Deconstructing mythological foundations of ethnic identities and ethnic group formation : Albanian-speaking and new Armenian immigrants in Switzerland. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(1), 55-76.
- Dahinden, J. (2009) "Are you who you know ?" - A network perspective on ethnicity, gender and transnationalism. Albanian-speaking migrants in Switzerland and returnees in Kosovo. In C. Westin et al. (Eds.), *Identity Processes and Dynamics in Multi-Ethnic Europe* (pp.420). Amsterdam University Press.
- Dérens, J.-A., & Samary, C. (2000). Ligue de Prizren. In *Les 100 Portes des Conflits Yougoslaves* (p. 188-189). Éditions de l'Atelier ; Cairn.info. <https://shs.cairn.info/les-100-portes-des-conflits-yougoslaves--9782708235328-page-188?lang=fr>
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 11-12 (Septembre/Décembre 1992), 119-147. <https://doi.org/10.3917/soco.p1992.11n1.0119>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Anthropos.

- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.
- de Abreu, G., & Cline, T. (2003). Schooled Mathematics and Cultural Knowledge. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(1), 11-30.
- de Abreu, G., & Elbers, E. (2005). The social mediation of learning in multiethnic schools: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 3–11. <https://doi.org/10.1007/BF03173207>.
- de Abreu, G., & Hale, H. (2011). Trajectories of cultural identity development of young immigrant people: The impact of family practices. *Psychological Studies*, 56(1), 53–61. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0061-6>
- de Haan, M., & Elbers, E. (2004). Minority status and culture: local constructions of diversity in a classroom in the Netherlands. *Intercultural Education*, 15(4), 441–453. <https://doi.org/10.1080/1467598042000313458>
- de Haan, M., Keizer, R., & Elbers, E. (2010). Ethnicity and Student Identity in Schools: An analysis of official and unofficial talk in multi-ethnic classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 176-191.
- Dinello, R. (1987). Identité culturelle et interculturelisme en Europe. In R. Dinello & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Psychopédagogie interculturelle* (pp. 15-27). De l'Val
- Erzinger, A. B., Pham, G., Prospero, O., & Salvisberg, M. (Éds.) (2023). *PISA 2022. La Suisse sous la loupe*. Université de Berne. <https://dx.doi.org/10.48350/187065>
- Esteban-Guitart, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: A critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751>
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of Identity : A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20(1), 31–48.
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2010). *L'enseignement secondaire au risque des enquêtes Pisa Suisse. Parcours scolaires, performances et orientation à Genève*. Service de la recherche en éducation. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17425>
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Les élèves de deuxième génération en Suisse : Modes d'intégration scolaire et compétences acquises dans 13 systèmes éducatifs cantonaux. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 219–244.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About CaseStudy Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, (Eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research, 4th Edition* (pp. 301-316). Sage.
- Gillespie, A., & Zittoun, T. (2010). Using resources : Conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. *Culture & Psychology*, 16(1), 37–62. <https://doi.org/10.1177/1354067X09344888>.
- Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2015). The effect of the socioeconomic status of ethnic groups on educational inequalities in Switzerland : which “hidden” mechanisms ? *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(2), 70–98.
- Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2016). Les trajectoires éducatives de la seconde génération. Quel déterminisme des filières du secondaire I et comment certains jeunes le surmontent ? *Swiss Journal of Sociology*, 42, 291-311. <https://doi.org/10.7892/boris.99239>
- Gonzalez, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). Funds of knowledge : Theorizing practices in households, communities, and classrooms. Routledge.
- Gorgorio, N., & de Abreu, G. (2009). Social representations as mediators of practice in mathematics classrooms with immigrant students. *Educational Studies in Mathematics*, 72(1), 61–76.
- Gorgorio, N., & Planas, N. (2005). Cultural distance and identities-in-construction within the multicultural mathematics classroom. *ZDM*, 37(2), 64-71.

- Gorgorió, N., Planas, N., Vilella, X. (2002). Immigrant children learning mathematics in mainstream schools. In G. Abreu, A.J. Bishop, & N. Presmeg (Eds.), *Transitions between contexts of mathematical practices* (pp.23-52). Kluwer.
- Gretler, A., Gurny, R., Perret-Clermont, A.-N., & Poglia, E. (1989). *Être Migrant. Approches des questions socioculturelles et linguistiques relatives aux enfants migrants en Suisse (2e, original 1981 ed.)*. Peter Lang.
- Hutmacher, W. (1995). Enfants d'ouvriers ou enfants d'immigrés ? In E. Poglia, A.-N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen (Eds.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II* (pp. 107-136). Peter Lang, Collection Exploration.
- Isemi, B. (2005). Les diasporas albanaises en Europe : le cas suisse. *Le Courrier des Balkans*. [Article en ligne : <http://balkans.courriers.info/article5103.html>]
- Kloetzer, L., Clarke-Habibi, S., Mehmeti, T., & Zittoun, T. (2022). Welcoming mobile children at school: institutional responses and new questions. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 459–488. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00534-4>
- Lanfranchi, A. (2002b). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Leske + Budrich
- Lanfranchi, A., Gruber, J., & Gay, D. (2003). Succès scolaire des enfants d'immigrés : effets des espaces transitoires destinés à la petite enfance. In H. R. Wickler, R. Fibbi, & W. Haug. (Eds.), *Les migrations et la Suisse* (pp. 460-484). Seismo.
- Lawrence, J., & Valsiner, J. (2003). Making personal sense : An account of basic internalisation and externalisation processes. *Theory & Psychology*, 13(6), 723–752.
- Leuenberger, U., & Maillard, A. (1999). *Les damnés du troisième cercle: les Albanais de la Kosove en Suisse, 1965-1999*. Les éditions Métropolis.
- Magno, C., Becker, A., & Imboden, M. (2024). Educational practice in Switzerland : Searching for diversity-engaged leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(3), 740-756. <https://doi.org/10.1177/17411432221086225>
- Mathivat, N., Rey, J., & Kloetzer, L. (2024). Entre inclusion et sélection : l'orientation des élèves primo-arrivants allophones dans les conseils de classe d'accueil en Suisse. *Éducation et Sociétés*, 52(2), 41-61. <https://doi.org/10.3917/es.052.0041>.
- Mehmeti, T. (2013). Réussite scolaire de jeunes femmes kosovares : quels processus psycho-sociaux? *Dossiers de Psychologie et Éducation*, 70 (Université de Neuchâtel), 5–125.
- Mehmeti, T. (2025). Entre discriminations et ressources, ce que nous montre la réussite scolaire de Flora. *La revue ISEAL*, 1, 18-27.
- Mehmeti, T., & Zittoun, T. (2019). Using Symbolic Resources to Overcome Institutional Barriers : A Case Study of an Albanian-Speaking Young Woman in Switzerland. In P. Hviid & M. Märtin (Éds.), *Culture in Education and Education in Culture : Tensioned Dialogues and Creative Constructions* (p. 177-198). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28412-1_11
- Müller, R. (2001). Die Situation der ausländischen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II in der Schweizer Schule – Integration oder Benachteiligung ? *Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung*, 23(2), 265-298.
- Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 29, 147-166.
- Perret-Clermont A.-N., Zittoun T. (2002) : Esquisse d'une psychologie de la transition. *Éducation Permanente*, 1, 12-14.
- Perroton, J. (2000). Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire. *L'Année sociologique (1940/1948)*, 50(2), 437-467.
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in Minority School Performance : A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 312-334.
- Ogbu, J.U. (1992). Les Frontières culturelles et les enfants de minorités. *Revue française de pédagogie*, 101. 9-26.

- Ogbu, J.U., & Simons, H.D. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Perregaux, C. (2009). Elèves issus de familles migrantes : Interroger les catégories, revisiter les évidences. In G. Chapelle & M. Crahay (Eds.), *Réussir à apprendre* (pp.155-167). Presses Universitaires de France (PUF)
- Piguet, E. (2007). *L'immigration en Suisse: 50 Ans d'entrouverture (2nd ed.)*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Piguet, E. (2012). Soixante ans d'entrouverture. *Terra Cognita*, 21, 12–14 <http://www.terra-cognita.ch/21/piguet.pdf>.
- Poglia, E., Perret-Clermont, A.-N., Gretler, A. & Dasen, P. (Eds.) (1995). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II*. Peter Lang, Collection Exploration.
- Rochex, J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. PUF.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.
- Rosenthal, G. (2007). Biographical Research. In C. Seale, G. Gobo, F. Gubrium Jaber & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 48-64). Sage.
- Sanchez-Mazas, M., Changkakoti, N., & Mottet, G. (2018). Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile: Nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude. *Raisons éducatives*, 22, 223–248. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0223>.
- Sanchez-Mazas, M., Mottet, G., & Changkakoti, N. (2022). From War to Peace, from Chaos to School: A Study Among Asylum-Seeking Families in Switzerland | *European Journal of Social Science Education and Research*. *European Journal of Social Science Education and Research*, 7(1), 6–14 <http://journals.euser.org/index.php/ejser/article/view/4595>.
- Schader, B. (avec la collaboration de A. Haenni Hoti, et E. Caprez-Krompak & N. Selimi) (Eds.) (2006). *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, sprach- und schulbezogene Untersuchungen*. Verlag Pestalozzianum
- Schnell, P., Fibbi, R. (2016). Getting Ahead: Educational and Occupational Trajectories of the 'New' Second-Generation in Switzerland. *Journal of International Migration & Integration*, 17, 1085–1107. <https://doi.org/10.1007/s12134-015-0452-y>
- Valsiner, J. (2007). *Culture in Mind and Society. Foundations of Cultural Psychology*. Sage.
- Valsiner, J. (Ed.). (2012). *The Oxford handbook of culture and psychology*. Oxford University Press.
- Valsiner, J. (2014). Needed for cultural psychology: Methodology in a new key. *Culture & Psychology*, 20(1), 3-30. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515941>
- Valsiner, J. (2017). Methodology in the New Key: The Methodology Cycle. In *From Methodology to Methods in Human Psychology. SpringerBriefs in Psychology* (pp.21-30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61064-1_3
- Valsiner, J., & Rosa, A. (Eds.) (2007). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge.
- Von Aarburg, H.-P. (2002). L'émigration albanaise du Kosovo vers la Suisse. L'imprévisible évolution des projets migratoires. *Ethnologie française*, 27, 271-282.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. JohnSteiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.
- Zittoun, T. (2005). *Donner la vie, choisir un nom. Engendrements symboliques*. L'Harmattan.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. InfoAge Publ. Coll. Advances in Cultural Psychology.
- Zittoun, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 343-361). Cambridge University Press.

- Zittoun, T. (2017a). Symbolic resources and sense-making in learning and instruction. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0310-0>
- Zittoun, T. (2017b). Modalities of generalization through single case studies. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51(2), 171-194. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9367-1>
- Zittoun, T., & Mehmeti, T. (2017). Étudier à l'Université malgré tout. *Diplômées*, 260-261 (Juillet 2017), 66-72.
- Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, D., Salgado, J., Gonçalves, M., & Ferring, D. (2013). *Human development in the lifecourse. Melodies of living*. Cambridge University Press.

Electronic reference

Mehmeti, Teuta. « Trajectoires scolaires et mobiles d'engagement : étude de cas de la réussite scolaire de jeunes femmes kosovares en Suisse », Working Paper series MAPS [online], 1 | 2026, https://www.unine.ch/files/live/sites/maps/files/shared/documents/wp/WP_1_2026_Mehmeti.pdf

ISSN : 1662-744X

La reproduction, transmission ou traduction de tout ou partie de cette publication est autorisée pour des activités à but non lucratif ou pour l'enseignement et la recherche. Dans les autres cas, la permission de la MAPS est requise.



Contact:

MAPS - Maison d'analyse des processus sociaux
Rue A.-L. Bréguet 1
CH - 2000 Neuchâtel
Tél. +41 32 718 39 34
www2.unine.ch/maps
maps.info@unine.ch