

# **Les enjeux de l'apprentissage de la langue d'accueil pour l'enfant migrant et l'accompagnement des travailleur-euse-s sociaux-ales dans les centres de loisirs**



Réalisé par : **PIO MAËLLE**

**AUSSENARD JULIEN**

Promotion : **TS ES 14 PT**

Sous la direction de : **MARGOT- CATTIN PIERRE**

Sierre, le 26 juin 2017

## Remerciements

---

Cette recherche est le fruit de plusieurs mois de travail et de réflexion ; elle n'aurait pu être menée à bien sans l'aide et le soutien de nombreuses personnes. Nous tenons tout particulièrement à remercier :

- Les professionnel-le-s qui ont accepté de nous donner un peu de leurs temps et nous faire part de leurs expériences ;
- Les enfants qui ont accepté de collaborer avec nous et nous ont offert une partie de leurs vécus ;
- Notre directeur de mémoire, Pierre Margot-Cattin, pour sa disponibilité, son soutien et ses précieux conseils tout au long de notre travail ;
- Toutes les personnes qui ont eu la gentillesse de lire et de corriger notre travail ;
- Et enfin, nous remercions nos familles et nos ami-e-s qui nous ont soutenus et encouragés durant cette aventure !

## Avertissements

---

**Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leurs auteurs.**

Nous certifions avoir personnellement écrit ce Travail de Bachelor et de ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur-e-s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. Nous assurons avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

# Résumé

---

« L'apprentissage de la langue, c'est quand même la base pour pouvoir s'intégrer » (Christine, responsable d'un service social interrogée au cours d'une recherche par Hambye & Romainville, 2014, p.18)

Aujourd'hui, les flux migratoires apportent avec eux de nombreuses langues au sein de notre pays. Des populations d'origines différentes font face aux préjugés et à la complexité qu'est la migration. L'impact de la langue n'est donc plus remis en question et cela nous questionne !

De plus, on parle à ces populations d'intégration, de l'importance de parler la langue d'accueil, d'avoir une vie sociale, de faire du sport et d'avoir des bons résultats scolaires. Mais qu'est-ce qui permet à la société de dire que ce sont les premières bases à construire ?

Notre interrogation, qui nous a suivi durant cette recherche, est la suivante : « **Dans quelle mesure l'appropriation de la langue d'accueil et le contact avec les pairs au sein des centres de loisirs constituent-ils des facteurs d'intégration pour l'enfant migrant et quels en sont leurs utilités professionnelles pour le-la travailleur-euse social-e ?** »

Ce travail s'articule autour de deux plans principaux : le vécu des enfants et la pratique des professionnel-le-s.

Nous nous questionnons sur comment l'enfant vit cet apprentissage de la langue ? Où est-ce qu'il bénéficie de soutien ? Qu'est-ce qui l'aide ? Comment il a créé des amitiés ? Est-ce que cela lui a apporté ? Nous avons donné la parole aux enfants pour qu'ils nous partagent leur vision de ces questions, leurs vécus, leurs expériences de la migration, leurs arrivées dans le pays d'accueil.

Nous nous posons la question du rôle que peut avoir le centre de loisirs dans l'apprentissage de la langue, mais aussi dans la rencontre et le contact avec les pairs ? Est-ce un lieu qui favorise ces deux processus ?

Concernant les professionnel-le-s nous voulons savoir quelles représentations ont-elle-s de ces questions de langue et d'intégration ? Quelles répercussions cela a sur leur pratique ? Et quels outils ou approche ont-il-elle-s ou développent-il-elle-s pour intervenir auprès des la jeunesse migrante ?

Nous avons de nombreux questionnements à parcourir au sein de ce travail et nous vous invitons vivement à le lire, ces thématiques variées sont propices à la réflexion et à la découverte ! Bonne lecture !

---

**Mots-clés** : Enfants migrants ; Apprentissage de la langue ; Intégration ; Contact avec les pairs ; Centres de loisirs ; Travail Social

---

# Table des matières

1.	PRESENTATION DE LA THEMATIQUE .....	6
1.1	Thème de recherche .....	6
1.2	Question de recherche .....	7
1.3	Objectifs poursuivis par la recherche.....	8
2.	CADRE CONTEXTUEL.....	10
2.1	Contexte légal, politique, économique .....	10
2.1.1	Contexte international.....	10
2.1.2	Contexte suisse .....	12
2.1.3	Contexte valaisan .....	13
2.2	Contexte social.....	15
2.2.1	Contexte de départ .....	15
2.2.2	Environnement familial et social .....	18
2.2.3	Environnement scolaire .....	19
2.2.4	Capital social .....	20
3.	CADRE CONCEPTUEL .....	22
3.1	Le langage .....	22
3.1.1	Les facteurs nécessaires au langage .....	22
3.1.2	Les fonctions du langage .....	23
3.2	L'enfant migrant entre deux langues .....	25
3.2.1	La transmission des langues .....	26
3.2.2	Le bilinguisme chez l'enfant migrant.....	27
3.2.3	Synthèse .....	30
3.3	Les relations avec les pairs .....	32
3.3.1	Les fonctions de l'amitié .....	33
3.3.2	Les contextes où sont vécues ces amitiés .....	34
3.3.3	Le statut auprès des pairs .....	35
3.4	La pairémulation et résilience .....	37
3.5	L'appropriation de la langue et l'intégration .....	40
3.5.1	Au niveau législatif.....	42
3.5.2	Des évidences à interroger .....	43
3.6	Quelques outils des professionnel-le-s du travail social.....	48
3.6.1	Le langage .....	50
3.6.2	L'approche centrée sur le DPA.....	51
3.6.3	Les outils de médiation .....	52
3.6.4	Le contrat en travail social .....	54
3.6.5	Synthèse .....	55
3.7	Synthèse cadre théorique .....	56

4.	HYPOTHESES DE RECHERCHE .....	59
5.	METHODOLOGIE .....	61
5.1	<b>Terrain d'enquête</b> .....	<b>61</b>
5.1.1	Échantillon .....	61
5.2	<b>Méthode choisie et déroulement</b> .....	<b>63</b>
5.2.1	Entretiens semi-directif .....	63
5.2.2	Groupes de parole .....	65
5.3	<b>Guide d'entretien / du groupe de parole</b> .....	<b>66</b>
5.4	<b>Faisabilité</b> .....	<b>67</b>
5.5	<b>Enjeux éthiques</b> .....	<b>67</b>
6.	RESULTATS OBTENUS ET ANALYSE.....	69
6.1	<b>Professionnel-le-s des centres de loisirs</b> .....	<b>69</b>
6.1.1	Représentations des travailleur-euse-s sociaux-ales .....	70
6.1.2	Centres de loisirs et interventions.....	81
6.2	<b>Enfants migrants</b> .....	<b>91</b>
7.	SYNTHESE DE L'ANALYSE.....	96
7.1	<b>Vérifications des hypothèses</b> .....	<b>98</b>
7.1.1	Hypothèse 1.....	99
7.1.2	Hypothèse 2.....	99
7.1.3	Hypothèse 3.....	100
7.1.4	Hypothèse 4.....	100
8.	PARTIE CONCLUSIVE .....	102
8.1	<b>Réponse à la question de recherche</b> .....	<b>102</b>
8.2	<b>Limites de notre recherche</b> .....	<b>103</b>
8.3	<b>Apports personnels et formateurs</b> .....	<b>104</b>
8.4	<b>Perspectives professionnelles et pistes d'actions</b> .....	<b>105</b>
9.	CONCLUSION .....	106
10.	SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	108
10.1	<b>Ouvrages</b> .....	<b>108</b>
10.2	<b>Articles de revue, rapports</b> .....	<b>110</b>
10.3	<b>Cyberographie</b> .....	<b>114</b>
10.4	<b>Références légales</b> .....	<b>115</b>
10.5	<b>Table des illustrations</b> .....	<b>116</b>
10.5.1	Photos-langage.....	116
10.5.2	Page de garde .....	117
11.	ANNEXES .....	118
11.1	<b>Annexe A : Convention relative aux droits de l'enfant de 1989</b> .....	<b>118</b>

<b>11.2</b>	<b>Annexe B : Tableau récapitulatif des mesures d'intégration (VS) .....</b>	<b>120</b>
<b>11.3</b>	<b>Annexe C : Définition et causes de la migration.....</b>	<b>123</b>
<b>11.4</b>	<b>Annexe D : Regroupement familial.....</b>	<b>124</b>
<b>11.5</b>	<b>Annexe E : Guide d'entretien .....</b>	<b>125</b>
<b>11.6</b>	<b>Annexe F : Canevas du groupe de parole .....</b>	<b>129</b>
<b>11.7</b>	<b>Annexe G : Photo-langage .....</b>	<b>131</b>
<b>11.8</b>	<b>Annexe H : Autorisation parentale .....</b>	<b>136</b>
<b>11.9</b>	<b>Annexe I : Retranscription entretien PROF 2 .....</b>	<b>137</b>
<b>11.10</b>	<b>Annexe J : Retranscription entretien Groupe de parole 1 .....</b>	<b>158</b>

# 1. Présentation de la thématique

---

## 1.1 Thème de recherche

---

Dans le cadre de notre Travail de Bachelor, nous nous intéressons à l'appropriation de la langue de la société d'accueil et son impact dans le processus d'intégration de l'enfant migrant. Nous souhaitons nous pencher sur ces questions sous deux angles différents. Le premier concerne le ressenti et le vécu des enfants migrants eux-mêmes et le second touche le point de vue des professionnel-le-s des centres de loisirs sur ces questions et les outils dont il-elle-s disposent pour intervenir auprès des enfants migrants.

Notre intérêt de porter un regard sur les questions de langue et d'intégration provient de plusieurs constats et observations que nous avons faits durant nos diverses expériences pratiques. Notamment, le projet Accompagnement Famille-Enfant. Ce projet se constitue d'un accompagnement durant une année d'une famille issue de la migration. Les objectifs poursuivis sont l'aide aux devoirs, la familiarisation avec les codes scolaires, culturels et sociaux dans un but de favoriser l'intégration de la famille.

Au cours du projet, nous avons été confrontés à des situations où les enfants étaient rejetés dû au fait qu'ils ne maîtrisaient pas correctement le français. Leurs pairs ne communiquaient pas avec eux car ils pensaient qu'ils n'allaient pas être compris. Les enfants, eux, ne s'exprimaient pas, ils avaient peur de faire des fautes et de ne pas être capables de répondre aux questions. Ces enfants suivent des cours intensifs de français dans des classes spécifiques, ils nous font part de leur difficulté à créer des contacts avec les autres étant donné qu'ils ne sont jamais en classe ensemble. Quelques enfants nous expliquent qu'ils participent aux activités proposées dans le cadre du centre de loisirs de leur région. Dans ce lieu, ils rencontrent leurs camarades et d'autres enfants de la même école.

Ce sont quelques situations que nous avons vécues et qui suscitent en nous des questionnements. Ce projet Accompagnement Famille-Enfant est pour nous une grande source de motivation pour réaliser notre travail, nous souhaitons profiter de cet accompagnement d'une année pour enrichir nos recherches et réflexions.

Nous voulons également traiter les questions qui concernent l'enfant, car nous avons tous les deux précédemment travaillé par le biais de différents stages dans le domaine de l'enfance. C'est un champ qui nous séduit par la complexité dans laquelle il s'insère. L'enfant évolue en lien avec son contexte familial, social et scolaire et toutes les influences que ceux-ci peuvent avoir sur son développement. Nous sommes enthousiastes à l'idée de creuser ses divers questionnements en lien avec l'enfant issu de la migration et de décortiquer les éléments de compréhension.

La dernière motivation qui nous a poussés à choisir cette orientation est que nous souhaitons questionner les pratiques et outils du professionnel-le, ce qui va nous permettre d'acquérir des connaissances supplémentaires et d'enrichir notre bagage professionnel. Nous sommes dans une société multiculturelle nous allons donc, à un moment donné, être confrontés à ces questions durant notre parcours professionnel.

C'est pourquoi ces recherches vont nous être utiles pour nous questionner et nous sensibiliser à la diversité des populations que nous allons rencontrer.

## 1.2 Question de recherche

---

Suite aux constats que nous avons réalisés dans le cadre du projet accompagnement famille-enfant notre questionnement est le suivant : *Dans quelle mesure l'appropriation de la langue d'accueil et le contact avec les pairs au sein des centres de loisirs constituent-ils des facteurs d'intégration pour l'enfant migrant et quels en sont leurs utilités professionnelles pour le-la travailleur-euse social-e ?*

Nous voulons mettre en lien le langage avec l'intégration, pour voir dans quelle mesure celui-ci est facteur d'intégration ou non, tant théoriquement que dans le vécu des enfants et dans la vision des professionnel-le-s. Nous pouvons apercevoir dans la citation qui suit l'ambiguïté qu'il y a autour de la langue pour les personnes issues de la migration.

« La langue apparaît comme centrale dans la problématique de ces familles, que ce soit la langue d'origine ou la langue du pays d'accueil. La langue est à la fois une source d'angoisses très importante, mais apparaît aussi comme une voie (ou voix) permettant la résolution de ces angoisses. »  
(Lhomme-Rigaut & Désir, 2005, p.90).

L'auteur souligne que la langue est centrale dans les situations de ces personnes, c'est pourquoi nous souhaitons nous pencher sur cette problématique. Nous voulons faire ressortir les enjeux qu'il y a autour de la langue pour l'enfant. Nous nous questionnons sur comment l'enfant, à un moment donné, va se retrouver entre ces deux langues, langue d'origine et langue d'accueil. Nous aimerions relever les différents facteurs d'influence autour de l'apprentissage de la langue d'accueil.

Notre envie par ce travail à double direction c'est également de questionner les outils du-de la travailleur-euse social-e. Nous voulons voir quelles interventions les professionnel-le-s des centres de loisirs envisagent et mettent en place auprès des enfants migrants. Nous souhaitons nous pencher sur l'influence de la vision que les professionnel-le-s ont de la place de la langue d'accueil va avoir sur leur pratique.

Pour terminer, Quivy et Campenhoudt (2006 cité par Sauvayre, 2013, p.3) nous informent des trois qualités qu'une question de départ doit posséder : la clarté, la faisabilité et la pertinence. Pour nous, notre question bénéficie de ces qualités, pour démontrer la faisabilité nous nous appuyons sur les écrits de Sauvayre (2013, p.4). Cet auteur met en avant trois volets pour expliquer la faisabilité d'une recherche : le volet scientifique, temporel et financier. Notre recherche n'engage aucun coût financier. Au niveau de la scientificité, elle pourrait apporter des éléments de compréhension dans le domaine du travail avec les enfants issues de la migration. Pour terminer le volet temporel, notre recherche nous semble tout à fait réalisable dans le temps qui nous est imparti. Nous souhaitons interroger des enfants ainsi que des travailleur-euse-s sociaux-ales des centres de loisirs de la région du Valais, il nous semble qu'il y ait suffisamment de centres pour pouvoir réaliser cette recherche.

Nous allons à présent passer aux objectifs que nous souhaitons atteindre au terme de notre recherche.

## 1.3 Objectifs poursuivis par la recherche

---

Pour la réalisation de ce travail de recherche, nous avons émis différents objectifs que nous souhaitons remplir en approfondissant notre problématique. Ils concernent autant la partie recherche documentaire, que la partie terrain.

1. **Clarifier** les différents concepts relevés dans notre question de recherche.

Premièrement, nous allons clarifier les contextes qui entourent notre problématique. Nous souhaitons également approfondir la notion de langage pour en ressortir différents éléments qui mettront en avant son importance et ses fonctions dans la vie quotidienne d'un enfant, d'un individu. Ensuite, nous nous intéresserons à l'enfant migrant entre deux langues, à ce qui se passe pour lui lorsqu'il doit apprendre cette seconde langue. Nous traiterons du lien qui est fait entre l'apprentissage de la langue d'accueil et l'intégration, puis du rôle de la construction des relations avec les pairs par l'enfant ainsi que la pratique de la pairémulation. Nous terminerons par ressortir quelques outils du-de la travailleur-euse social-e. Ces apports théoriques vont nous permettre de décortiquer la complexité de notre question de départ, de décomposer notre réflexion, de voir comment les notions s'articulent.

2. **Identifier** les enjeux qu'il y a derrière chaque notion abordée par notre question de recherche.

Le but de cet objectif est de mettre en avant la complexité dans laquelle s'insère notre thématique. Nous voulons ressortir que l'apprentissage de la langue d'accueil s'imbrique dans le contexte de la migration et que de nombreux facteurs vont influencer l'appropriation tant au niveau individuel, familiale que scolaire. Ensuite, nous souhaitons voir quels sont les enjeux de mettre en lien l'appropriation de la langue locale avec l'intégration de l'enfant et quelles sont les conséquences pour l'enfant d'une telle vision. Pour terminer, nous désirons appréhender les enjeux pour le-la professionnel-le-s d'intervenir auprès des enfants issus de la migration.

3. **Donner la parole** aux enfants issus de la migration pour étoffer les apports théoriques par leurs expériences.

Nous souhaitons par cet objectif mettre les usager-ère-s au centre, leur donner du pouvoir et de l'espace pour pouvoir s'exprimer. Nous ne voulons pas nous arrêter à ce que les auteurs disent des enfants migrants, nous voulons nous pencher sur ce que ces enfants ont à dire. Nous souhaitons leur donner la parole pour leur permettre de nous transmettre leurs visions et vécus. Personne n'est mieux à même de nous parler de ces questions que les enfants eux-mêmes. Pour nous, cet objectif est la partie capitale de notre travail sur le terrain qui va se dérouler sous forme de groupe de parole. Évidemment que les éléments que les professionnel-le-s vont nous apporter sont également importants.

4. **Confronter et compléter** les éléments de compréhension théoriques avec la réalité du terrain d'intervention des professionnel-le-s des centres de loisirs.

Suite à nos recherches théoriques qui nous ont permis d'éclairer la signification des notions de langage et intégration, ainsi que l'assemblage que les auteur-e-s ont faits de ces deux concepts. Nous avons aperçu une certaine réalité au travers des écrits des auteurs. Nous envisageons par cet objectif confronter le niveau théorique et le niveau pratique. Nous voulons essayer de comprendre comment ces concepts se

transposent dans la réalité et quels en sont leurs utilisations par les professionnel-le-s du travail social. Nous souhaitons compléter nos recherches par les apports pratiques, les constats tirés de la réalité du terrain.

5. **Obtenir** des connaissances sur la population des enfants migrants pour mieux intervenir dans le cadre du projet Accompagnement Famille-Enfant.

Comme nous l'avons déjà relevé nos questionnements sont nés durant les rencontres avec nos familles respectives du projet Accompagnement Famille-Enfant. Nous avons profité de cette expérience pratique pour orienter nos réflexions pour ce travail et nous souhaitons bénéficier des éléments théoriques et pratiques que nous allons découvrir pour mieux comprendre la situation de ces familles et mieux les accompagner. Notre but est de nous professionnaliser et d'être d'avantage conscient des enjeux dans lesquels sont prises ces personnes.

6. **Acquérir** des connaissances sur les outils dont dispose le-la travailleur-euse social-e pour ses interventions et l'accompagnement des enfants issus de la migration.

Cet objectif porte plus précisément sur les outils du-de la professionnel-le qui vont être tirés directement de leurs expériences et contacts avec les enfants migrants. Nous allons être confrontés à la réalité du terrain et nous allons essayer de retirer des entretiens avec les professionnel-le-s les outils et techniques qu'il-elle-s utilisent pour intervenir. Notre but est de questionner cette pratique et faire ressortir l'activité du professionnel-le. Ce qui va être intéressant, c'est de faire remonter les questionnements, les réflexions et principes que les travailleur-euse-s sociaux-ales se posent pour créer des outils ou mener des interventions.

## 2. Cadre contextuel

---

Pour tenter de répondre à notre questionnement, il nous semblait important, en premier lieu, de comprendre dans quel contexte notre problématique s'insère. Notamment au niveau légal, politique et économique mais aussi les divers facteurs sociaux qui l'entourent et l'influencent. Notre but étant de décomposer nos questionnements pour mieux les appréhender et faire ressortir quelques principes et enjeux qui gravitent autour de la migration et ainsi avoir des éléments de compréhension contextuels.

### 2.1 Contexte légal, politique, économique

---

#### 2.1.1 Contexte international

Pour commencer ce contexte légal, politique et économique, nous nous sommes penchés sur le contexte international. Nous avons ressorti la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989 (CDE) qui a été conclue le 20 novembre à New York. Elle est entrée en vigueur le 26 mars 1997 pour la Suisse. Cette disposition est intéressante dans le cadre de notre recherche du fait qu'elle évoque les droits des enfants de manière globale et certains articles sont spécifiques aux enfants migrants. Elle touche également la pratique des travailleur-euse-s sociaux-ales qui doivent l'appliquer et peuvent l'invoquer dans les situations qu'il-elle-s rencontrent.

La première partie de la Convention exprime l'engagement que les états parties doivent avoir envers cette disposition et la garantie que l'ensemble des enfants, âgés de moins de 18 ans, qui sont sous leur juridiction,

« [...] sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation. » (CDE, art.2 al.1, 1989)<sup>1</sup>.

Selon cet article, tous les enfants « vivant sur le territoire de l'État, y compris les visiteurs, les réfugiés, les enfants de travailleurs migrants et ceux qui sont en situation irrégulière » (Hodgkin & Newell, 2002, p.26) sont protégés par l'ensemble des droits mentionnés dans la Convention. Nous pouvons apercevoir à ce stade, que les enfants migrants possèdent les mêmes droits que les autres enfants selon la Convention.

Un autre article important est l'intérêt supérieur de l'enfant qui est l'un des principes généraux de cette Convention. Cet article 3 impose l'obligation de considérer l'intérêt supérieur de l'enfant dans les situations qui le concerne tel que : la séparation avec

---

<sup>1</sup> Convention relative aux droits de l'enfant : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/index.html>

les parents, la responsabilité parentale d'élever l'enfant, la privation du milieu familial, l'adoption, etc. La difficulté reste à définir ce que signifie l'intérêt supérieur de l'enfant. Hodgkin et Newell (2002, p.39 à 42) expliquent dans le manuel d'application de la loi que pour le déterminer il faut prendre en compte l'ensemble des autres principes figurant dans la Convention. Les professionnel-le-s sont directement touchés par ce principe-là, il-elle-s doivent constamment peser les intérêts concernés et mettre en avant l'intérêt de l'enfant.

L'article 22 propose des dispositions spécifiques pour les enfants migrants qui peuvent être exposés plus particulièrement à des formes de discrimination. (Hodgkin & Newell, 2002, p.20). Cet article énonce également le droit d'avoir une protection et une assistance appropriée.

Comme le relèvent Hodgkin et Newell (2002, p.39 à 42, p.326), la Convention est à considérer dans son ensemble, tous les articles sont en lien. En effet, l'article 22 peut être lié au 3 (intérêt supérieur de l'enfant), mais également au 10 (droit à la réunification familiale), au 20 (protection des enfants privés de leur milieu familial), etc.

Caritas Internationalis <sup>2</sup> qui est une confédération siégeant à Rome, décrit l'application concrète de cette Convention. Leurs actions portent sur l'intervention dans le domaine de la migration et ses membres militent pour que les personnes issues de la migration soient décemment protégées par la loi. Lors du 25<sup>e</sup> anniversaire de la CDE, Caritas demande au gouvernement de défendre davantage les droits des enfants migrants en appliquant concrètement les articles présents dans celle-ci. Martina Liebsch, directrice du plaidoyer à Caritas Internationalis explique que :

« 25 ans après la Convention internationale de droits de l'enfant, les gouvernements doivent en faire plus pour assurer que ses dispositions sont pleinement mises en œuvre. Les enfants migrants doivent être protégés et leur dignité respectée. L'intérêt supérieur de l'enfant doit passer en premier, qu'il soit migrant ou non. »<sup>3</sup>

Nous avons trouvé que les éléments ressortis par Caritas Internationalis sont très enrichissants du fait que ses membres travaillent quotidiennement au contact des enfants migrants. Cela nous donne un complément pour notre compréhension et nous questionne sur l'application concrète que les travailleur-euse-s sociaux-ales des centres de loisirs ont de cette Convention.

Les articles 3 et 22 de la CDE sont présents en annexe A, ainsi que l'article 20 qui vient compléter le 22 concernant les enfants qui sont temporairement ou définitivement privés de leur milieu familial. Nous trouvons important de parler de cette Convention ainsi que de mettre l'accent sur les articles qui sont spécifiques pour les enfants migrants et leurs familles. Nous avons pu observer que des dispositions légales sont mises en place mais que leurs applications concrètes restent encore floues.

Ces paragraphes nous donnent un léger aperçu des dispositions qu'il y a pour protéger les enfants. Il nous semblait important de les ressortir car ces éléments dessinent la trame de fond des interventions des professionnel-le-s du social. Nous allons à présent aborder la migration dans son contexte suisse.

---

<sup>2</sup> <http://www.caritas.org/fr/notre-action/> / <http://www.caritas.org/fr/qui-sommes-nous/>

<sup>3</sup> <http://www.caritas.org/fr/2014/11/defendre-les-droits-des-enfants-migrants/>

## 2.1.2 Contexte suisse

Ce chapitre donne un aperçu de l'identité de la Suisse face à la migration, de son ouverture aux cultures étrangères. La Suisse se compose de groupes sociaux, culturels et religieux très divers. Dans l'enquête sur le vivre ensemble en Suisse réalisé par l'Office fédéral de la statistique (OFS) en 2016<sup>4</sup>, plus de dix communautés religieuses ont été recensées. La Suisse se caractérise par plus de quatre langues nationales et pas moins d'une dizaine d'autres langues répandues.

« Chez les détenteurs et détentrices du passeport suisse, une personne sur huit est née à l'étranger et a par conséquent une expérience de la migration. Finalement, il y a plus de 190 nationalités différentes parmi la population vivant dans le pays. » (Enquête sur le vivre ensemble OFS, 2016<sup>5</sup>).

Nous pouvons constater que la Suisse se caractérise par une grande diversité. Cette hétérogénéité représente selon l'enquête de l'OFS un véritable défi pour le vivre ensemble de la population. Les cultures, les modes de vie, les habitudes différentes soulèvent de nombreuses questions en matière de cohabitation, d'acceptation, de rejet et d'intégration des différents groupes sociaux à la population.

En Suisse, les contacts entre cultures différentes ont augmenté ces dernières années suite à une accélération des mouvements migratoires. Ceux-ci ont toujours existé mais se sont considérablement accélérés dès le milieu du XIX<sup>e</sup> avec la révolution industrielle et les nouveaux moyens de transports. (D'amato, 2008).

Nous avons fait un tour d'horizon de la situation de la Suisse, nous allons dans les paragraphes qui suivent exposer les dispositions légales dont le pays dispose. La première loi que nous voulons ressortir est la loi fédérale sur les étrangers (LEtr)<sup>6</sup>, entrée en vigueur le 16 décembre 2005. Ce dispositif règle les questions d'entrée et de sortie du pays, le regroupement familial, le séjour des personnes étrangères ainsi que l'encouragement à leur intégration. Divers articles sont spécifiques à l'intégration notamment l'article 4 et l'entier du chapitre 8 sur l'« Intégration des étrangers ». Nous pouvons voir apparaître au travers de ces chapitres un encouragement à l'apprentissage de la langue dans un objectif de facilitation du processus d'intégration. Cette loi touche notre questionnement et établit les contours de notre problématique. Les enfants issus de la migration ainsi que leurs familles sont directement concernés par les articles présents dans cette loi et les professionnel-le-s du travail social sont indirectement influencés par les décisions légales, notamment dans leur pratique et leurs représentations.

La politique Suisse en matière d'intégration s'inscrit dans la loi fédérale sur les étrangers (LEtr) de 2005 et dans l'ordonnance sur l'intégration des étrangers (OIE) datant de 2007. L'ordonnance précise les principes et buts de l'intégration des personnes étrangères à la société suisse ainsi que leur contribution à ce processus.

---

<sup>4</sup> Enquête sur le vivre ensemble en Suisse, document téléchargeable sur le site : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/enquetes/zids.assetdetail.346512.html>

<sup>5</sup> Enquête sur le vivre ensemble en Suisse, document téléchargeable sur le site : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/enquetes/zids.assetdetail.346512.html>

<sup>6</sup> Loi fédérale sur les étrangers : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20020232/index.html>

Le but de l'encouragement à l'intégration est de promouvoir une égalité des chances entre l'ensemble des personnes vivant sur le territoire suisse.

« L'intégration est une tâche pluridisciplinaire que les autorités au plan fédéral, cantonal ou communal se doivent de prendre en compte avec le soutien des organisations non-étatiques, partenaires sociaux et organisations d'étrangers compris. » (OEI, Art.2 al.2)<sup>7</sup>.

Nous n'allons pas nous attarder sur cette politique d'intégration, nous la reprendrons plus en détail dans le chapitre sur l'appropriation de la langue et l'intégration. Nous allons dans les chapitres suivants resserrer notre focalisation au contexte valaisan.

## 2.1.3 Contexte valaisan

Nous avons vu ce qui est réfléchi en termes de dispositifs légaux en lien avec l'intégration à l'échelle du pays, nous allons à présent nous intéresser au canton du Valais. Nous avons décidé de nous arrêter sur le canton du Valais, car nous souhaitons réaliser notre partie terrain sur ce canton-là et il est intéressant pour nous de connaître les différentes lois, services, aides qui sont mises en place. Nous allons commencer ce chapitre par nous pencher sur l'ordonnance sur l'intégration des étrangers et la lutte contre le racisme ainsi que le programme d'intégration (PIC). Nous terminerons par une liste non exhaustive de divers services et aides à disposition en Valais pour les personnes issues de la migration.

L'ordonnance sur l'intégration des étrangers et la lutte contre le racisme<sup>8</sup> est entrée en vigueur en 2005. Son objectif principal est de favoriser l'intégration des personnes étrangères dans le canton du Valais et de prendre part à la lutte contre le racisme. Nous n'allons pas dans le cadre de ce travail détailler cette ordonnance et ses articles, l'important pour nous c'est de relever qu'une législation est mise en place pour l'intégration. Concernant le programme d'intégration du canton (PIC) du Valais, depuis 2014, l'ensemble des cantons dispose d'un PIC, dans celui-ci toutes les mesures liées à l'intégration sont explicitées pour la période de 2014 à 2017<sup>9</sup>.

Pour le canton du Valais, celui-ci est soutenu par diverses mesures qui visent l'intégration, autant au niveau du canton lui-même que des communes et des structures ordinaires. C'est un système qui comprend trois piliers qui sont assurés par ses mesures d'intégration. Le premier pilier concerne l'information et le conseil qui vont être assurés par un renforcement et une augmentation des postes de délégué-e-s à l'intégration. La protection contre le racisme et la discrimination vont être renforcés par une attention particulière portée aux victimes et la mise en place de structures adaptées pour ces situations. Le pilier deux touche une meilleure coordination et accès à l'apprentissage de la langue, l'encouragement au développement de structures préscolaires, des dispositions seront précisées autour de l'employabilité. Le dernier

---

<sup>7</sup> Ordonnance sur l'intégration des étrangers : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20070995/>

<sup>8</sup> Ordonnance sur l'intégration des étrangers et la lutte contre le racisme : [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T7XGqqIzIqUJ:https://legvs.vs.ch/sites/legvs/FR/20/law/142\\_102/pdf/ARC+%&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ch](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T7XGqqIzIqUJ:https://legvs.vs.ch/sites/legvs/FR/20/law/142_102/pdf/ARC+%&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ch)

<sup>9</sup> <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/integration/foerderung/spezifisch/kip.html>

pillier est composé de l'interprétariat communautaire, dans le but de le privilégier et le soutenir.

Nous avons repris des tableaux qui récapitulent les mesures présentes dans les trois piliers. Ces tableaux ont directement été tirés du programme d'intégration du canton du Valais<sup>10</sup> et sont présents en annexe B. Pour nous, ces tableaux sont des compléments d'informations pour notre compréhension du contexte de notre problématique. Nous pensons que nous pourrions le vérifier ou non grâce à la partie terrain que ces trois piliers influencent la pratique des travailleur-euse-s sociaux-ales, tout comme les autres lois que nous avons exposées.

Nous allons aborder dans les paragraphes suivants quelques services et aides qui sont à disposition des personnes issues de la migration. Notamment, le centre suisse-immigré (CSI) qui se trouve à Sion. Celui-ci propose différents services tel que des cours de français, un espace d'activités pour femmes et une permanence juridique et sociale qui donne des informations sur les permis, le regroupement familial, etc. Cet espace favorise leur participation à la vie locale et encourage la population autochtone à les accueillir.<sup>11</sup> Un autre service proposé est l'œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO) qui propose de multiples activités : cours d'intégration sociale, de français, ateliers d'expression ou de contes. Une garderie est mise à disposition pour les personnes lors des activités.<sup>12</sup> Il existe également l'association valaisanne d'interprétariat communautaire (AVIC) à Sion qui est composée de personnes provenant de plusieurs cultures qui ont suivi une formation pour devenir interprète communautaire professionnel.<sup>13</sup> Une autre aide présente est le réseau de solidarité avec les migrants (RESOLMI) à Monthey qui poursuit comme objectif la défense des droits des migrants. Les personnes de cette organisation programment des rencontres (informations et échanges) pour les personnes migrantes, elles donnent des conseils et les accompagnent dans les différentes démarches.<sup>14</sup> Nous pouvons voir que les offres sont variées et que de nombreuses activités pour favoriser l'intégration sont organisées. Des projets tels que la semaine d'action contre le racisme, développée dans différentes villes comme Sierre, Sion, Martigny, Monthey, Bagnes et le Haut-Valais, l'accompagnement famille-enfant dans lequel nous avons pris activement part, la fête des voisins à Sierre, les 5 continents à Martigny, etc., sont mis en place pour favoriser l'échange, l'ouverture et l'intégration.

Nous avons terminé le contexte légal, politique et économique, nous avons vu quelques dispositions légales qui sont en lien avec les enfants et l'intégration. Nous allons à présent nous diriger vers le contexte social, nous allons toucher les questions d'influences autour du développement de l'enfant migrant et son apprentissage de la langue d'accueil.

---

<sup>10</sup> Document téléchargeable sur : <https://www.vs.ch/web/spm/politique-cantonale-d-integration>

<sup>11</sup> <http://www.sierretakeuil.ch/groups/sierre/fr/integration/interculturel.html>

<sup>12</sup> <http://www.sierretakeuil.ch/groups/sierre/fr/integration/interculturel.html>

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> *Ibid.*

## 2.2 Contexte social

---

Au sein de ce chapitre, nous avons ressorti certains facteurs de l'environnement de l'enfant migrant qui vont influencer son développement dans sa globalité.

« Les relations familiales et la situation des familles, elles-mêmes conditionnées par l'environnement social, sont au cœur du développement et de l'intégration des enfants. Cette règle vaut aussi bien pour les familles autochtones que pour celle issues de la migration. » (Confédération suisse – COFF<sup>15</sup>, 2008, p.1).

Bader et Fibbi ont réalisé en 2012 une étude, sous mandat de la Commission Education et Migration de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP), concernant la réussite scolaire des enfants issus de la migration et les divers facteurs qui entrent en jeu pour favoriser ou non cette réussite. Ces facteurs sont placés plus largement par les deux auteures comme ayant une influence sur la vie et le développement de ces enfants. Nous en avons repris quelques-uns qui nous semblaient pertinents pour la compréhension de notre problématique et nous permettaient d'éclairer nos questionnements. Les auteures ont ressorti trois facteurs : le contexte de départ, l'environnement familial et le capital social de l'enfant. Nous en avons rajouté un, l'environnement scolaire. Nous le verrons dans les concepts qui suivent que ces facteurs se retrouvent dans de nombreuses notions que nous avons développées.

### 2.2.1 Contexte de départ

La migration conditionne l'environnement de départ en « posant les bases sur lesquelles la nouvelle vie de la famille migrante va s'ériger. » (Bader & Fibbi, 2012, p.11). Ces points d'appui, qui peuvent être favorables ou alors instables, vont influencer le paysage d'avenir de l'enfant. Quatre éléments conditionnent le contexte de départ : le motif d'immigration, le mode d'incorporation et le projet migratoire et l'âge d'arrivée dans le pays d'accueil.

Concernant le **motif d'immigration**, toutes les personnes migrantes n'ont pas les mêmes motifs pour partir (raisons politiques ou économique, regroupement familial, mobilité académique, etc.). Selon les raisons, la migration peut durer plus ou moins longtemps, être définitive ou temporaire, individuelle ou familiale. « Toutes ces formes de migration n'ont pas les mêmes implications. » (Bader & Fibbi, 2012, p.11). Selon les motifs, le contexte de départ peut être plus ou moins difficile et les différents obstacles rencontrés plus ou moins conséquents. Les différentes causes de la migration ainsi que sa définition sont précisées en annexe C.

Le motif de départ et les conditions dans lesquelles se déroule celui-ci (conditions que nous allons approfondir dans le paragraphe suivant) déterminent le contexte d'arrivée

---

<sup>15</sup> COFF : Commission Fédérale de coordination pour les questions Familiales

et d'intégration dans le lieu d'accueil. Ces composantes dressent les contours du nouvel environnement où l'enfant va se développer.

Les circonstances ne sont pas les mêmes s'il s'agit d'une migration économique ou d'une migration d'asile. La migration d'asile est issue d'une situation d'insécurité, de persécution, de violences physiques ou morales, de la guerre, etc. Il y a dans le pays d'origine une instabilité politique. (Levels & al. 2008 : 839 cités par Bader & Fibbi, 2012, p.12). Cet état de menace, de crainte et de danger peut être traumatisant et bouleverser psychiquement l'ensemble de la famille et ainsi laisser des séquelles. Ce type de migration est souvent réalisé dans l'urgence, accompagné de la peur pour les proches restés au pays.

« De plus, les exilés doivent faire face à un avenir incertain, lié aux craintes de ne pas obtenir le statut de réfugiés. Aussi est-il difficile, pour un enfant dans cette situation, de se concentrer sur sa formation et de disposer d'un cadre de vie et d'un entourage social sereins. » (Bader & Fibbi, 2012, p.12).

Le second point important est la ou les motivations qui conduisent les personnes à entreprendre une migration. Bader et Fibbi (2012, p.12) nous précisent qu'au sein du pays d'origine, il y a ce qu'elles appellent un « push factor » qui signifie un facteur de répulsion et un « pull factor », soit un facteur d'attractivité au cœur du pays d'arrivée. Les auteures précisent quels sont les facteurs pour les deux types de migrations (politique et économique), ceux-ci n'ayant pas le même poids selon le type.

Dans le cas d'une situation de migration politique (d'asile), le facteur qui joue un rôle dominant est celui de répulsion, c'est l'insécurité du pays d'origine qui pousse les personnes à s'exiler. Le pays d'accueil n'est pas prioritaire, son facteur d'attractivité « [...] sera déterminé par les chances d'obtenir une protection par la présence de la communauté ethnique dans le pays [...] » (Bader & Fibbi, 2012, p.12). La motivation principale est l'émigration du pays d'origine et non pas l'immigration dans le pays d'accueil.

Dans le cas d'une migration économique, c'est le pays d'accueil et son facteur d'attractivité qui jouent le plus grand rôle. C'est l'espérance et le désir d'une mobilité sociale et donc l'augmentation du revenu familial qui est source de motivation. Le pays d'accueil est identifié comme étant favorable pour progresser économiquement. Le facteur de répulsion peut être la situation économique défavorable du pays d'origine qui ne fournit plus la possibilité aux personnes de répondre à leurs besoins.

Nous avons exploré le premier facteur qui touche et modifie le contexte de départ pour une famille issue d'une migration, nous allons voir maintenant le deuxième élément, le mode d'incorporation.

Selon Bader et Fibbi (2012, p.13), **le mode d'incorporation** est l'accueil du pays d'immigration et des autorités fait aux personnes migrantes. Cet accueil est un paramètre qui va aggraver ou au contraire atténuer le contexte de départ de l'enfant migrant. Pour démontrer cela, les deux auteures nous donnent les exemples suivants : lorsque l'enfant et sa famille acquièrent le statut de réfugié, c'est un mode d'incorporation qui est encourageant et allège le parcours parfois difficile. La famille va pouvoir être au bénéfice d'une aide étatique, ainsi qu'avoir l'accès à l'emploi, au logement et à la formation. Lorsque les personnes ne sont pas requérantes statutaires, leur illégalité ne fait qu'aggraver les conséquences de leur contexte de départ. Il existe un troisième mode d'incorporation mis en avant par les deux auteures, c'est le mode

neutre. C'est l'exemple des migrants économiques qui ont reçu un permis d'établissement ou de séjour pour répondre à la demande d'emploi de la région d'accueil.

Pour les raisons vues précédemment, chacun des modes a une influence sur l'enfant, sur ses chances de réussite. Nous allons aborder dans les paragraphes qui suivent, les deux dernières données à prendre en compte.

**L'âge d'arrivée**, les chercheurs de l'OCDE<sup>16</sup> mettent en avant une donnée capitale à prendre en compte, l'âge de l'enfant lorsqu'il est arrivé dans la société d'accueil et son système scolaire. Ils ont constaté que plus l'enfant arrive jeune dans le système éducatif, plus ses résultats scolaires se rapprochent de ceux des autochtones. (OCDE 2006 : 36 cité par Bader & Fibbi, 2012, p.20). Deux raisons expliquent l'accroissement de l'égalité des chances lorsque les élèves migrants arrivent jeunes. Le premier éclaircissement vient du fait qu'il y a peu de décalage dans les compétences linguistiques de la langue de scolarisation. La seconde explication est : « le fait de côtoyer les normes et les usages de la société d'accueil depuis l'enfance rend l'environnement socioculturel extérieur plus familier. » (Baum & Flores, 2011 cité par Bader & Fibbi, 2012, p.20).

Le **projet migratoire** varie selon les motifs d'immigration et le mode d'incorporation du pays d'accueil. « Penser rester définitivement dans le pays d'accueil, prévoir ou craindre un retour au pays d'origine à moyen terme n'a pas les mêmes conséquences sur la scolarité des enfants migrants. » (Bader & Fibbi, 2012, p.13). Crul (2000a) cité par Bader et Fibbi (2012, p.13) explique que les parents qui envisagent l'avenir des enfants dans la société d'accueil encouragent l'apprentissage de la langue et soutiennent les efforts scolaires pour qu'ils puissent s'intégrer au mieux. Cette conception de l'avenir impacte fortement sur le devenir de l'enfant puisqu'il va devoir construire sa vie dans ce nouvel environnement. Inversement, les parents qui conçoivent l'immigration comme provisoire et imaginent leurs perspectives d'avenir dans leur pays d'origine, vont privilégier leur culture et langue d'origine dans le but de favoriser une réadaptation plus aisée en cas de retour.

En somme, nous pouvons constater que l'environnement qui précède la migration, la migration elle-même, le contexte d'arrivée dans le pays d'accueil ainsi que les perspectives d'avenir envisagées impactent fortement l'enfant dans son développement et son apprentissage de la langue. Tant au niveau de la stabilité de la situation familiale, que des ressources dont il va pouvoir bénéficier. L'enfant, avant même d'avoir eu un contact réel avec la nouvelle société et sa langue, est touché par de nombreux éléments qui l'affectent avec plus ou moins d'importance selon la situation. Avant toute réflexion concernant une quelconque intégration ces enfants vivent déjà une situation complexe.

Nous allons, dans le prochain chapitre, nous concentrer sur la famille et ses différentes composantes et constater en quoi celles-ci influencent l'enfant.

---

<sup>16</sup> OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

## 2.2.2 Environnement familial et social

L'entourage familial et social qui entoure l'enfant quotidiennement vont également avoir un impact sur son développement. Nous allons appréhender ce chapitre en fonction de la structure de la famille, son statut socio-économique post-migratoire et la socialisation linguistique de celle-ci.

La **structure familiale** est constituée de la composition familiale, de la taille et du rang dans la fratrie. Faire partir d'une famille nucléaire, avec les deux parents qui vivent ensemble, semble être bénéfique pour l'enfant. Bader et Fibbi (2012, p.15) citent Postes et Zhou (1993a : 80) qui mettent en avant que lorsque les deux parents vivent ensemble la cohésion familiale semble être plus grande ce qui apporte une stabilité et un environnement plus serein pour l'enfant. Au-delà de la composition familiale, le rang que l'enfant occupe dans la fratrie possède également son importance.

« La fratrie peut avoir une influence sur les performances scolaires d'un enfant de migrants, principalement pour le rang qu'il y occupe et non pour le nombre. » (Bader & Fibbi, 2012, p.15). En effet, l'aîné-e peut faire face à plus de difficultés que ses frères et sœurs dû au fait d'être le-la premier-ère scolarisé-e dans le pays d'accueil. Cela ne détermine pas une formation brève, mais démultiplie les difficultés auxquelles il-elle va devoir faire face. L'aîné-e devient souvent une ressource scolaire pour ses frères et sœurs.

La deuxième composante importante que nous souhaitons aborder est le **statut socio-économique post-migratoire** de la famille. Les conditions de vie des enfants sont déterminées par la position occupée par les parents dans l'échelle sociale de la société d'accueil et leur niveau de formation (Bader & Fibbi, 2012, p.18). Meunier (2007 : 31-35 cité par Bader & Fibbi, 2012, p.18) explique que les parents qui ont un haut niveau de formation sont des meilleures aides scolaires pour leurs enfants. Le niveau de formation des parents influence significativement les performances scolaires des enfants, d'une part parce que les parents mettent leur savoir à profit pour les aider dans leurs devoirs et d'une autre, ils transmettent leurs connaissances à l'enfant.

Il arrive que le diplôme des parents ne soit pas reconnu dans le pays d'accueil, à ce moment-là, les parents peuvent vivre et subir un déclassement social. Celui-ci étant souvent définitif en Suisse dû à une mobilité sociale ascendante difficile à retrouver. Ce déclassement peut également avoir une conséquence positive, les parents peuvent s'investir dans le soutien de la formation des enfants pour qu'ils puissent davantage monter dans l'échelle sociale. (Stantelli, 2009 : 191 cité par Bader & Fibbi, 2012, p.18).

Comme vu précédemment, les enfants venant d'une famille nucléaire vivent dans des conditions plus favorables notamment aux niveaux des ressources financières en comparaison avec les enfants issus d'une famille monoparentale avec un seul revenu. Cet effet positif est observable seulement si les deux parents travaillent.

Pour continuer dans cet environnement familial, nous souhaitons aborder le sujet de la **socialisation linguistique de la famille**, celui-ci va avoir un impact important sur le contact que l'enfant va avoir avec la langue d'accueil et son apprentissage.

Les auteurs (Levels & al. 2008 ; Meunier 2011 cités par Bader & Fibbi, 2012, p.19) mettent en avant qu'il est primordial que les enfants exercent la langue du pays d'accueil en dehors du milieu scolaire. Cette pratique découle fréquemment du type de socialisation de la famille. Une famille qui a une socialisation bilingue (intercommunautaire) permet à l'enfant de développer davantage de capacités dans la langue de scolarisation et d'en accélérer le processus d'apprentissage. L'enfant sera plus défavorisé au niveau de la pratique de la langue de scolarisation, si la famille ne parle qu'essentiellement la langue d'origine dans son entourage social.

Un autre point important du type de socialisation de la famille, c'est que celui-ci dépend souvent de l'accueil qui est réservé aux personnes étrangères dans le pays d'arrivée.

« Il est vrai que la ségrégation spatiale ou en général un accueil hostile de la part de la société d'immigration envers les nouveaux arrivants favorise une réponse de repli culturel plutôt qu'une ouverture de la famille migrante (Crul 2000a : 12). A l'inverse, un accueil bienveillant facilite son intégration dans la société d'immigration. » (Bader & Fibbi, 2012, p.19).

Suite à ce dernier constat, nous avons précédemment vu que l'accueil à des conséquences sur le développement global de l'enfant. Nous pouvons à présent compléter que cet accueil à un impact indirect sur l'apprentissage de la langue d'accueil par l'enfant. Nous ne mettons pas la faute essentiellement sur le type d'accueil réservé aux personnes migrantes, mais nous voyons que les éléments s'influencent entre eux et sont en interactions permanentes et ont donc un lien avec l'évolution de l'enfant. Nous allons rajouter à notre réflexion l'environnement scolaire de l'enfant.

### **2.2.3 Environnement scolaire**

Un autre aspect que nous voulons ressortir pour établir les contours de notre problématique concerne l'école, notamment les mécanismes de sélection scolaire et la communication avec les parents.

Selon Gieruc (2007), les premières années de la scolarité des enfants issus de l'immigration représentent un lieu d'apprentissage de nouvelles règles, habitudes, modes de fonctionnement à adopter. A travers l'apprentissage de la langue et les relations qu'ils peuvent établir, les enfants s'intègrent dans un nouveau monde culturel. L'intégration scolaire est un des facteurs les plus importants qui conditionne l'intégration sociale puis économique. Il y a donc un challenge supplémentaire pour l'enfant migrant.

En plus de ces découvertes et apprentissages à réaliser, il va être confronté à des mécanismes de sélection scolaire. « En vivant dans le pays d'immigration et en y étant scolarisés, la plupart des enfants de migrants deviennent bilingues, acquérant à la fois des compétences linguistiques dans la langue de scolarisation et dans la langue d'origine. » (Bader & Fibbi, 2012, p.22). Le système suisse quant à lui préconise le monolinguisme. L'évaluation dans le processus de sélection porte seulement sur les compétences de la langue de l'école, et celle-ci se déroule très tôt dans la scolarisation.

« Une sélection aussi précoce laisse de côté de nombreux enfants de migrants, arrivés tardivement dans le système scolaire et avec des lacunes dans la langue de scolarisation (Entorf et Minoiu 2005). Ils sont orientés vers des filières moins qualifiantes du fait de leurs faibles compétences linguistiques, avant même d'avoir pu se forger les bases nécessaires pour développer leur potentiel et dépasser leur position de départ défavorable (Crul 2007a : 4) » (Bader & Fibbi, 2012, p.22).

Pour les enfants migrants qui sont arrivés très jeunes ou alors nés dans le pays d'accueil et qui ont eu la chance de fréquenter des offres préscolaires, leur parcours migratoire est facilité selon Bader et Fibbi. Ils ont pu apprendre précocement la langue de scolarisation. Mais tous les enfants migrants n'ont pas forcément pu accéder à ces offres, en cause la diversité des parcours migratoires. Le système scolaire doit prendre en compte ces éléments pour leur garantir une égalité des chances.

« Par conséquent, la compréhension de l'égalité de chances ne devrait pas impliquer une sélection scolaire pour tous les élèves, mais plutôt une sélection scolaire entre les élèves qui ont les mêmes atouts en main. » (Bader & Fibbi, 2012, p.22).

Un dernier point que nous ressortons dans le cadre de l'environnement scolaire concerne la communication avec les parents, qui est essentielle pour la collaboration éducative et l'amélioration du soutien scolaire pour l'enfant. La communication directe entre les acteur-trice-s institutionnel-le-s et les parents n'est pas toujours possible, dû aux faibles compétences linguistiques des parents dans la langue d'accueil et de faibles voire absences de connaissances de l'enseignant-e dans la langue d'origine de la famille. Ce qui se passe généralement, c'est que l'enfant migrant, souvent bilingue, prend le rôle d'interprète entre les deux parties. Évidemment, sa présence va influencer le dialogue et certains éléments vont être interprétés selon sa vision de la situation. (Schöps 2010 : 25 cité par Bader & Fibbi, 2012, p.27). Nathan (1988, 28 cité par Mesmin, Maïga & Saïti, 2009, p.84-85) a nommé cela « l'inversion des générations », l'enfant prend la place d'interprète pour traduire à ses parents.

Nous pouvons constater à ce niveau que le rapport que l'enfant va tisser avec son nouvel environnement et la langue d'apprentissage est conditionné par de nombreux éléments, tant migratoires, familiaux que scolaires. Pour terminer le chapitre sur le contexte social, nous développons ci-dessous le capital social de l'enfant.

## 2.2.4 Capital social

Pour commencer ce chapitre, nous allons définir le capital social selon la définition de Pierre Bourdieu : « Le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations [...]. » (Bourdieu, 1980, p.1). Pour lui, le capital social n'existe pas en soi, ce n'est pas un donné naturel mais plutôt l'aboutissement d'un long travail d'entretien et d'instauration nécessaire pour construire des liens et des relations continues et utiles. Bader et Fibbi le définissent comme un « réseau de connaissances et de contacts vaste et diversifié » (Bader & Fibbi, 2012, p.27). Dans ce chapitre, nous allons identifier certains des cercles de soutien que l'enfant issu de la migration peut bénéficier.

Selon Bader et Fibbi (2012, p.23), un des cercles importants est le cercle familial. L'encouragement des parents est un soutien positif dû à son impact sur l'estime de soi de l'enfant. L'aide pratique ne pouvant pas toujours être apportée à cause des différentes contraintes de la langue. Généralement, la formation des enfants est vue comme une possibilité à l'ascension sociale et à une meilleure situation de vie. « De la sorte, l'école devient un " vecteur d'intégration " au sein de la société d'accueil et la formation de l'enfant à un projet collectif. » (Gakuba 2004 ; Hermans 1995 cités par Bader & Fibbi, 2012, p.23). Dans ce cercle de soutien, nous retrouvons également l'aide de l'aîné-e envers ses frères ou sœurs plus jeunes, aspect que nous avons déjà relevé dans la structure familiale.

Le deuxième cercle de soutien est le cercle communautaire, en lien avec la communauté d'origine de l'enfant. Bader et Fibbi (2012, p.24) relèvent que c'est généralement la communauté ethnique qui amène le plus de soutien car les codes et usages sont similaires et une solidarité peut se développer.

« En Suisse, on a souvent tendance à sous-estimer le rôle des réseaux communautaires et associatifs, qui permettent d'établir le contact entre les familles immigrées et leur nouvel environnement, [...]. Ce niveau intermédiaire est d'autant plus indispensable que la migration est récente, précaire, issue de milieux modestes ou qu'elle ne peut s'appuyer sur des représentants reconnus du pays d'origine. » (Fibbi & Efonayi-Mäder, 2008 cités par Bader & Fibbi, 2012, p.24).

Concernant le dernier élément que nous allons exposer pour le contexte social, il s'agit du cercle institutionnel, ce qui signifie l'influence et le rôle des institutions scolaires sur les performances de l'enfant. L'impact n'est pas seulement structurel, au niveau des aménagements mis en place, mais aussi relationnel.

« Gehlken et al. (2006) encouragent ainsi les enseignants à souligner les petits progrès des enfants de migrants, notamment lors de leur apprentissage de la langue de scolarisation, et de ne pas sanctionner par des notes trop sévères les fautes d'orthographe qui seraient susceptibles de décourager leur motivation parfois encore fragile. » (Gehlken & al. 2006 : 17 cités par Bader & Fibbi, 2012, p.26).

Le soutien que les enseignant-e-s peuvent apporter à l'enfant est un facteur de réussite scolaire indispensable. D'une part pour apprendre la langue d'accueil et d'une autre pour motiver l'enfant à continuer les études. Mais, il arrive que les stéréotypes et préjugés sociaux soient un frein à ce soutien que peuvent apporter les professeur-e-s. (Bader & Fibbi, 2012, p.24-25). Nous constatons qu'il existe encore un cercle que Bader et Fibbi n'exposent pas, c'est le cercle social. Celui-ci est selon nous composé des relations d'amitiés que l'enfant va pouvoir tisser. C'est ce cercle-là que nous souhaitons mettre en avant et questionner.

Nous pouvons voir au travers de l'ensemble de ce contexte social, que les influences sont multiples autour de l'enfant, que ces facteurs fixent les bases, les appuis sur lesquels l'enfant va construire sa nouvelle vie. Nous avons choisi de ressortir ces éléments car ils sont pour nous des éléments de compréhension complémentaires pour décortiquer la complexité de notre problématique. Il nous semblait significatif de mettre en avant que l'enfant n'est pas une entité individuelle. Il s'insère dans son environnement familial, social et scolaire, et que tous les trois ont des influences sur l'enfant, son développement et son intégration.

## 3. Cadre conceptuel

---

Afin de répondre à nos questionnements et remplir nos objectifs, nous allons aborder différents thèmes, en commençant par la notion de langage. Ensuite, nous allons nous pencher sur la question de l'enfant migrant, son rapport aux langues (familiale et du pays d'accueil) ainsi que les notions de bilinguisme. Nous examinerons les notions de relation avec les pairs et d'intégration. Pour finir, nous nous attarderons sur les enjeux de la pratique des professionnel-le-s des centres de loisirs. Ces différents concepts abordés vont nous donner des éléments de compréhension pour étayer notre réflexion.

### 3.1 Le langage

---

Dans ce chapitre, nous développons le thème du langage. Nous allons l'appréhender dans sa définition, les facteurs qui sont nécessaires à son apparition et finalement quelles sont ses fonctions pour le développement de l'enfant.

Lacombe (2012, p.184) s'appuie sur la définition du Petit Robert qui définit le langage comme une fonction qui permet l'expression de la pensée et la communication entre différentes personnes. Cette fonction est exécutée grâce à un système de signes vocaux et graphiques, telle que la parole et l'écriture.

Les psychologues, linguistes et autres spécialistes conçoivent le langage comme :

« [...] l'expression d'une aptitude naturelle de l'homme à produire une pensée organisée en phrases, qu'il est un système d'unité sonore qui en se combinant permet de construire une infinité d'énoncés selon un ordre pour évoquer des événements passés, présents ou futurs, réels ou imaginaires, que la compétence linguistique est innée et qu'il s'agit d'une fonction autonome du cerveau. » (Lacombe, 2012, p.188).

Le langage n'est pas présent à la naissance, mais le nouveau-né l'entend et le reconnaît, il va le développer durant les quatre premières années de sa vie, si aucunes pathologies ne troublent son acquisition.

#### 3.1.1 Les facteurs nécessaires au langage

Lacombe (2012, p.184) expose que tout le monde possède l'aptitude pour devenir un être parlant, mais certaines conditions sont nécessaires pour que cette capacité puisse se développer et permettre à la parole de remplir sa fonction de communication et d'expression.

Différents organes jouent un rôle dans l'apprentissage du langage : les organes cérébraux, les organes phonatoires, l'appareil auditif qui doivent être fonctionnels pour entendre et produire des sons pour pouvoir parler. La deuxième condition est le milieu extérieur et l'affectivité.

« L'enfant ne présentant aucune déficience des organes cérébraux, sensoriels et phonatoires, dispose congénitalement de la faculté d'apprendre à parler. Mais ceci n'est pas suffisant pour qu'apparaisse et se développe correctement le langage. L'affectivité, la richesse du bain linguistique, sont des éléments déterminants. » (Lacombe, 2012, p.186).

Concernant le contexte linguistique, si aucune personne de l'entourage ne parle à l'enfant, il n'arrivera pas à son tour à prononcer des paroles bien qu'il ait toutes les capacités neurobiologiques pour le faire. C'est par le langage qui est immédiatement adressé à l'enfant, ainsi que les paroles échangées autour de lui qu'il va pouvoir découvrir les règles de langage et enrichir son vocabulaire. Les paroles communiquées directement et indirectement tout comme la qualité et la quantité de la stimulation linguistique, ont une place déterminante dans le processus d'acquisition du langage et la richesse de celui-ci. (Lacombe, 2012, p.187 ; Demont & Metz-Lutz, 2007, p.21). Les interactions que l'enfant va avoir avec son entourage vont lui permettre la mise en place de diverses stratégies telles que l'imitation. (Veneziano, 2000 cité par Demont & Metz-Lutz, 2007, p.21). Nous pouvons mettre en lien le bain linguistique avec la socialisation linguistique de la famille que nous avons vue précédemment. Si l'enfant entend la nouvelle langue autour de lui, cela lui permet de se familiariser avec les nouveaux sons, le vocabulaire, les expressions, etc. Finalement, nous constatons que cela fait partie des conditions principales pour l'apprentissage de la langue d'accueil par l'enfant migrant.

Le deuxième point à ne pas omettre est l'affectivité. « Avant même l'apparition des premiers signes du langage, l'enfant va entrer dans un champ de communication. » (Lacombe, 2012, p.186). Déjà nouveau-né, l'enfant va manifester des sensations de bien-être et de malaise par la contraction musculaire. Des manifestations (cris, pleurs, etc.) vont être déclenchées lors de désagréments et la mère va interpréter ses protestations comme un besoin. « Le retour à l'état de bien-être est entièrement dépendant de la mère dans sa capacité à supprimer la cause de l'excitation. » (Lacombe, 2012, p.186). La mère va répondre aux besoins de son enfant et cette réponse sera jointe d'une dimension émotionnelle importante nommée affectivité. Ce sont par les échanges entre la mère et l'enfant qu'il va être gentiment introduit dans une société de communication.

« Pleurs, sourires, bras tendus sont les premiers signes de langage adressés à la mère. Faut-il encore qu'elle les reçoive en tant que tels. Les troubles du langage sont une caractéristique constante des carences affectives précoces. » (Lacombe, 2012, p.186).

Nous avons vu les trois facteurs capitaux dans le processus d'acquisition du langage, les organes, le bain linguistique et l'affectivité. Nous pouvons observer que l'impact de l'environnement est important dans tous les domaines du développement de l'enfant, notamment les habiletés langagières, comme nous l'avons déjà relevé dans le contexte social.

### **3.1.2 Les fonctions du langage**

« Le langage est avant tout un outil de communication mettant en scène un locuteur qui envoie un message à un interlocuteur. Cela exige un canal

physique, la voix, l'écriture, le dessin ou le geste ... et que les signes utilisés soient communs ou connus par les deux parties. » (Lacombe, 2012, p.194).

Lacombe (2012, p.194) met en avant deux aspects de la communication : l'aspect individuel caractérisé par le rythme, l'intensité, le choix des mots et les mimiques qui sont liées à l'histoire individuelle de chacun-e et l'aspect collectif qui se spécifie par l'histoire de la langue et l'inscription de celle-ci dans la culture de la société. Il arrive que certains mots d'une langue n'aient pas de traduction dans une autre. En analysant le langage, plusieurs fonctions ont pu être ressorties et celles-ci sont semblables dans toutes les langues. Les fonctions ci-dessous ont été tirées de l'ouvrage de Lacombe (2012, p.194-195) :

1. **La fonction expressive** : par le langage, les émotions, affects permettent d'être exprimées de manière explicite ou non par le changement d'intensité, du ton de la voix, des gestes et mimiques de la personne ;
2. **La fonction d'incitation** : communiquer vise à changer les situations ou le comportement des personnes. Ce sont des prières, formules magiques ou l'utilisation de l'impératif ;
3. **La fonction référentielle** : communiquer vise à transmettre des informations utiles, cela permet d'amener de la connaissance ;
4. **La fonction sociale** : communiquer vise à établir ou rétablir le contact social, permet également le bon fonctionnement de l'échange. Ce sont aussi des généralités échangées pour rompre un silence ;
5. **La fonction métalinguistique** : « Le langage peut parler de lui-même et de toutes les autres langues. Il permet d'analyser le code linguistique et son fonctionnement. » (Lacombe, 2012, p.195) ;
6. **La fonction poétique et ludique** : ce sont les mots et phrases qui visent à captiver l'attention sur la forme du message. Cela peut être des jeux de mots, des figures de style, proverbes, etc. Toutes ces productions font du langage un véritable art, un plaisir.

Selon Sanson (2010, p.45), le langage tient un rôle essentiel dans la construction de l'individu et de son rapport à son environnement, au monde extérieur. L'auteur Morel (2012, p.12) cite Lavelle (2005, p.86) qui rajoute que le langage permet la conscience de soi, celle-ci étant ancrée dans le langage.

Morel (2012, p.13) nous explique que le langage contribue à la formation et à la transformation de la réalité. « Chaque mot que tu prononces transforme le monde dans lequel tu te trouves, te transforme toi-même et te place dans le monde. » (Morel, 2012, p.13). « La langue n'exprime pas seulement des choses et des situations, elle agit sur elles dans le même temps. » (Dewitte, 2007, pp.112, 115 cité par Morel, 2012, p.13). Morel (2012, p.12) met en avant également l'idée que les mots servent à penser et à réfléchir, un vocabulaire pauvre réduirait l'opportunité de réfléchir.

En synthèse à l'ensemble de ce chapitre, nous voulons rajouter que l'environnement familial agit grandement sur l'acquisition du langage, le milieu préscolaire le favorise également. Il permet de rencontrer d'autres enfants, d'établir une relation avec l'éducateur-trice et de faire des activités spécifiques (chansons, contes, poésies, théâtre de marionnettes, etc.). Les activités où le langage est travaillé doivent être des instants de plaisir et de partage que ce soit à la maison ou à l'école. « [...] l'enfant doit

se sentir heureux de communiquer et doit avoir des auditeurs heureux de l'écouter. » (Lacombe, 2012, p.197). Nous avons vu les conditions nécessaires pour que le langage se développe chez l'enfant. Nous nous questionnons également sur comment cela se passe pour un enfant migrant qui possède une langue maternelle, celle de son pays d'origine et arrive dans un nouvel environnement avec une langue différente de la sienne.

## 3.2 L'enfant migrant entre deux langues

---

Selon François Crépeau (2013), l'enfant migrant est avant tout un enfant et son statut de migrant est secondaire. Il est important de faire respecter l'intérêt supérieur de l'enfant, il est le premier élément à évaluer durant tous les stades du processus migratoire. Le manque d'attention pour l'intérêt supérieur des enfants migrants peut conduire à un certain nombre de violations des droits humains, incluant la détention et la déportation ainsi que la séparation des enfants avec leurs parents.

Les facteurs qui poussent les enfants à migrer sont notamment la persécution, les conflits, les situations de crises humanitaires ou encore la traite des enfants. La migration peut être un moyen de chercher un avenir meilleur, d'échapper à la pauvreté et à la discrimination ainsi que d'avoir accès à des services de base. Les enfants migrants peuvent être accompagnés de leurs parents, de leurs tuteur-trice-s ou d'autres adultes. Ils peuvent aussi migrer seuls. (Crépeau, 2013). Dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons aux enfants qui ont directement vécu la migration.

L'enfant migrant se caractérise par le fait qu'il peut être davantage vulnérable dû aux étapes vécues durant le processus migratoire. Bien souvent, ils sont traités comme des adultes avec peu ou aucune considération pour leur vulnérabilité, leurs droits et leurs besoins spécifiques. (CODE<sup>17</sup>, 2013). Selon Maalouf (1998), l'identité se construit tout au long de l'existence et se façonne différemment chez une personne à une autre (Maalouf, 1998, p.8). Les enfants issus de la migration sont « [...] le plus souvent confrontés à plusieurs langues. Avant l'entrée à l'école, ils peuvent parler deux langues (la langue de la mère et celle du père par exemple) auxquelles il faut ajouter le français. » (Mesmin, Maïga & Saïti, 2009, p.82). Au moment de l'entrée à l'école, le français devient la seule langue, et les autres (parlées à la maison) qui sont généralement encore en cours d'apprentissage ne sont pas prises en considération.

Certains enfants tirent un bénéfice d'avoir une sœur ou un frère déjà scolarisé qui parle la langue d'accueil à la maison. Celle-ci est aussi présente par les médias (télévision, radio, etc.), et parfois les parents. Il arrive que l'enfant continue d'apprendre les deux langues simultanément, il se peut également :

« [...] que la langue première empêche l'acquisition de la deuxième, ou que la langue seconde prenne le pas sur la première qui ne sera jamais acquise correctement, ou encore que les deux langues ne soient jamais parfaitement acquises. » (Mesmin, Maïga & Saïti, 2009, p.83).

---

<sup>17</sup> CODE : Coordination des ONG pour les Droits de l'Enfant

### 3.2.1 La transmission des langues

Les parents ont une double inquiétude, la première concerne l'adaptation de l'aîné-e à l'école ainsi que l'apprentissage de la langue d'accueil et la seconde, il s'agit du maintien de la langue d'origine, la langue familiale. Celle-ci étant menacée par l'entrée de la langue du pays d'accueil. Cette appréhension est encore plus présente lorsque le deuxième enfant est scolarisé. L'arrivée de cette seconde langue ne touche que très peu la communication des parents entre eux, qui utilisent généralement la langue d'origine. Par contre, elle affecte les dialogues entre les enfants qui essaient de parler les deux langues et généralement finissent par n'utiliser que la langue de scolarisation.

« La transmission de la langue familiale donne lieu à des discours argumentés, renvoyant au maintien des liens avec la communauté, la famille élargie et la génération précédente. » (Perregaux & al., 2008, p.104). L'auteur Perregaux rajoute (1993, p.129) que la langue première est un agent de construction identitaire. L'apprentissage du français quant à lui démontre que la famille a adhéré à la société d'accueil. Perregaux et al. (2008, p.104) rapportent que les parents sont souvent inquiets quant aux préjudices que le maintien de la langue familiale pourrait avoir sur la réussite scolaire des enfants. Cette conception peut les amener à abandonner la transmission de la langue d'origine.

« Dans des familles où le français faisait déjà partie du répertoire collectif plurilingue dans le pays d'origine [...], nous avons pu relever deux types de choix langagiers : des pratiques mixtes intentionnelles avec la langue véhiculaire comme langue principale, dans l'intérêt de la scolarisation de l'enfant, ou au contraire une insistance nouvelle sur la pratique de la langue familiale fragilisée. » (Perregaux & al., 2008, p.104).

Nous avons pu voir au travers de ces paragraphes que les pratiques changent selon les familles et que la transmission d'une certaine langue a une signification particulière. Nous allons à présent regarder le rôle de l'aîné-e dans cette transmission des langues.

Perregaux et al. (2006 : 9 cités par Bader & Fibbi, 2012, p.16) expliquent que lorsque l'aîné-e est scolarisé-e, un renversement des rôles est possible car il-elle devient un passeur de la langue d'accueil dans les pratiques langagières quotidiennes de la famille. L'aîné-e va également transmettre la langue familiale à ses frères et sœurs du fait qu'il-elle la parle mieux. Il-elle peut aussi devenir un soutien pour ses parents pour comprendre les exigences de l'école et des enseignant-e-s. « Il devient alors un allié des parents par rapport à la transmission de la culture d'origine, celui qui garde la porte ouverte pour la génération suivante. » (Yanez, 2004 cité par Perregaux & al., 2008, p.105).

En conclusion à ce chapitre, nous avons ressorti une citation de Rezzoug et al. Concernant les éléments qui influencent le transfert des langues.

« Dans notre pratique clinique auprès d'enfants qui se développent dans des contextes de diversité linguistique, nous observons que le groupe culturel d'appartenance, le rang dans la fratrie, l'histoire familiale et migratoire sont autant de paramètres qui font varier non seulement le désir des parents de transmettre leur langue mais aussi la capacité pour les enfants de la recevoir. » (Rezzoug & al., 2007, p.61).

Nous avons également vu dans le contexte social que les éléments cités influencent le développement général de l'enfant et sa scolarisation. Nous avons commencé le chapitre en expliquant que l'enfant issu de la migration est souvent confronté à différentes langues. C'est pourquoi, nous allons aborder la question du bilinguisme chez l'enfant dans les paragraphes qui suivent.

### 3.2.2 Le bilinguisme chez l'enfant migrant

Bader et Fibbi (2012, p.22) définissent le bilinguisme comme une faculté à parler deux langues. Les auteurs Rezzoug et al. (2007, p.58), qui travaillent dans une consultation en pédopsychiatrie, ont constaté que la problématique du bilinguisme et de la langue d'origine est un point sensible pour les personnes migrantes et pour le pays d'accueil. Ils nous donnent l'exemple de la France en 2006. Ils expliquent que savoir parler français pour les enfants migrants était un moyen de faciliter l'accès au droit de séjourner dans le pays. De plus, il y avait une incitation, une volonté du gouvernement français à ce que les mères parlent français aux enfants, même si elles ne maîtrisaient pas de manière confortable la langue. A cause de cela, la langue de la famille et le statut des enfants étaient alors dévalorisés. Ces situations et tant d'autres remettent en question les représentations collectives du bilinguisme.

« Ces représentations rendent plus difficiles pour les enfants de migrants la construction harmonieuse d'une identité métisse qui concilie deux appartenances culturelles ancrées dans une bonne estime de soi et qui intègre deux systèmes de représentations du monde. » (Rezzoug & al., 2007, p.58).

Sonia Leykum (2005 cité par Perregaux & al., 2008, p.100) émet l'idée d'une distinction très claire entre les deux langues, la publique celle de l'école et la privée de la famille. L'auteur Hélot (2004 p.12) explique que l'enfant peut avoir honte de la langue familiale si elle est socialement mal perçue. Il se peut également qu'à force d'être exclu, il l'utilise et la revendique pour affirmer son identité.

« La dévalorisation par l'entourage de la langue de l'enfant ne motiverait pas ce dernier à investir sa langue ; par ailleurs, la valorisation d'une langue autre que la langue maternelle provoquerait un « conflit de loyauté » chez l'enfant, qui pourrait alors choisir de rester fidèle à la langue familiale et serait freiné par un tel choix dans son apprentissage de la langue seconde. » (Lucchini, 2005, p.302).

Hamers (1994, p.92) expose que les attitudes des personnes de l'entourage de l'enfant peuvent avoir envers les langues sont déterminantes pour leurs acquisitions et leurs usages. L'enfant, en phase d'acquisition d'une ou plusieurs langues, va s'approprier les valorisations et attitudes langagières des personnes du réseau social dans lequel ces apprentissages se manifestent. La valorisation positive des langues va déclencher selon Hamers un processus motivationnel pour apprendre et utiliser ces langues.

L'école, elle aussi a ses représentations, elle voit dans le bilinguisme que les troubles du langage et des apprentissages sans relever les points positifs de pratiquer deux langues. (Rezzoug & al., 2007, p.58). Rezzoug et al. (2007, p.60) révèlent qu'il a été conseillé aux parents de ne pas parler la langue familiale à la maison pour faciliter l'apprentissage du français. La première langue étant perçue comme un frein à la

bonne maîtrise de la deuxième langue. Mais comme vont le signaler Mesmin, Maïga et Saïti dans la citation ci-dessous, la première langue a son importance dans l'apprentissage de la deuxième.

« Puisque l'acquisition satisfaisante d'une langue seconde suppose la maîtrise préalable de la langue première, l'enfant a besoin de connaître cette langue. En effet la non-valorisation par l'école des langues maternelles des enfants issus de familles non francophones entraîne un processus de l'ordre du déni lié à un interdit. » (Mesmin, Maïga & Saïti, 2009, p.83-84).

Les difficultés ne sont à la base que linguistiques et peuvent finir par conduire à des troubles du comportement voire même à des passages à l'acte à l'adolescence. Ces conduites sont vécues comme la réponse à la domination culturelle de la langue scolaire.

Rezzoug et al., (2007, p.59) appuient le fait que le bilinguisme est toujours relatif. Il est difficile de préciser à partir de quand l'enfant est réellement bilingue, la possession des deux langues est toujours inégale. De nombreux facteurs rentrent en jeu, certains sont liés à l'histoire même de l'enfant ou de la personne mais également à la place et aux fonctions qu'occupent les langues dans l'environnement.

Dans l'idéal, il faudrait que le bilinguisme soit équilibré, ce qui signifie qu'il y a une équivalence entre les deux langues. Mais, il arrive souvent que le bilinguisme soit dominant, ce qui implique qu'une des langues est supérieure à l'autre. Souvent, pour les enfants issus de la migration, la dominance n'est pas profitable à la langue maternelle. « [...] lorsque l'acculturation et la scolarisation dans le pays d'accueil finissent par restreindre les compétences en langue maternelle, alors même que les professionnels persistent à les considérer comme des allophones. » (Rezzoug & al., 2007, p.59). De nombreux facteurs développent ce déséquilibre, comme la dévalorisation des langues maternelles et le nombre d'échanges linguistiques dans la seconde langue. Encore une fois, les auteurs soulignent l'importance du bain linguistique dont l'enfant peut bénéficier.

Durant de nombreuses années, le bilinguisme était perçu comme une source d'échec (Maïga, 1998 cité par Mesmin, Maïga & Saïti, 2009, p.83) ayant des répercussions négatives sur le développement de l'enfant (Rodi, 2009, p.2). Aujourd'hui, plusieurs études démontrent que savoir la langue d'origine permet de mieux apprendre la seconde langue. Nous allons voir dans les paragraphes suivants, les avantages du bilinguisme pour l'enfant et son développement.

Durant l'acquisition du langage, l'enfant encore bébé arrive à reconnaître les différents sons. Rezzoug et al. (2007, p.60) soulignent que plus l'enfant est précocement exposé à une langue, plus l'apprentissage de celle-ci va lui être aisé. Ces mêmes auteurs, nous font remarquer que les enfants bilingues bénéficient de leur condition d'enfants. Ils entendent par là qu'ils sont beaucoup moins influencés par la peur de se tromper, celle-ci étant d'avantage présente chez les adolescent-e-s. « Il y aurait donc un bénéfice social indéniable à promouvoir le bilinguisme et les langues familiales des migrants, à partir du moment où on admet que le plurilinguisme est un atout. » (Rezzoug & al., 2007, p.60).

La capacité de pouvoir parler plusieurs langues permet de développer les facultés cognitives et d'apprentissage qui constituent un avantage pour la réussite scolaire.

(Shöps 2010 : 29 cité Bader & Fibbi, 2012, p.22). Bialystok (1991 cité par Rezzoug & al., 2007, p.61) a montré que grâce au bilinguisme les enfants développent mieux le contrôle cognitif que les enfants monolingues. Le processus de contrôle cognitif représente un meilleur traitement des tâches qui demande une analyse d'informations et une mise en lien de celles-ci. La coexistence de deux langues génère de meilleures facultés métalinguistiques qui signifient une bonne conscience de la phonologie, meilleurs jugements de la grammaire et des meilleures capacités dans la catégorisation. L'auteur Rodi (2009, p.6) rajoute que le plurilinguisme est un support pour le développement cognitif et linguistique de l'enfant, pour l'alphabétisation, dans le cas où les deux systèmes d'écriture sont semblables. Ces enfants disposeraient d'une plus grande créativité et seraient capables d'imaginer diverses solutions pour un problème (Baker, 1988 ; Ricciardelli, 1992 cités par Rodi, 2009, p.6).

« Les enfants qui vivent et grandissent dans un contexte plurilingue développent une relation privilégiée avec chaque langue ainsi qu'avec les cultures qui leur sont associées. » (Rodi, 2009, p.6). Les influences du bilinguisme ne se restreignent pas seulement au niveau linguistique, cela peut toucher la trajectoire et l'efficacité du développement des enfants (Bialystok, 2006 ; Lüdi, 1998 cités par Rodi, 2009, p.6) ainsi que les compétences cognitives non verbales.

Le dernier point positif que nous allons aborder dans ce travail concernent le pouvoir de passer d'une langue à une autre selon les contextes, qui découlerait du fait de disposer de plus d'un code linguistique. La compétence bilingue représente : « [...] un répertoire, un "capital langagier" qui permet à un sujet donné d'interagir culturellement. » (Coste, Moore & Zaratte, 1998, p. 12 cités par Rodi, 2009, p.3). Le bilinguisme implique une dimension sociale, l'usage de la langue ainsi que son statut dans l'environnement de l'enfant est à prendre en compte. (Helot, 2007 cité par Rodi, 2009, p.3).

Le bilinguisme a longtemps été vu comme un handicap, mais il est désormais davantage envisagé comme une ressource. Nous avons vu tous les apports qu'il pouvait avoir mais toutes les situations de bilinguisme n'apportent pas toujours des avantages.

« Des conditions socioculturelles difficiles peuvent entraver le vécu de la personne plurilingue. Mais, il est devenu clair aujourd'hui que la compétence langagière insuffisante est davantage due à des difficultés d'ordre social que linguistique, mettant hors de cause la situation de plurilinguisme. » (Rodi, 2009, p.6).

Lüdi (1998 cité par Rodi, 2006, p.6-7) a ressorti trois situations qui ont été mises en avant dans la littérature qui peuvent être désavantageuses sur le plan du développement. La première condition est le manque d'exposition à la langue d'accueil, la seconde peut être une langue d'origine peu mise en valeur et la dernière condition est un manque de motivation pour apprendre les langues. Ces trois situations peuvent impacter sur les compétences langagières de l'enfant. Nous constatons, à nouveau, le poids du bain linguistique ainsi que les représentations de l'environnement dans l'apprentissage de la nouvelle langue. Nous voyons, que les éléments sont interdépendants et s'influencent mutuellement.

Nous avons vu le bilinguisme sous forme de ressource, mais il arrive également que le rapport à la langue soit complexe pour les enfants issus de la migration comme dans le cas du mutisme extrafamilial. Selon Rezzoug et al. (2007, p.63), la difficulté, ici, se

trouve dans l'utilisation des compétences linguistiques apprise à l'extérieur de la famille. Cette problématique concerne la langue maternelle mais peut aussi toucher la seconde langue. Ce sont des enfants qui parlent correctement dans le milieu familial, mais dès qu'ils sortent ou doivent parler à des personnes étrangères, ils deviennent complètement muets. Un facteur anxieux est souvent retrouvé dans ce type de comportement. Il coïncide souvent avec l'entrée à l'école primaire, lieu des apprentissages, de la socialisation et du contact avec la culture dominante. (Rezzoug & al., 2007, p.63).

« Apprendre une nouvelle langue implique notamment l'acquisition de nouveaux objets internes et de nouvelles représentations de soi ; de la même façon, la perte de la langue maternelle est associée à un sentiment de perte d'une partie importante de son identité. » (Rezzoug & al., 2007, p.63).

Selon ces mêmes auteurs (2007, p.64), la situation que vivent les enfants migrants est très particulière. Ils ont généralement plus de facilité à apprendre une nouvelle langue que leurs parents du fait que leur identité n'est pas encore fixée. Ils sont donc plus ouverts à de nouvelles identifications. Ils ont également un fort désir de ressembler aux autres enfants, cette envie stimule l'apprentissage de la langue d'accueil. Mais, il arrive que l'enfant ne reçoive pas un soutien suffisant de la part de ses parents pour apprendre cette nouvelle langue. Il se peut alors qu'il soit en conflit entre l'envie d'autonomie, d'investir le monde extérieur et le besoin de sécurité et d'attachement à la famille. Selon les réactions de l'enfant, cela peut devenir un terrain fertile pour le développement des troubles des apprentissages ou le mutisme.

Nous pouvons observer que le bilinguisme est fortement en lien avec l'environnement de l'enfant. Les attitudes que les personnes (entourage, école) ont envers les langues d'origines et le contact que l'enfant va avoir avec la langue d'accueil va conditionner le bilinguisme ou le monolinguisme. Nous voyons également que le contact avec les deux langues peut créer des situations très complexes pour l'enfant et le mettre dans des positions compliquées, comme dans le cas d'un conflit de loyauté.

### 3.2.3 Synthèse

Pour conclure ce chapitre, immigrer c'est reconstruire une enveloppe culturelle mais c'est avant tout une perte, perte de la société d'origine qui impose un long travail de deuil. Pour l'enfant, la migration peut être une grande source d'angoisses (Lhomme-Rigaut & Désir, 2005, p.89-90), elle peut avoir des effets traumatiques sur la famille (Nathan, 1986 cité par Beaubet & Moro, 2000, p.112). Le point commun de tous les enfants issus de la migration est qu'ils sont les bénéficiaires d'une histoire familiale frappée par la rupture. Beaucourt (1995, p.58) met en avant que les enfants et adolescent-e-s vivent des déchirures d'ordre affectives mais aussi culturelles, passer d'une société à une autre. « Aux traumatismes s'ajoute une problématique de deuil : migrer, c'est laisser derrière soi de la famille, des amis, une terre... » (Beaubet & Moro, 2000, p.112).

Pourtant, Beaubet et Moro (2000, p.112) déclarent que la migration n'est pas en soi pathogène, c'est une situation qui exige aux personnes qui la vivent de réaliser des réaménagements. Il est important tout de même de prendre en compte ces données

pour essayer de comprendre et appréhender le vécu des personnes issues de la migration.

Nous l'avons vu, les stéréotypes concernant les enfants migrants sont encore présents et souvent associés à des lacunes langagières, déficits et autres handicaps autour de la langue. Mais Beaucourt (1995, p.58), met en avant que les enfants migrants ne sont pas les seuls à souffrir de difficultés linguistiques. Nonnon (1991, p.336) rajoute qu'il est important de questionner la problématique de difficultés langagières pour ne pas tomber dans des généralisations.

Cette même auteure (1991, p.336-337) questionne la notion de difficulté langagière. La première réflexion qu'elle a menée concernait à partir de quel moment les difficultés de langages sont avérées. Lorsqu'un enfant arrive dans un pays qu'il ne connaît rien, les problèmes qu'il peut rencontrer au niveau de la langue sont normaux. Même s'ils provoquent de grandes angoisses et incompréhensions. Le deuxième questionnement était de savoir à qui ces difficultés posent problèmes. Premièrement pour l'enfant, mais pas seulement, pour les enseignant-e-s et les adultes et également pour l'école. Les adultes ont peur de ne pas comprendre les comportements de l'enfant, de ne pas être compris, de ne pas arriver à leur faire atteindre le niveau demandé par l'école. Finalement, l'école se confronte à des problèmes pour insérer les enfants qui ne répondent pas aux normes, les conditions de la scolarité et les exigences élevées sont aussi questionnées. « Les difficultés de langage ont toujours une dimension interactive, mettent toujours en jeu plusieurs personnes et leurs représentations ou attentes réciproques [...]. » (Nonnon, 1991, p.337).

Nous avons pu voir au travers de l'ensemble de ces paragraphes que la langue peut être une forte source d'angoisse pour les enfants issus de la migration et reste une problématique encore bien présente. Il est également important de rappeler que dû à la scolarisation et à une meilleure acquisition de la langue d'accueil, l'enfant assume la tâche d'être le ou la guide de la famille. Nous observons également que les représentations ont un poids important et que cette problématique s'insère dans des notions très complexes.

« [...] tout enfant arrive à l'école en ayant des compétences, mêmes si ces dernières ne sont pas celles habituellement attendues dans notre propre système scolaire lorsqu'il s'agit d'enfants d'origines étrangères. Les difficultés à reconnaître ses connaissances ou à les situer en fonction de l'enseignement envisagé amènent parfois à conclure rapidement à des déficiences chez l'enfant plus qu'à la présence de « savoir-autres » pour l'apprentissage de la langue seconde et de l'écrit. C'est pourtant à partir de ses acquis antérieurs qu'il va poursuivre la construction de ses apprentissages ou s'investir dans des apprentissages nouveaux. » (Perregaux, 1993, p.132).

Nous pensons qu'il est important de voir les enfants migrants comme ayant des compétences et pas seulement des difficultés et lacunes. C'est un changement de regard qui questionne de nombreuses représentations et aprioris communément partagés dans la société.

L'apprentissage de la langue reste un enjeu capital pour l'insertion sociale et professionnelle de l'enfant. « Inutile de rappeler le fait que la non-acquisition de la langue est un facteur cruel d'isolement social. » (Lhomme-Rigaut & Désir, 2005, p.93). Nous avons terminé par parler d'isolement social et les questions d'intégration, nous

allons dans les chapitres suivants aborder le concept de relations avec les pairs et du rôle qu'elles ont dans le développement de l'enfant.

### 3.3 Les relations avec les pairs

---

Avant de passer au concept concernant la pairémulation, nous voulions nous intéresser aux relations que l'enfant peut avoir avec leurs pairs et quels sont les enjeux autour des liens qui sont tissés. Comme notre questionnement porte sur l'intégration, il semblait primordial de nous intéresser aux relations sociales et leurs fonctions. L'objectif est de comprendre les raisons de l'importance de l'intégration à la société d'accueil et auprès des pairs.

Pour commencer ce chapitre, nous allons nous pencher sur le thème des amitiés, en traitant de sa définition et ses différentes fonctions dans le développement de l'enfant. Nous allons utiliser le terme « amitié » au cours de ce chapitre car c'est comme tel que les trois auteurs (Poulin, Vitaro & Cantin) auxquels nous nous référons définissent les relations sociales de l'enfant.

Un des enjeux important du développement social et affectif chez l'enfant et l'adolescent-e est la construction d'amitiés avec des pairs. (Hartup, 1996 ; Schneider, 2000 ; Sullivan, 1953 cités par Poulin, 2012, p.320).

L'auteure Borgeaud (2013, p.18), qui a traduit les écrits américains d'Abraham Maslow, relève que la construction de relations avec les autres fait partie des cinq besoins fondamentaux définis par Maslow. Ce besoin se compose d'une envie d'être écouté, d'être compris, de faire partie d'un groupe et d'avoir un statut auprès de celui-ci. Tout individu souhaite avoir des relations affectueuses avec d'autres personnes ainsi que d'avoir une place au sein de son groupe (Maslow traduit par Borgeaud, 2013, p.31). Nous pouvons remarquer au travers de ce paragraphe que ce besoin est également présent chez les enfants issus de la migration.

L'amitié est définie de la manière suivante :

« L'amitié est un lien volontaire co-établi par deux enfants qui souhaitent partager des expériences intimes et mutuellement satisfaisantes d'une façon engagée, soutenant et validant de part et d'autre. » (Schneider, Weiner & Murphy, 1994 cités par Poulin, 2012, p.320).

Les éléments qui la caractérisent sont le principe d'égalité entre les deux enfants, le respect mutuel et l'engagement. Les enfants ont des attentes envers leurs camarades. Ils souhaitent qu'ils soient de bons compagnons, qu'ils partagent ensemble des moments agréables et qu'ils soient attentifs et sensibles à leurs sentiments.

Rubin, Bukowski et Parker (2006 cités par Poulin, 2012, p.320) mettent en avant la notion centrale de l'amitié qui est la réciprocité. Celle-ci nécessite une reconnaissance par les deux enfants de l'amitié qu'il y a entre eux et qu'ils se considèrent comme étant amis. Le principe de réciprocité permet de faire la différence entre une simple attirance unilatérale d'un des enfants et un réel lien d'amitié. Newcomb et Bagwell (1995 cités par Poulin, 2012, p.320), dans leur analyse, ont démontré que les amitiés réciproques se distinguaient par leur fréquence d'interactions et la qualité positive de cette relation.

Une autre caractéristique émise par Poulin (2012, p.323.) est l'aspect temporel des amitiés. Celles-ci changent et évoluent selon l'enfant, certaines peuvent durer pendant de longues années alors que d'autres seulement quelques semaines. La dernière caractéristique que nous voulons ressortir est la similarité. C'est Kandel (1978 cité par Poulin, 2012, p.324) qui a expliqué que les enfants ont tendance à créer des amitiés avec des pairs qui leurs sont similaires. Cette similarité peut porter sur l'âge, le niveau socio-économique ou encore le sexe.

Nous avons vu les différentes caractéristiques que les auteurs ont mis en avant concernant l'amitié, nous allons voir dans le prochain chapitre ses fonctions.

### 3.3.1 Les fonctions de l'amitié

Le-la camarade avec qui l'enfant crée une relation sociale est généralement un-e pair-e avec qui l'enfant partage des activités, il-elle devient alors une ressource d'affection, de validation, de partage d'intimité, de conseil et surtout de soutien, tant émotionnel qu'instrumental.

Buhrmester, Furman (1986) et Sullivan (1953) présents dans l'extrait de Poulin (2012, p.321) nous éclairent sur le fait que les relations sociales, en plus d'être une ressource, permettraient le développement et l'amélioration de certaines habilités sociales. C'est une étude menée par Glick et Rose (2011) citée par Poulin qui nous informe que la capacité qui est renforcée est l'action d'offrir son aide d'une manière soutenante et engagée. Cette dernière va pouvoir, par la suite, être généralisée à d'autres situations de relations, telle que les relations amoureuses.

Une autre fonction de l'amitié, que nous expose Sullivan (1953 cité par Poulin, 2012, p.321), est le potentiel de protection que les amis auraient sur l'enfant envers certains stressés sociaux ou des expériences interpersonnelles négatives. Elle protégerait des effets négatifs de certaines pratiques parentales (Adams et Bukowski, 2007 ; Schwartz et al., 2000 cités par Poulin, 2012, p.321) mais également de la victimisation, du rejet par le groupe des pairs et les conséquences qu'il pourrait y avoir sur l'enfant (Cardoos et Hinshaw, 2011 ; Ladd et al., 2011 cités par Poulin, 2012, p.321). Adams, Santo et Bukowski (2011 cités par Poulin, 2012, p.321), nous donnent une information supplémentaire concernant l'effet de protection, ils relèvent que cet effet est plus important lorsque l'ami de l'enfant est présent durant l'événement négatif vécu. Parker et Asher (1993 cités par Vitaro & Cantin, 2012, p.361) nous explique qu'il n'y a aucune différence entre les enfants qui sont rejetés par leurs pairs et qui ont au minimum un ami et ceux qui sont complètement acceptés socialement.

Hodges et al. (1999 cités par Vitaro & Cantin, 2012, p.362) mettent en avant une autre situation où la relation sociale avec un-e pair-e peut être un facteur de protection et une source positive. Les enfants qui ont des amis se sentent beaucoup moins seuls et sont moins vulnérables face à des agresseurs. Les agresseur-euse-s, eux, peuvent craindre des représailles venant de la part des amis de l'enfant.

Newcomb et Bagwell (1995 cités par Vitaro & Canton, 2012, p.362) rajoutent que les relations d'amitiés apprennent aux enfants à régulariser et contrôler l'expression de leurs émotions, ainsi qu'à développer des capacités de communication, de négociation et d'affirmation personnelle.

Nous complétons les propos des auteurs précédents avec ceux d'Hamers (1994, p.91) qui expose le rôle que peut jouer le réseau social dans l'apprentissage de la langue locale par l'enfant. Les caractéristiques des interactions ainsi que la structure du réseau vont permettre à l'enfant de construire ses représentations sociales. Durant le processus de socialisation, l'enfant va intérioriser et s'approprier le système de valeurs sociales et les normes relatives à la langue qui vont lui permettre de construire sa représentation sociale du langage. Ces processus participent ensemble au développement de l'identité culturelle de l'enfant.

Nous l'avons déjà vu à plusieurs reprises, et Hamers (1994, p.91) le souligne également, les pratiques langagières du réseau social de l'enfant joue un rôle primordial dans le développement linguistique. « [...] la ou les langues utilisées tant autour et qu'avec l'enfant ainsi que les fonctions pour lesquelles ces langues sont utilisées vont déterminer sa compétence en une ou plusieurs langues. » (Hamers, 1994, p.91).

L'amitié avec un-e pair-e peut également avoir des conséquences négatives sur l'enfant et son développement psychosocial. Par exemple si les camarades ont tendance à encourager les comportements inappropriés (Vitaro & Cantin, 2012, p.362).

Pour clore ce chapitre sur les fonctions de l'amitié et faire un lien avec la langue et l'intégration, nous évoquons la citation suivante : « L'enfant dépend de l'interaction et de la communication pour acquérir les savoirs cognitifs et sociaux nécessaires à son intégration dans un monde social et culturel ; la langue est donc un outil central. » (Moret & Fibbi, 2010, p.9)

Comme nous l'avons vu au travers de ces différents paragraphes, les relations d'amitiés ont des conséquences positives et sont une ressource importante pour le développement de l'enfant. D'une part, l'enfant va pouvoir acquérir le langage et grâce à lui, il va pouvoir entrer en interaction avec ses pairs ce qui peut favoriser son intégration. Nous remarquons que ces notions sont interdépendantes.

### **3.3.2 Les contextes où sont vécues ces amitiés**

Une grande partie des relations sociales que l'enfant vit avec des pairs se déroulent dans le milieu scolaire. Mais, comme le soulignent Chan et Poulin (2007), Kiesner, Poulin et Nicotra (2003), Witkow et Filigni (2010), auteurs cités dans l'extrait de Poulin (2012, p.321), ces relations que l'enfant tisse à l'école ne représentent qu'une partie du réseau qu'il peut avoir. Giletta et al. (2011 cités par Poulin, 2012, p.321) complètent en exposant que les relations sociales scolaires ne sont pas toujours celles qui sont le plus intimes et influentes.

« Il est de plus en plus reconnu que les amitiés entretenues à l'extérieur de l'école contribueraient de façon unique et indépendante au développement des jeunes. » (Kerr, Stattin et Kiesner, 2007 cités par Poulin, 2012, p.321). Ces amitiés extérieures évoluent des contextes peu structurés comme le voisinage ou les loisirs organisés. C'est une des raisons qui nous a influencé dans le choix de notre terrain, les centres de loisirs, les enfants rencontrent d'autres pairs qui ne sont pas forcément dans la même classe ou la même école et peuvent ensemble avoir des interactions et créer des liens.

Des spécificités de la relation amicale à l'extérieur de l'école ont été mises en avant. Ce sont souvent des relations avec des enfants qui sont plus vieux et de l'autre sexe (Chan et Poulin, 2007 ; Poulin et Pedersen, 2007 cités par Poulin, 2012, p.322), elle est plus fréquemment associée à la délinquance (Kiesner et al., 2003 cité par Poulin, 2012), à la consommation de drogue et d'alcool (Poulin et Denault, 2011 cités par Poulin, 2012), à la dépression (Van Zalk et al., 2010 cités par Poulin, 2012) et à l'échec scolaire (Witkow et Fuligni, 2010 cités par Poulin, 2012).

Celles qui sont formées durant les loisirs organisés présentent aussi des caractéristiques particulières. « En effet, les jeunes qui participent à ces activités ont plus d'amis qui réussissent bien à l'école et moins d'amis qui présentent des problèmes de comportement que ceux qui n'y participent pas. » (Fredricks et Eccles, 2005 ; Simpkins, Eccles et Becnel, 2008 cité par Poulin, 2012, p.322). Cela sous-entend que ces activités simplifient la création d'amitié avec des enfants ou adolescent-e-s prosociaux. Il arrive que des relations sociales avec des pairs recouvrent plusieurs contextes, elles sont généralement de meilleure qualité selon Mathur et Berndt (2006 cités par Poulin, 2012, p.322) et de plus longue durée (Chan & Poulin, 2007 ; Troutman & Fletcher, 2010 cités par Poulin, 2012, p.322).

Nous avons vu dans les paragraphes précédents la définition et les caractéristiques de l'amitié, les apports qu'elle peut avoir sur les enfants concernés et les contextes où elle peut se créer. Ces éléments ont été déterminant dans le choix de notre terrain. Nous allons maintenant traiter de la question du statut que l'enfant possède auprès de ses pairs ainsi que l'influence de celui-ci sur l'enfant.

### 3.3.3 Le statut auprès des pairs

Le rang que l'enfant détient en compagnie de son groupe de pairs peut avoir des répercussions sur son développement psychosocial et son adaptation. Il est important dans le cadre de notre recherche de toucher à ce thème, du fait que nous parlons de développement et d'intégration de l'enfant à son milieu. Nous allons voir dans les paragraphes suivants comment le statut peut être défini.

Pour mesurer le statut d'un enfant, une procédure de nomination par les pairs est réalisée. Généralement, le groupe de pairs est composé par les personnes du même niveau scolaire et de la même classe. Chacun-e, personnellement, doit donner des nominations d'acceptation et des nominations de rejet. La nomination d'acceptation est formée par la question « Avec qui aimes-tu le plus jouer ? » et celle de rejet « Avec qui aimes-tu le moins jouer ? ». Chaque nomination pour chaque enfant est additionnée et les scores peuvent être employés dans le but de créer des catégories ou indicateurs sociométriques. (Poulin, 2012, p.316).

L'auteur Poulin (2012, p.316) cite Coie et Dodge (1983) qui ont élaboré une catégorisation qui permet de placer chaque enfant dans l'un des cinq statuts suivants :

1. Les **rejetés** ont des nominations d'acceptation peu fréquentes et des nominations de rejet abondantes ;
1. Les **populaires** ont des nominations d'acceptation très élevées et des rejets faibles ;

2. Les **controversés**, leur niveau d'acceptation est élevé ainsi que leur niveau de rejet ;
3. Les **négligés** ont des nominations d'acceptation faibles et des rejets faibles ;
4. Les **moyens**, les deux nominations sont entre-deux.

Cette classification a longtemps été utilisée dans les recherches jusque dans les années nonante. Puis aujourd'hui, elle est presque abandonnée au profit d'autres indicateurs, notamment le score de préférence sociale. Pour l'obtenir, il faut prendre l'ensemble des nominations d'acceptation et en soustraire les nominations de rejet. (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982 ; Newcomb & Bukowski, 1983 cités par Poulin, 2012, p.316). Poulin et Dishion (2008 cités par Poulin, 2012, p.316) relèvent la complexité des mesures sociométriques qui se basent sur les nominations par les pairs puisqu'elles doivent être ajustée au contexte scolaire des enfants et ses caractéristiques. D'autres outils sont utilisés comme l'échelle, l'enfant doit indiquer de 1 (pas du tout) à 5 (beaucoup) combien il apprécie chacun-e de ses camarades de classe. (Cillessen, 2009 cité par Poulin, 2012, p.316).

Nous avons vu les différents statuts que l'enfant peut bénéficier auprès de ses pairs, nous allons porter notre attention sur les raisons qui peuvent expliquer le statut de rejeté et celui de populaire.

« Être populaire auprès de ses pairs est positivement associé à l'apparence physique et négativement associé au fait de porter un nom étranger. » (Rubin, Coplan, Chen & Bowker, 2011 cités par Poulin, 2012, p.316-317). Ces deux caractéristiques prennent partiellement part au statut, mais la caractéristique essentielle est le comportement de l'enfant. Les enfants qui sont plus populaires sont pro sociaux, ce qui signifie qu'ils ont des habilités à établir et maintenir des relations de qualité, ils sont également vu comme de bons meneurs dans le groupe. (Asher & McDonal, 2009 cités par Poulin, 2012, p.317). Les enfants populaires sont perçus comme plus empathiques et optimistes que les autres. (Oberle, Schonert-Reichl & Thomson, 2010 cités par Poulin, 2012, p.317).

Les raisons du rejet par les pairs sont plus diverses, la dimension comportementale la plus souvent identifiée est l'agressivité. Toutes les formes d'agressivité (relationnelle, réactive, proactive) sont des causes possibles au rejet par les pairs. (Biermann, 2004 cité par Poulin, 2012, p.317). Mais, tous les enfants agressifs ne sont pas forcément rejetés. (Miller-Johnson & al., 2002 cité par Poulin, 2012, p.317). Le rapprochement entre l'agressivité et rejet s'adoucit avec l'âge, ce comportement tend même à être valorisé dans l'adolescence par le groupe de pairs. (Cillessen & Mayeux, 2004 ; Kiesner & Pastore, 2005 cités par Poulin, 2012, p.317). Poulin cite Smith, Rose et Schwartz-Mette (2011) qui donnent l'exemple que les filles agressives sont davantage populaires aux yeux des garçons. La combinaison agression et statut est rigoureusement liée au contexte. Dans les milieux où l'agressivité est mise en avant, ce comportement n'est pas assimilé au rejet mais il l'est davantage dans les environnements où ce comportement n'est pas valorisé. (Poulin & Boivin, 1995 ; Stormshak & al, 1999 cité par Poulin, 2012, p.317).

La seconde raison associée au rejet est les comportements d'anxiété sociale, de timidité et de retrait social. Ces notions sont encore une fois directement liées au contexte culturel. « Alors que le retrait social est associé au rejet par les pairs en Occident, il est davantage associé à l'acceptation par les pairs dans des sociétés collectivistes comme la Chine. » (Chen, 2011 cité par Poulin, 2012, p.317).

Nous avons vu les raisons qui peuvent expliquer certains statuts que les enfants peuvent avoir, mais ceux-ci ne sont pas sans conséquences sur l'enfant, notamment les effets du rejet.

Les enfants qui sont rejetés par leur groupe de pairs montrent des signes de détresse psychologique, ces signes sont davantage présents chez les enfants en retrait social. Ils ont généralement une estime d'eux-mêmes plus faible (Salmivalii & Isaacs, 2005 cités par Poulin, 2012, p.317), ils sont plus dépressifs (Boivin, Poulin & Vitaro, 1994 cités par Poulin, 2012, p.317) et se sentent davantage seuls (Boivin & Hymel, 1997 cités par Poulin, 2012, p.317). Le rejet par les pairs à plus long terme peut avoir des conséquences qui se manifesteront à l'adolescence, tels que des troubles de conduite, la délinquance, les conduites à risques, la consommation de psychotropes, etc. (Parker & al., 2006 ; Prinstein, Rancourt, Guerry & Browne, 2009 cité par Poulin, 2012, p.318). Il peut également y avoir des répercussions à l'âge adulte, comme l'anxiété, la dépression et la solitude. (Modin, Ostberg & Almquist, 2011 ; Parker & al., 2006 ; Prinstein & al., 2009 cités par Poulin, 2012, p.318).

Nous pensons que ces notions sont importantes à prendre en considération notamment lors du travail avec les enfants migrants. Les actions mises en place vont dépendre du statut que l'enfant ou les enfants ont auprès de leurs camarades. Nous pensons que les interventions qui visent l'intégration vont prendre un autre sens si les professionnel-le-s observent que les enfants ont déjà créé des amitiés que s'ils se retrouvent souvent isolés. Pour nous, cette donnée semble capitale pour orienter les actions et interventions.

Nous mettons fin à ce chapitre par une citation émise par Six qui reprend la conclusion du livre « La philosophie politique aujourd'hui » de Delacampagne Christian. « [...] "la dimension la plus fondamentale, la plus brûlante de l'existence humaine, dans la mesure où "vivre" veut dire, d'abord et avant tout, "vivre ensemble", "vivre avec", partager l'espace d'une cité commune. Au cœur de la citoyenneté, il met l'amitié." » (Delacampagne, 2000 cité par Six, 2001, p.17).

Nous voyons au travers de cette citation que l'amitié tient un rôle principal dans le vivre ensemble d'une société et nous pensons qu'elle est fondamentale dans le processus d'intégration de l'enfant migrant. Nous allons poursuivre avec le concept de pairémulation, nous nous questionnons sur le rôle que la confrontation avec les pairs pourrait jouer dans l'intégration de l'enfant migrant, notamment au niveau de la pairémulation et de la résilience.

### **3.4 La pairémulation et résilience**

---

Nous l'avons précédemment vu et Alles-Jardel, Boutry et Schneider (2001, p.69) nous le rappellent, les relations amicales se développent durant la vie entière. Celles-ci sont appréhendées comme étant un critère d'une bonne adaptation sociale. Les auteurs mettent en avant que ces amitiés jouent un rôle particulier dans le développement, notamment dans la construction de l'identité et l'élaboration de compétences cognitives et affectives. Elles sont également un atout durant les différentes situations stressantes possibles (Ladd & Kochendorfer, 1998 cités par Alles-Jardel, Boutry & Schneider, 2001, p.69). Les auteurs rajoutent également les propos d'Horenczyk et Tatar (1998 cités par Alles-Jardel, Boutry & Schneider, 2001, p.69) qui expliquent que

les relations amicales semblent intervenir au sein du processus d'intégration des enfants issus de la migration. Cet impact proviendrait du fait que ces relations seraient un support social, un lieu de transmission des normes sociales et culturelles du pays d'accueil et un espace de redéfinition de celles-ci. Nous souhaitons investiguer au cours de ce chapitre, les questions de support social que les pairs peuvent jouer.

Nous nous sommes penchés sur le concept de pairémulation et de résilience. Nous n'avons pas trouvé d'informations concernant la pairémulation et la migration. Nous avons donc fait des liens et transposé les explications pour le domaine du handicap avec notre travail et nos questionnements.

Selon Mireille Maller du site de l'association Gré à Gré <sup>18</sup>, la pairémulation est une méthode d'apprentissage basée sur un équilibre des relations. Les personnes s'apportent mutuellement de l'aide pour atteindre l'autonomie, en étant dans un rapport de non-domination. Ce terme se traduit par la transmission de l'expérience des personnes en situation de handicap autonomes aux personnes en situation de handicap en recherche de davantage d'autonomie. La pairémulation est une technique qui est souvent utilisée par les minorités.

Celle-ci permet de partager l'expérience, les informations et les représentations, d'aider les personnes à prendre conscience de leurs possibilités à participer activement à la société et de modifier leurs environnements. La pairémulation aide également la personne à avoir conscience des discriminations auxquelles elles sont victimes.

« Le but de la Pairémulation est d'offrir aux consommateurs le soutien de pairs dont ils ont besoin pour surmonter les obstacles personnels et de mettre en avant leurs possibilités, leurs droits et leurs devoirs. Le simple fait d'obtenir le point de vue d'un pair ayant vécu des expériences analogues aide bien souvent le consommateur à modifier sa perception d'un problème. »<sup>19</sup>

Nous pensons que dans le cadre de la migration, les pairs ayant migrés ou non sont des supports essentiels pour les enfants. Les enfants peuvent faire part de leurs parcours, des difficultés auxquelles ils font face, les pairs peuvent donner des conseils, être une oreille attentive. Les apports que les pairs pourraient avoir sont très divers, connaissance du pays d'accueil, des activités, pratique de la langue, etc. Nous avons au cours du chapitre précédent nommé les différentes fonctions que l'amitié détient.

Selon Paul (2008, p.3), la pairémulation se conçoit comme une réciprocité, pour cette auteure, elle est plus qu'un simple échange, elle s'apparente à du don. Ce don amène à rétablir l'égalité.

« Parce qu'on reçoit toujours d'un autre, c'est donc cette structure relationnelle marquée du sceau de l'altérité cette asymétrie radicale, qui permet de ne pas s'illusionner de son autonomie et de rester inscrit dans un chemin vers l'autre. » (Paul, 2008, p.4).

---

<sup>18</sup> <http://www.greagre.asso.fr/pairemulation-def.php>

<sup>19</sup> <http://www.greagre.asso.fr/pairemulation-def.php>

Cette même auteure rajoute que c'est en développant une attention particulière à l'autre qu'une personne développe son estime d'elle-même. En se référant à Ricœur, Paul (2008, p.4) met en avant trois principes de base de la pairémulation :

- « réversibilité : dire TU à un autre lui permet de dire JE ;
- insubstituabilité : [« ce que la sollicitude ajoute, c'est la dimension de valeur qui fait que] chaque personne est irremplaçable » ;
- similitude : résumée dans le « toi aussi *comme* moi-même », principe d'équivalence (Ricœur 1990 : 226). "Comme moi-même signifie : toi aussi tu es capable de commencer quelque chose dans le monde, d'agir pour des raisons, de hiérarchiser tes préférences, d'estimer les buts de ton action et, ce faisant, de t'estimer toi-même comme je m'estime moi-même". » (Ricœur, 2004 : 225 cité par Paul, 2008, p.4).

Pour terminer cet aperçu de la pairémulation, nous pensons que les professionnel-le-s du travail social peuvent favoriser l'entraide, le soutien entre les enfants, pour permettre aux enfants d'échanger leurs expériences et d'apprendre les uns des autres.

Nous l'avons vu, le groupe de pairs permet le développement d'habilités sociales, la recherche d'un statut, l'émancipation de l'autorité parentale. Le groupe de pairs donne des occasions de développer des nouvelles relations, de se confronter à de nouvelles situations. Au cours des paragraphes précédents, nous avons abordé le fait que d'avoir du soutien d'un-e pair-e permettait de développer une meilleure estime de soi. Cyrulnik et Jorland (2012, p.144) relèvent que l'estime de soi est positivement associée à une bonne santé mentale et favorise la résilience.

Celle-ci est définie comme la capacité à résister à un trauma, de tenir le coup et de redémarrer. Cyrulnik et Jorland, la nomme comme « un processus biologique, psychoaffectif, social et culturel qui permet un nouveau développement après un traumatisme psychique. » (Cyrulnik & Jorland, 2012, p.8). Martin et al. (2005, p.6) l'appréhende comme un processus dans lequel la personne développe des capacités pour faire face aux épreuves. C'est un processus car la résilience se construit, étape par étape. Vanistendael (cité par Martin & al., 2005, p.6) l'aborde sous forme d'une casita. Chaque étage demande de remplir un certain nombre de besoins pour construire la résilience.

Martin et al. (2005, p.10) évoquent le fait qu'il existe des facteurs de risque et des facteurs de protection. Les facteurs de risque augmentent la possibilité pour un enfant d'avoir des difficultés, tant d'adaptation que d'apprentissage. Les facteurs de protection quant à eux sont des caractéristiques de l'enfant ou de l'environnement qui vont limiter les facteurs de risque. La résilience est donc un processus qui est constamment construit et adapté aux situations.

Nous abordons le thème de la résilience, car nous l'avons vu au travers des écrits de Nathan (1986 cité par Beaubet & Moro, 2000, p.112) que la migration peut être un véritable événement traumatisant dans la vie d'un enfant et sa famille. Martin et al. (2005, p.12) révèle que la migration provoque des facteurs de risque supplémentaires. Les auteurs reprennent dans leur rapport les différents éléments que nous avons ressorti dans le contexte social, tel que le contexte de départ et d'arrivée, l'âge d'arrivée, la famille, etc. comme étant des éléments qui font varier la construction de la résilience. L'enfant doit rebondir et mobiliser ses ressources pour faire face et s'adapter à ce nouveau contexte et continuer à se développer de manière optimale.

La famille joue un rôle capital dans le processus de résilience, les membres de celle-ci peuvent être des appuis pour se reconstruire. Celle-ci n'est certes pas la seule structure qui peut aider une personne à rebondir. Le soutien d'un tiers peut être bénéfique, comme un-e ami-e, un-e collègue. C'est une personne qui va offrir son écoute, son aide. « C'est la confiance en l'autre qui renforce la confiance et aide le sujet à construire un nouveau type de développement. » (Cyrulnik & Jorland, 2012, p.80). Cette personne prend un rôle de tuteur de résilience selon Cyrulnik et Jorland, elle va accompagner l'individu à supporter les souffrances qu'il vit et les dépasser. Cette personne va être significative et va contribuer à créer un noyau de sécurité et de confiance.

Le dernier point que nous souhaitons ressortir des écrits de Martin et al. concernant le recours à des personnes résilientes.

« Nous voulons insister sur le fait qu'une des caractéristiques d'une démarche résiliente arrivée à sa maturité est d'être capable de donner à son tour. Le recours aux compétences et aux savoirs des familles migrantes arrivées plus anciennement et ayant surpasser leurs problèmes s'est révélé des plus bénéfiques. »<sup>20</sup>

Le contact avec une famille qui a passé par la même épreuve permettra l'augmentation de l'estime de soi et la confiance en leurs ressources propres. Nous avons ressorti cette citation car elle établit parfaitement le lien entre la résilience et la pairémulation. Nous pensons qu'il est essentiel que l'enfant tisse des liens avec des enfants du même âge pour tous les bienfaits que l'amitié peut lui apporter, mais également pour partager les expériences, développer une confiance en lui et se reconstruire après l'épreuve de la migration.

Nous pouvons constater à ce stade que le contact avec les pairs et donc l'intégration tient une place primordiale dans le développement de l'enfant migrant et dans ses capacités à devenir résilient face à son parcours migratoire. Nous voyons que derrière cette notion d'intégration, se cache des processus complexes qui touchent à des thèmes capitaux.

Nous allons traiter dans les paragraphes qui suivent le lien qui est établi entre l'appropriation de la langue et l'intégration. Nous voulons voir comment se combinent ces deux notions que nous avons abordées jusqu'à maintenant, la langue et l'intégration. Nous cherchons à savoir les apports que l'un des concepts a sur l'autre et inversement.

### **3.5 L'appropriation de la langue et l'intégration**

---

Nous allons mettre en lien l'appropriation de la langue d'accueil avec le processus d'intégration et cherchons à comprendre dans quelle mesure cet apprentissage favorise l'intégration. Nous allons traiter ce chapitre au travers des représentations qui sont véhiculées au sein de la société et des propos de certains auteurs qui les remettent en question. Quelques éclaircissements sont nécessaires au niveau de

---

<sup>20</sup> [http://fondshoutman.be/cahiers/02\\_012006/html-n/ch03s03.html](http://fondshoutman.be/cahiers/02_012006/html-n/ch03s03.html)

certaines mots que nous allons utiliser, notamment le concept d'intégration et en quoi il se distingue d'autres notions plus ou moins similaires ainsi que la signification de la maîtrise d'une langue.

L'intégration telle que la définit Hambye et Romainville (2014, p.6) serait l'acte de participer à la vie sociale et culturelle en passant par l'école, les associations, le quartier, économique en exerçant un travail et citoyenne par le fait d'agir dans le débat public et la réflexion, de la société dans laquelle la personne vit. Les auteurs introduisent à cette définition un questionnement, ils se demandent sur quel appui nous pouvons avancer que les personnes d'origine étrangère ne sont pas intégrées. Ils affirment que généralement ces personnes sont intégrées, tout comme les personnes autochtones. Suite à ce constat, ils émettent l'idée que l'intégration est relative. Ici, nous pouvons entrevoir que le terme intégration est déjà complexe en soi et se confronte souvent à d'autres notions, telle que l'inclusion ou l'assimilation. Pour nous éclairer, nous allons donner un rapide aperçu de la signification de ces deux autres termes.

Le terme inclusion reflèterait plus précisément ce que des écoles mettent en place pour construire un système qui tient compte des besoins de chacun-e. Dans une école inclusive, la perspective est différente, dans la mesure où on ne cherche plus à aider seulement les élèves éprouvant des difficultés. « On tente plutôt de tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école afin que tous réussissent leur scolarité dans le cadre normal des activités éducatives. » (Perregaux & al. 2008, p.95).

Le terme assimilation place au centre de leur intérêt la question du changement culturel du migrant qui semble selon les auteurs un chemin indispensable à leur acceptation au sein du nouveau contexte. (Warner et Srole, 1945).

L'intégration, comme mise en avant dans la loi fédérale sur les étrangers (LEtr, art.4)<sup>21</sup>, vise un double objectif. D'une part, elle permettrait à la personne étrangère de pouvoir pleinement participer à la vie (sociale, culturelle et économique), et d'autre part, d'encourager la cohabitation entre les personnes autochtones et celles venues d'autres pays en se basant sur les valeurs de la constitution.

Finalement, nous observons que l'intégration est un processus qui est complexe et nécessite certaines conditions. Cette notion est difficilement définissable comme l'ont souligné Hambye et Romainville, elle est relative et différente pour chaque personne.

Après avoir essayé de décortiquer la notion d'intégration, nous nous questionnons sur ce qui détermine qu'une personne maîtrise une langue ou non. Pour nous, il est important d'appréhender ce que les auteurs mettent derrière ce concept. Hambye et Romainville (2014, p.10) évoquent le fait que de considérer une personne comme francophone ne va pas de soi. « [...] personne ne peut définir de critères objectifs permettant de dire à partir de quel niveau de maîtrise du français on devient francophone. Se voir, et être perçu par autrui, comme un francophone est donc avant tout une affaire de représentation. » (Hambye & Romainville, 2014, p.10). Ces deux auteurs vont plus loin dans leur réflexion, pour eux maîtriser une langue :

« [...] c'est connaître les normes qui définissent la prononciation des mots de cette langue, leur sens, les manières de les combiner pour faire des

---

<sup>21</sup> LEtr, art.4 : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20020232/index.html>

phrases, etc., et c'est aussi être capable de produire des énoncés conformes à ces normes dans la pratique. » (Hambye & Romainville, 2014, p.11).

Dans l'optique de cette définition, Hambye et Romainville (2014, p.11) nous expriment le fait que personne ne détient la connaissance complète de ces règles et personne n'arrive à les respecter en continu. Dès lors, la maîtrise de la langue ne peut être que relative. Elle peut être jugée suffisante dans un contexte précis alors qu'elle ne l'est pas dans un autre. Selon le contexte, la situation, un individu peut réussir à se faire comprendre, même s'il ne respecte pas toutes les normes de prononciation et de syntaxe. Ce même individu peut communiquer efficacement en français dans des situations orales, tout en ayant un vocabulaire formel peu élaboré et une connaissance limitée en orthographe et en normes d'usage dans la langue écrite. Nous pouvons constater que les personnes peuvent rencontrer des problèmes de nature très différente au niveau de la maîtrise du français.

Hambye et Romainville (2014, p.10) posent la question suivante : « De la même façon que le fait de considérer un individu comme francophone ne peut être réellement objectif, à partir de quel niveau de maîtrise du français le devient-on ? ». Selon eux, c'est la perception de l'autre qui va faire qu'une personne va être considérée comme francophone ou non. En conclusion, tout est question de représentations et de points de vue.

Les derniers propos d'Hambye et Romainville (2014, p.13), que nous souhaitons ressortir dans ce chapitre, concernent les éléments qui poussent les personnes à considérer que les individus issus de la migration ne parlent pas français. Le premier point est le fait que ces personnes parlent français, mais elles le parlent différemment. Le second est que ces personnes ne parlent pas exclusivement le français, elles pratiquent généralement une autre langue dans le cadre de la vie privée. Sous prétexte qu'elles ont une autre langue, « [...] on en déduit qu'elles ne parlent pas ou qu'elles parlent mal français, comme si le bilinguisme était impossible. » (Hambye & Romainville, 2014, p.13). Mais nous avons vu que le bilinguisme pouvait être une ressource importante selon les réflexions menées par deux auteurs, Rezzoug et al. (2007) et Rodi (2009), et que le fait de savoir une première langue était un avantage pour en apprendre une deuxième (Mesmin, Maïga & Saïti, 2009).

Finalement, en souhaitant définir les différents thèmes, nous nous sommes rendus compte qu'ils sont difficilement définissables et que ce sont des notions relatives qui reposent sur des représentations. Nous allons à présent nous intéresser à l'aspect législatif de la question, comment dans la loi le langage est mis en lien avec l'intégration.

### **3.5.1 Au niveau législatif**

Il nous semblait intéressant de revenir quelque peu sur le niveau législatif que nous avons brièvement abordé dans le contexte. Nous voulons nous pencher de plus près sur la loi fédérale sur les étrangers (LEtr) ainsi que son ordonnance sur l'intégration

des étrangers. Nous avons notamment ressorti **l'article 4 Intégration de la LEtr**<sup>22</sup>. Nous allons nous spécifier au langage tout en ayant en tête qu'il n'est pas le seul facteur à prendre en considération pour parler d'intégration comme le ressort la citation ci-après. « [...] les processus d'intégration sociale concernent autant les structures de la société d'accueil que la volonté des migrants de s'adapter » (De Pietro et Matthey, 2003 : 114 cité par Biichlé, 2008, p.95).

Pour en revenir au langage, l'alinéa 4 de l'article 4 mentionne que les personnes étrangères doivent (indispensablement) se familiariser « [...] avec la société et le mode de vie en Suisse et, en particulier, qu'ils apprennent une langue nationale. »<sup>23</sup> (LEtr, 2005, art.4 al.4). Nous pouvons observer au travers de cet énoncé que l'apprentissage de la langue est une donnée essentielle, du point de vue de la loi, pour démontrer son intégration dans la société d'accueil.

Il est important de relever, en lien avec l'article 4 de la LEtr<sup>24</sup>, la complexité de l'intégration. D'un côté, la personne étrangère doit vouloir s'intégrer à ce nouvel environnement et de l'autre, la population suisse doit être ouverte et disposée à les intégrer. Finalement, ce que nous pouvons dire, c'est qu'il n'y a pas seulement le langage qui a une influence, mais que la société d'accueil joue également un rôle.

Nous avons à plusieurs reprises été confrontés au fait que le langage est nécessaire pour réussir son intégration. Nous avons vu que sans lui, la personne est en risque à un isolement social. Cependant certains auteurs nuancent cette évidence.

### 3.5.2 Des évidences à interroger

« On peut trouver quotidiennement, dans la presse ou sur internet, des propos condamnant « tous ces immigrés » qui ne parlent « même pas » français ou déplorant le manque de maîtrise du français (ou du néerlandais ou de l'allemand) [...] » (Hambye & Romainville, 2014, p.10).

« Apprendre le français c'est s'intégrer » (Biichlé, 2008, p.94).

« [...] le manque de compétences dans la langue commune est perçu aujourd'hui comme un problème central pour l'intégration [...] » (Hambye & Romainville, 2014, p.15).

« L'apprentissage de la langue, c'est quand même la base pour pouvoir s'intégrer » (Christine, responsable d'un service social interrogée au cours d'une recherche par Hambye & Romainville, 2014, p.18)

Aujourd'hui, nous retrouvons ces évidences dans les politiques, les médias, et parfois même chez les personnes migrantes elles-mêmes. Godenir et Storme (2015, p.62) nous informent qu'actuellement la maîtrise de la langue est vue comme une preuve incontestable d'intégration, alors que pendant longtemps ces deux processus ont été envisagés comme évoluant ensemble.

---

<sup>22</sup> LEtr, art.4: <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20020232/index.html>

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> *Ibid.*

Hambye et Romainville (2013) ont également mis en avant que le sens commun accorde un rôle majeur à la langue dans l'intégration, selon eux c'est important de remettre à leur place les aspects linguistiques. En effet, aujourd'hui cette évidence de l'impact de la langue n'est plus remise en question, le rôle de l'apprentissage de la langue n'est plus très bien cerné. « [...] on ne sait plus finalement ce que cette appropriation permet et ce qu'un non apprentissage et une non appropriation de la langue d'accueil auraient comme conséquence. » (Hambye & Romainville, 2013).

Hambye et Romainville (2013) exposent qu'il existe un flou et une évidence sur le lien qu'il y a entre l'appropriation de la langue locale et l'intégration, ce qui provoque une manifestation de représentations réductrices et simplistes. Ils nous disent que nous ne pouvons pas déduire simplement qu'une personne qui ne parle pas bien le français est une personne qui n'est pas intégrée (Hambye & Romainville, 2014, p.16). Suite à ce constat, ces deux chercheurs ont entrepris plusieurs recherches dans le but de vérifier si l'apprentissage de la langue locale est une condition ou une conséquence d'une intégration réussie et les représentations qui sont véhiculées sur la relation entre ces deux processus. « Cette question n'est plus guère posée dans le débat public, tant la réponse apparaît pour une grande majorité de personnes comme une évidence. » (Godenir & Storme, 2015, p.64). Godenir et Storme (2015, p.64) ont repris des éléments ressortis par les deux chercheurs, ainsi que des propos de Biichlé que nous allons également citer au cours de ce chapitre.

Dans leur conclusion, Hambye et Romainville (cités par Godenir & Storme, 2015, p.64) nous démontre qu'effectivement la langue est un facilitateur dans de multiples situations, mais l'idée que la langue est un fondement de l'intégration est une certitude à grandement nuancer. L'auteur Biichlé (2008, p.94), lui aussi demande à ce que la langue comme premier atout d'intégration soit démontrée.

Hambye et Romainville (cités par Godenir & Storme, 2015, p.64) émettent le bien-fondé d'adopter un point de vue différent.

« [...] ainsi, " plutôt que de voir la langue comme la cause des difficultés d'intégration, il s'agirait plutôt, comme le suggèrent plusieurs auteurs (Biichlé 2008 ; Lucchini 2012), de penser que c'est l'absence d'intégration sociale qui crée les difficultés d'appropriation linguistique ". » (Godenir & Storme, 2015, p.64).

Dans cette même direction, Piet Van Avermaet (cité par Godenir & Storme, 2015, p.64) nous dévoile que de formaliser l'apprentissage de la langue locale nuit à une acquisition naturelle de celle-ci. Les personnes n'apprennent pas la langue dans des situations de communication quotidiennes mais sont fortement conseillées à l'apprendre pour l'utiliser.

« Or, on acquiert une langue en réponse à un besoin. Faire de la langue une condition d'intégration équivaut à refuser au migrant la possibilité d'être actif dans des domaines où il sera en contact avec les autochtones, dans des lieux où l'acquisition de la langue est un processus naturel. C'est donc contreproductif. » (Godenir & Storme, 2015, p.64-65).

Godenir et Storme (2015, p.65) soulignent que l'appropriation de la langue a son importance dans l'intégration. Mais selon eux, elle n'est pas la première dans le temps. Lorsque les personnes ont la possibilité d'être impliquées dans des activités (sociales ou professionnelles) cela facilite l'apprentissage de la langue. C'est pourquoi, dans le

cadre de notre partie terrain nous souhaitons nous intéresser aux centres de loisirs. Comprendre comment ces centres permettent aux enfants migrants de se familiariser avec la langue d'accueil. Pour ces deux auteurs, il serait absurde de découper et hiérarchiser ces deux processus, en plaçant l'un, la connaissance de la langue, avant l'autre, l'intégration. Ils rajoutent un élément à prendre en considération dans cette mise en relation, c'est le statut de la langue d'origine de la personne dans le processus d'intégration. La focalisation est portée sur la langue d'accueil, celle de naissance est rejetée. Nous l'avons vu au travers des écrits de Mesmin, Maïga et Saïti (2009) que la connaissance d'une première langue favorise l'apprentissage d'une seconde langue.

« Mais ne serait-il pas intéressant de considérer les avantages d'une vision plus large de l'intégration, dans laquelle le bilinguisme des citoyens d'origine étrangère serait conçu comme une richesse, et ainsi de réintroduire la conception de l'intégration comme un processus résultant d'une responsabilité partagée passant notamment par un respect et une reconnaissance des diversités, par " la reconnaissance de ce qu'est l'autre dans sa spécificité culturelle ? " » (Godenir & Storme, 2015, p.68).

Godenir et Storme (2015, p.17) émettent l'idée que la place de l'apprentissage de la langue va être vue différemment si nous parlons d'intégration ou plutôt d'une participation à la vie citoyenne. Pour eux, ces deux concepts se regroupent, l'intégration est plutôt vue comme une perspective d'assimilation (d'entrer dans), alors que la participation serait plutôt envisagée comme une contribution à quelque chose (prendre part). Dans l'intégration à la société d'accueil, la connaissance de la langue locale est primordiale. Dans une perspective de participation, l'apprentissage de la langue d'accueil est perçu comme un atout qui est possible d'être acquis aux contacts des autres. C'est une richesse tout comme ce que la personne peut apporter de sa propre langue et culture. Nous constatons à nouveau que le concept d'intégration est un terme qui peut être défini différemment selon le point que nous avons et selon ce qui est mis derrière comme autres notions.

Nous nous sommes également référés à l'auteur Biichlé (2008, p.95) qui rajoute qu'il y a d'autres aspects à prendre en considération dans cette relation entre la langue et l'intégration. Si une diminution de l'importance de la langue locale dans le processus d'intégration est effectuée, de nombreux autres facteurs existent et ont leur importance, comme le réseau social. Nous l'avons déjà souligné dans les fonctions des relations avec les pairs en nous référant aux propos d'Hamers (1994) que le réseau social joue un rôle dans l'apprentissage de la langue locale. Hambye et Romainville (2014, p.17) vont dans le même sens que Biichlé, en plaçant la focalisation sur la langue, nous négligeons certains aspects et le poids considérable qu'ils peuvent avoir. Ils nous donnent l'exemple ci-dessous :

« Si les élèves issus de l'immigration présentent des performances plus faibles que les autres aux tests internationaux, ce n'est pas tant parce qu'ils ne connaîtraient pas le français que parce qu'ils sont majoritairement scolarisés dans des établissements ou des filières de relégation où les compétences de tous les élèves sont en général moins développées. Que ces problèmes d'intégration à un niveau social assez large puissent engendrer ensuite des lacunes au niveau linguistique, cela ne fait pas l'ombre d'un doute. Mais il est important de ne pas faire de ces questions

linguistiques l'enjeu central en matière d'intégration alors qu'en fait, il s'agit plus fondamentalement de la conséquence de réalités économiques et sociales. » (Hambye & Romainville, 2014, p.18).

Placer la langue comme un moteur distribue inégalement les responsabilités de l'intégration entre la personne issue de l'immigration et la société d'accueil. « Or, ces responsabilités incombent aux deux acteurs du processus intégrationnel, le migrant et la société censée l'accueillir, avec pour chacun, son lot de devoirs et d'enrichissement. » (Biichlé, 2008, p.98).

Nous avons vu que dans le discours commun les lacunes en langue locale sont vues comme un problème pour l'intégration. Hambye et Romainville (2014, p.15) nous exposent que pour les personnes qui auraient justement des difficultés dans l'apprentissage de la langue, celles-ci constituent la preuve et la cause principale de leur manque d'intégration. Ils arrivent au constat suivant :

« On tend ainsi à confondre la cause et la conséquence : en règle générale, ce n'est pas parce qu'on ne parle pas bien français qu'on a du mal à s'intégrer, mais c'est parce qu'on est confronté, au départ, à des difficultés pour s'intégrer que l'on ne se trouve pas dans les conditions adéquates pour s'approprier le français. » (Hambye & Romainville, 2014, p.17-18).

Pour ces auteurs (Hambye & Romainville, 2014, p.16), même si la personne ne maîtrise pas la langue du pays d'accueil, elle peut être partiellement intégrée et que le degré de connaissance de cette langue dépend des conditions de cette intégration.

Lorsque des rapprochements simplistes sont opérés, cela est problématique pour les deux auteurs, car généralement ils sont effectués du fait que nous entendons des personnes d'origine étrangère communiquer dans une autre langue. Généralement, la tendance est de se dire que : « si ces personnes étaient vraiment intégrées, elles auraient abandonné la langue de leur communauté d'origine pour adopter le français. » (Hambye & Romainville, 2014, p.16). Réaliser ce genre de déductions, c'est oublier que le bilinguisme existe et nous l'avons vu selon les auteurs Rezzoug et al. (2007) et Rodi (2009) que le bilinguisme peut être un avantage, une ressource pour l'enfant et son développement linguistique.

Toujours en nous référant à Hambye et Romainville (2014, p.17), l'importance de la connaissance de la langue locale est également liée à une croyance qui attribue à celle-ci un rôle fondamental dans une intégration plus large de la personne, comme l'accès à la formation ou à l'emploi. Effectivement, les deux auteurs nuancent leurs positions, pour eux, il est incontestable que de pouvoir parler la langue dominante de la société dans laquelle la personne vit est un atout majeur pour d'avantage s'intégrer socialement, culturellement, citoyennement et économiquement.

Ils rajoutent également (2014, p.18-19) qu'à force de faire porter à la langue l'entière responsabilité de l'intégration des personnes, la première solution clé qui apparaît en réponse aux problèmes d'intégration est l'apprentissage de la langue.

« [...] si les personnes d'origine étrangère apprenaient toutes à bien parler français, leurs difficultés d'intégration s'éloigneraient aussitôt. Dès lors, comme on peut lire dans les forums sur internet, "tous ces immigrés qui ne parlent pas français" n'auraient "pas à se plaindre" qu'ils ne trouvent pas de travail. » (Hambye & Romainville, 2014, p.18). « " Ils n'ont qu'à apprendre

à parler français ”.. et tout rentrera dans l’ordre. » (Hambye & Romainville, 2014, p.19).

Hambye et Romainville (2014, p.19) contrent cette idée car pour eux mettre en avant la connaissance de la langue comme solution, évite de se questionner sur les conditions et opportunités réelles qu’il y a en Belgique pour les personnes de pleinement participer à la vie de la société. « Cela conduit du coup à limiter l’ampleur des mesures à mettre en œuvre pour réellement assurer une intégration digne de ce nom à chacun [...] » (Hambye & Romainville, 2014, p.19). Les auteurs citent la Belgique, car leur étude s’est déroulée là-bas, mais à de nombreuses reprises, ils expliquent que ces réflexions ne sont pas spécifiques à ce pays. C’est pourquoi, nous avons ressorti leur propos dans ce travail car nous pensons que la Suisse n’échappe pas à ces évidences et représentations. Les auteurs (2014, p.21) rajoutent qu’à cette solution s’additionne également un stéréotype très présent celui du manque de volonté des personnes pour s’intégrer. Les personnes seraient entièrement responsables de leur intégration et une fois de plus les possibilités d’intégration conçues par la société d’accueil ne sont pas interrogées.

« Tous ces raisonnements reposent sur l’idée selon laquelle le sort des individus dépend de leurs choix et qu’ils en sont dès lors responsables : d’après cette vision des choses, les “immigrés” ont choisi de quitter le pays, ils ont choisi de rester entre eux, de ne pas apprendre le français, de ne pas travailler... qu’ils assument ! Ce discours de responsabilisation est absolument aveugle aux conditions qui déterminent les actes individuels, qui n’ont souvent que l’apparence de “choix”. » (Hambye & Romainville, 2014, p.22).

Comme le souligne Hambye et Romainville (2014, p.22), généralement les personnes veulent s’intégrer, réussir à l’école, trouver du travail, etc., mais elles manquent de ressources diverses pour y arriver. Le niveau de formation qu’elles ont pu avoir dans le pays d’origine, les conditions de départ, tout cela fait qu’elles ne possèdent pas les meilleures conditions possibles pour arriver à s’intégrer au mieux. Nous l’avons vu dans le contexte social, toutes les influences qui conditionnent le développement de l’enfant et nous pouvons constater suite à ces propos que ces mêmes conditions vont influencer la connaissance de la langue et les possibilités d’intégration. Finalement, nous voyons que tout est lié, c’est un ensemble d’éléments, de processus qui évoluent les uns avec les autres.

« Il est dès lors facile, mais simpliste, de considérer qu’il suffit de faire « quelques efforts » pour apprendre la langue ou pour s’intégrer, quand on n’envisage aucunement tous les obstacles qui peuvent se dresser sur la route d’une personne ayant été amenée, et le plus souvent contrainte, à quitter son pays, et quand on sous-estime toutes les difficultés qui s’ensuivent pour les familles de ces personnes, même après plusieurs générations. » (Hambye & Romainville, 2014, p.22).

Pour clore ce chapitre, Biichlé nous explique que l’intégration est encore largement méconnue, que pour lui : « [...] la société admet de se trouver modifiée pour accueillir un nouvel élément, le migrant. De son côté, celui-ci accepte également d’évoluer pour devenir un élément à part entière du nouveau système social ainsi créé. » (Biichlé, 2009, p.34). Pour lui, l’intégration est un rapport de gagnant-gagnant, pour qu’elle soit réussie les deux acteurs ont un rôle à jouer, la personne migrante et la société, le

système. L'intégration est un processus qui est souvent lent et dynamique, elle peut varier en fonction des situations que l'individu va rencontrer. « Quoiqu'il en soit, dans la majorité des cas, ce sont ces processus d'insertion qui détermineront les futures pratiques langagières du migrant (Chamberland, 2005) et, par conséquent, une évolution monolingue ou plurilingue. » (Biichlé, 2009, p.35).

Biichlé (2009, p.35) émet l'idée que finalement tout est une question de point de vue, la personne peut se sentir intégrée alors que yeux de la société elle ne l'est pas. Ou au contraire, paraître intégrée pour la société alors que la personne a le sentiment de ne pas l'être, de même pour la connaissance de la langue.

En conclusion, nous avons vu au cours de ce chapitre que tout est relatif, autant l'intégration que la maîtrise de la langue. Les avis sont différents selon les points de vue et les auteurs. Nous avons constaté que ce sont des processus complexes qui varient selon chaque situation et chaque personne. Ce qui sera intéressant dans la suite de notre travail c'est d'être confronté aux points de vue des enfants directement concernés et des professionnel-le-s que nous allons interroger et comment leurs représentations vont influencer leur pratique avec les enfants. D'ailleurs, Jovelin (2006, p.250) conclut au travers de ses écrits que le travail social est un des domaines où les représentations pourraient être à elles seules un outil de travail. Pour cet auteur, « les représentations sont au cœur des différentes pratiques professionnelles parce que l'objet de l'étude ou plutôt l'objet de la relation est aussi l'objet du travail (Jovelin, 2006, p.250). Il rajoute que l'imagination peut également faire des dégâts dans l'accompagnement que le-la professionnel-le a envers ses usager-ère-s.

### **3.6 Quelques outils des professionnel-le-s du travail social**

---

Bolzman (2009, p.42) relève, comme nous l'avons déjà vu, que les sociétés d'Europe se particularisent par une grande diversité culturelle. Les populations migrantes font partie intégrante de cette pluralité. Dans ce contexte, les professionnel-le-s du travail social sont de plus en plus amenés à accompagner des personnes issues de diverses origines ethniques et culturelles. D'ailleurs, l'auteur Gulfi (2015, p.110) le dit clairement dans son article que pour les éducateur-trice-s sociaux-ales la problématique de l'accompagnement dans un contexte multiculturel est d'actualité. Les professionnels-s'interrogent sur la meilleure manière d'intervenir auprès de ces personnes.

Faure et Klopmann (1995 cité par Bédard-Hauser & Bolzman, 2004, p.38) nous démontrent qu'actuellement les personnes issues de la migration ne sont plus seulement des jeunes qui vivent dans des logements spécifiques et sont peu visibles au niveau social. Ce sont des personnes, aujourd'hui, qui vivent dans les mêmes bâtiments que les personnes autochtones et dont les enfants partagent les mêmes écoles que les autres. « Cela suscite de nouveaux enjeux en termes d'intégration, de vivre ensemble et de construire ensemble des droits et des devoirs citoyens et le sentiment d'appartenir à une communauté. » (Bédard-Hauser & Bolzman, 2004, p.38).

Tous ces enjeux impactent sur le travail social et les pratiques des professionnel-le-s. Les situations que les travailleur-euse-s sociaux-ales rencontrent sont totalement nouvelles, elles engendrent questionnements et réflexions. Par exemple, l'intervention

va-t-elle se faire de la même manière auprès d'une famille issue de la migration que dans une famille autochtone ? En effet, les professionnel-le-s se retrouvent confrontés à une autre culture, un modèle familial souvent différent et s'interrogent sur les possibles spécificités qu'il-elle-s devront prendre en considération. Dans le cadre de notre recherche, il sera intéressant de questionner les professionnel-le-s dans leurs réflexions d'intervention face aux enfants et de relever s'il y a des différences selon les enfants, qu'ils soient migrants ou non.

Béday-Hauser et Bolzman (2004, p.38) expliquent que de nombreux-euses travailleur-euse-s sociaux-ales sont en recherche de connaissances et savoirs pratiques pour intervenir de la manière la plus pertinente qu'il soit auprès de cette population.

Le travail qui touche les questions liées aux migrations demandent la mobilisation de compétences diverses issues de différentes disciplines. Nous l'avons vu, au travers des chapitres abordés dans ce travail, qu'il y a des enjeux pour les personnes qui sont migrantes, notamment le fait de surmonter l'opposition entre l'ailleurs et l'ici. (Béday-Hauser & Bolzman, 2004, p.43).

Les personnes migrantes doivent évoluer dans cette contradiction mais c'est également le cas des travailleur-euse-s sociaux-ales. Il y a toujours le risque d'avoir le côté contrôle qui prend le dessus sur le pôle aide, cela interroge l'éthique des professionnel-le-s. « [...] nous agissons " pour et avec des individus", visant à ne pas faire des obstacles rencontrés des handicaps insurmontables » (Béday-Hauser & Bolzman, 1997, p.44). Une autre contradiction auxquelles il-elle-s doivent faire face, c'est que leurs actions ont besoin de temps pour pouvoir aboutir à un résultat, mais ils doivent généralement agir dans l'urgence. Il existe également un risque important de malentendus entre les personnes migrantes et les professionnel-le-s.

« Qui dit malentendu dit aussi risque d'incompréhension, de dérapage possible, de blocage entre des parties certes inégalitaires mais, d'une certaine manière, condamnées à s'entendre, à se comprendre dans une relation au mieux « mutuellement obligée » et au pire « d'aide contrainte ». » (Béday-Hauser & Bolzman, 2004, p.48).

Le-la travailleur-euse social-e est positionné-e entre son usager-ère et l'établissement, l'institution qui l'emploie. Selon la situation qui se présente, il-elle va exercer différents rôles,

« [...] des rôles de conseiller, de facilitateur, d'intermédiaire, de médiateur et de protecteur, tantôt interprétant à l'intention des clients la position des décideurs-employeurs des institutions et établissements sociaux, tantôt expliquant l'univers des populations aux décideurs (Hernandez, 1985 : 32 ; McPheeters, 1971 ; Van Campenhout, 1989 cité par Bilodeau, 1993, p.27).

Nous pouvons constater qu'avant même de parler d'outils, le-la travailleur-euse social-e est confronté-e à de nombreux questionnements et enjeux à prendre en considération. Nous voyons aussi que la posture professionnelle est complexe et varie selon chaque usager-ère et selon la situation. Nous allons aborder dans les chapitres suivants quatre outils : le langage, l'approche centrée sur le DPA (développement du pouvoir d'agir), la médiation et le contrat en travail social. Cette liste est non-exhaustive et pourra être pleinement complétée par nos recherches sur le terrain. Ce sont les quatre éléments qui sont ressortis dans les ouvrages sur le travail social et la

migration. Nous allons réfléchir aux liens que nous pourrions établir avec la pratique des professionnel-le-s des centres de loisirs.

### 3.6.1 Le langage

Selon l'éducateur et formateur Joseph Rouzel, « Les éducateurs n'ont pas vraiment pris la mesure de cette double évidence : l'homme est un être parlant et c'est dans un espace de langage que se fait toute rencontre » (Rouzel, 2010, p.93 cité par Morel, 2012, p.12).

« Reste en effet un commun dénominateur de bien des activités concrètes du travailleur social : la pratique omniprésente du langage et d'abord du langage oral dans *la présence et la relation vécue avec autrui*, qu'il s'agisse d'un individu ou d'un groupe. Quotidiennement en effet, dans la rue comme au guichet, le travailleur social écoute, conseille, exhorte, prescrit, demande, fait parler, traduit, se fait porte-parole, essaie de convaincre ; bref, il parle : aux usagers, à ses supérieurs, à ses partenaires et aux autres travailleurs sociaux. » (Ravon & Ion, 2012, p.73-74).

Bouquet (2012, p.38) nous explique que le langage dans le travail social possède deux faces, son usage instrumental et sa propriété propre. Les échanges langagiers sont fondamentaux dans le travail social, le langage devient un langage-action et il s'accomplit dans le discours comme dans les actes. « Réalité incontournable du travail social, la parole est un phénomène complexe aux frontières de l'intime et du social, pris dans des enjeux d'ordre personnel, professionnel, social et culturel. » (Bouquet, 2012, p.38).

Pour Bouquet (2012, p.39), le langage ne peut pas se contenter de dire seulement, il faut que ce soit une parole réciproque, qui permet d'ouvrir de nouvelles portes, de transformer. « [...] il s'agit de s'exprimer, faire exprimer et exprimer ensemble » (Bouquet, 2012, p.39). Le-la professionnel-le doit rechercher une parole authentique et réciproque qui permet de réaliser des ébauches d'actions. Les compétences langagières doivent faire partie intégrante des compétences des professionnel-le-s.

« Dans le travail social, redisons-le, la parole est inhérente, pose un sens et se caractérise aussi comme une démarche, une mise en acte et un outil. » (Bouquet, 2012, p.43). « On dit très souvent que l'oral est un outil fondamental pour le travailleur social. » (Ansart & Crognier, 2012, p.75).

Hanse (2012, p.86) rajoute que de s'interroger sur la place du langage dans les pratiques des travailleur-euse-s sociaux-ales c'est se questionner sur le langage à un double niveau : le langage que nous avons envers les usager-ère-s et le langage entre l'équipe éducative.

Dans la littérature concernant les pratiques du travail social, le langage est vu comme un outil de l'activité et il est exposé comme « verbalisation » (Stroumza, 2016, p.191), vu dans le sens d'explicitation. Celle-ci consiste à mettre des mots sur des émotions, intentions, actions. Le langage est vu également comme un outil permettant de construire des situations et redéfinir les problèmes. « On sait donc aussi, en conséquence et à condition de prendre un peu de recul, que le langage a toujours été nécessaire pour organiser, diviser, répartir, évaluer, contrôler le travail, indispensable

pour innover, pour commander, négocier, pour décider, pour fabriquer [...]. » (Borzeix & Fraenkel, 2001, p.72).

Portal (2012, p.20) nous expose que le langage est une source des possibles mais il est également créateur d'impasses voire même d'impossibles, tant au niveau de la communication que de l'action. Hanse (2012, p.87) nous communique que les ambiguïtés langagières sont fréquentes dans les contacts en face à face avec les usager-ère-s. Selon cet auteur d'autres facteurs peuvent également perturber la compréhension : « [...] nous voyons clairement que notre posture professionnelle, qui est en relation avec notre représentation du métier, peut constituer un obstacle à la compréhension d'un message qui nous est adressé. » (Hanse, 2012, p.87). Hanse (2012, p.87) explique que de réfléchir à la posture professionnelle, invite les personnes à se questionner sur leur capacité d'écoute, quelle parole elles sont prêtes à entendre et à adresser à l'usager-ère pour communiquer et créer une relation. « Il semble qu'adopter une posture trop rigide engendre une écoute trop sélective qui peut nous conduire à l'incompréhension de l'autre lors d'échanges en décalage avec ce que l'usager exprime. » (Hanse, 2012, p.87).

Pour nous, le langage est un outil que les professionnel-le-s des centres de loisirs utilisent avec les enfants migrants. Le langage est présent comme nous l'avons vu dans chaque rencontre, dans chaque interaction.

Pour conclure ces paragraphes, nous nous référons à la synthèse d'Hanse (2012, p.90-91), pour lui, le langage est un outil qui donne lieu au meilleur comme au pire. Du meilleur, car le langage aide au développement des capacités de l'usager-ère et du pire, car il peut amener à le blesser très profondément. Nous allons développer dans le prochain chapitre, l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir.

### **3.6.2 L'approche centrée sur le DPA**

Pour Portal (2012, p.22), l'approche centrée sur le DPA (développement du pouvoir d'agir) agit dans la perspective d'un changement de regard pour une meilleure prise en considération du point de vue de la personne. La personne qui intervient part de la conception du problème défini par la personne. Ce qui signifie que l'intervenant-e est un-e expert-e mais reconnaît la personne comme experte de sa situation. « S'il veut "aider" cette personne, il va lui falloir travailler à partir de comment elle voit son problème et faire avec ses enjeux. Même si par ailleurs la définition du problème par l'intervenant est autre et que ses propres enjeux sont différents. » (Portal, 2012, p.22).

Cette approche permet à le-la professionnel-le d'écouter les paroles des personnes avec qui il-elle travaille.

« [...] nous n'entendons pas toujours car nous procédons en permanence à une traduction en langage technique, qui de ce fait nous éloigne de la réalité vécue des personnes. Ces mots ne sont pas les nôtres mais donnent la possibilité de partir de là où en sont les gens et de les accompagner là où ils souhaitent aller. » (Portal, 2012, p.22).

Le Bossé (2003, p.34 à 37) relève les cinq composantes qui s'articule autour de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes. La première composante est la prise en compte des dispositions structurelles et individuelles. La

finalité est de « prendre simultanément en considération l'influence des forces sociales et des caractéristiques individuelles dans l'analyse de toute réalité sociale (Renaud, 1995 ; Newbrough, 1992 cités par Le Bossé, 2003, p.34). Ce qui signifie que l'exercice du pouvoir de la personne dépend de ces deux conditions, les possibilités offertes par l'environnement et la capacité des personnes à exercer leur pouvoir. La deuxième composante est de prendre en considération la personne dans son contexte, avec sa représentation de la situation. La troisième explique qu'il faut tenir compte du contexte dans lequel le pouvoir d'agir va être exercé. Le quatrième principe est celui de la clarification du changement visé avec la personne et des moyens qu'il va falloir mobiliser. « Associer les personnes concernées à la définition de la cible du changement est une première étape, mais cela ne suffit pas à caractériser une pratique d'empowerment. » (Le Bossé, 2003, p.36). La cinquième composante est le développement d'une démarche conscientisante. Pour Le Bossé (2003, p.36), l'empowerment ne se réduit pas au simple fait d'être actif. « En fait, l'action est ici un outil d'acquisition de pouvoir qui ne conserve sa pertinence que dans la mesure où elle s'inscrit dans une logique d'influence personnelle ou collective sur l'environnement. » (Le Bossé, 2003, p.36). La personne doit prendre conscience et pouvoir analyser les différentes conséquences réelles ou alors envisagées de l'action qu'elle va poser.

Le Bossé (2003, p.37) explique que pour lui la notion d'empowerment peut être appréhendée comme la notion de pouvoir d'influence ou d'agir. « On serait donc justifié de traduire la notion d'empowerment par l'expression pouvoir d'agir dans la mesure où le terme pouvoir vise ici cette nécessité de réunir les ressources individuelles et collectives à l'accomplissement de l'action envisagée. » (Le Bossé, 2003, p.45).

L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir est alors vu comme un moyen d'« [...] augmenter la capacité des personnes, individuellement ou collectivement à influencer leur réalité selon leurs aspirations. » (Le Bossé, 2003, p.34).

Nous pensons que cette technique peut être clairement utilisée dans le cadre des centres de loisirs, d'autant plus que les enfants et jeunes ont choisi d'être là. Les professionnel-le-s ne connaissent pas forcément la situation des usager-ère-s et donc ne peuvent que partir de la réalité des personnes pour travailler et évoluer. Les travailleur-euse-s sociaux-ales doivent se baser sur les liens qui tissent avec les enfants car ils ont le droit d'aller et de partir selon le principe de libre adhésion.

### **3.6.3 Les outils de médiation**

La médiation est vue selon Bortolini (2001, p.4) comme « [...] une manière de refuser l'urgence et la contrainte d'agir sur le champ, automatiquement, sans remise en question ou une manière d'intervenir quand l'action habituelle grippe et dérape. » (Bortolini, 2001, p.4). Six (2001, p.9) relève qu'aujourd'hui la médiation prend de nombreuses formes et s'éclate en de multiples secteurs, on parle de médiation culturelle ou interculturelle, de médiation sociale, familiale, judiciaire, pénale, etc.

Le même auteur Six (2001, p.10-11) a distingué deux catégories de médiation, la « médiation-maison » et la « médiation-jardin ». La caractéristique principale de la médiation-maison est de dépendre, d'être liée et d'appartenir à une institution. Le but

de la médiation est d' « établir ou rétablir le contact entre des institutions et leurs usagers » (Six, 2001, p.10). Les médiateur-trice-s sont présent-e-s pour apporter une réponse qui va combler le manque de la personne. Au contraire, la médiation-jardin est dépourvue de tout pouvoir. « Elle est un chemin que l'on fait ensemble, d'égal à égal, en devisant, en cultivant des liens que l'on veut faire pousser, en partageant les difficultés et les joies du jardinage, de la vie en société. » (Six, 2001, p.11). Dans la médiation-jardin, la personne est directement impliquée, elle participe à ce qui se crée et évolue. Nous voyons le travail des professionnel-le-s des centres de loisirs plutôt dans cette catégorie de médiation. Les travailleur-euse-s sociaux-ales passeraient par les outils de médiation pour entrer en contact en relation avec les enfants et jeunes. Nous voyons l'utilisation de la médiation de manière plus informelle, d'autant plus que les enfants choisissent de venir au centre, ce qui veut dire que les professionnel-le-s ne côtoient pas toujours les mêmes enfants donc l'objectif est de créer des liens et de construire une relation.

Six (2001, p.12 à 14) a également décrit deux finalités de la médiation, la résolution des conflits en trouvant des solutions et la rencontre. Certaines médiations ont un but unique qui est de trouver des solutions aux problèmes et dysfonctionnements qui se présentent. Ce type de médiation est définie par le problème car sans lui elle n'existerait pas. Ces médiations sont appelée « médiation-conflit », elles veulent supprimer le problème en cherchant des solutions et en demandant aux personnes de s'engager. « La médiation-conflit s'apparente à ce qu'accomplissent un ensemble de professionnels (psychologues, avocats, médecins, etc.) qu'on peut appeler les "sauveteurs", les thérapeutes : ils veulent guérir les conflits sociaux qui, pour eux, sont une maladie. » (Six, 2001, p.12). Nous pensons qu'une partie des interventions des travailleur-euse-s sociaux-ales en centres de loisirs peut s'apparenter à la résolution de conflit, mais nous pensons que l'état d'esprit et la vision sont différents, le problème n'est pas vu comme une maladie qu'il faut à tout prix soigner. Ce ne sont pas les professionnel-le-s qui donnent les solutions mais ils aident les personnes à mobilier leurs capacités et compétences propres pour y arriver.

La deuxième finalité qu'une médiation peut avoir c'est la rencontre. « Le but n'est pas la solution mais un ami, une rencontre : la médiation ne vit pas sous la loi de l'offre et la demande, mais dans l'ordre de la relation et du partage. » (Six, 2001, p.13). Cette médiation-rencontre est complètement libre, elle peut se vivre dans n'importe quel contexte, être dans le lien sans aucun rapport de force avec l'autre, profiter des événements quotidiens qui se présentent à nous. Nous pensons que le travail social dans les centres – de loisirs se trouve davantage dans cette deuxième finalité. Nous l'avons relevé les enfants et jeunes viennent et partent selon leurs envies, même s'il y a sûrement certaines régularités, Les professionnel-le-s font face à un public changeant, il est donc primordial qu'il-elle-s cultivent la rencontre et la création du lien.

Six (2001, p.16), nous parle également du rôle du langage dans la médiation. « Parler n'est pas simplement dire quelque chose, c'est s'adresser à autrui, en appeler à lui, s'exposer à lui ; le langage est le lieu de la rencontre avec l'autre. » (Six, 2001, p.16). Nous pouvons voir que les outils se complètent les uns aux autres. Le langage est un outil en soi mais il est également présent dans chaque rencontre, qu'il soit verbal ou non verbal.

Un autre auteur Manço (2001, p.33), nous parle de la médiation en contexte multiculturel, il arrive que les enfants et jeunes se retrouvent en dissonance culturelle,

un conflit se crée entre être loyal à la culture de la famille et être intégré à la société d'accueil. Dans ce type de situation, « [...] toutes les occasions d'échange, d'écoute et de reconnaissance ont un effet pacificateur et préventif quels que soient les protagonistes [...] ». (Manço, 2001, p.33).

Cohen-Emerique (2011, p.38) met en avant l'avantage de la médiation dans les contextes interculturelles où il peut y avoir des différences linguistiques et culturelles importantes. « [...] la médiation facilite la communication et la compréhension entre des personnes de cultures différentes ; elle sert à dissiper les malentendus, à atténuer les difficultés, à établir une relation adéquate. » (Cohen-Emerique, 2001, p.38). La médiation peut également apaiser les conflits de valeur qu'il pourrait y avoir entre une famille issue de la migration et la société d'accueil.

« Que permet la médiation ? Elle permet de créer des espaces et des temps d'échange et de dialogue qui n'existaient pas jusqu'alors ; elle permet aux migrants de se faire enfin reconnaître comme des acteurs inévitables de la vie sociale, sans lesquels certains problèmes ne peuvent être résolus, elle permet de modifier les perceptions réciproques qu'ont les familles et les agents du sociale et de l'éducation [...]. » (Cohen-Emerique, 2001, p.47).

Pour clore ce chapitre, nous pensons que les travailleur-euse-s sociaux-ales peuvent utiliser la médiation comme un outil pour permettre l'échange, la rencontre, une meilleure communication et mettre l'enfant ou le jeune au centre, le reconnaître comme quelqu'un de compétent. Nous allons aborder le dernier outil qui concerne le contrat en travail social.

### **3.6.4 Le contrat en travail social**

Le contrat social est une technique qui est utilisée en travail social, celle-ci se construit selon différents principes. Ces trois principes sont tirés de l'ouvrage de Robertis (2014, p.177) :

1. Le premier principe concerne la participation des personnes, les protagonistes doivent participer activement à la recherche de solution pour la résolution de leurs problèmes ;
2. Le deuxième principe est l'autodétermination. Les personnes avec qui le-la professionnel-le travaille doit avoir le droit de donner son avis et pouvoir réaliser des choix en ayant toutes les informations pour le faire ;
3. Le dernier principe porte sur la reconnaissance des intéressé-e-s en tant qu'acteur-trice-s et membres à part entière de la société, où il-elle-s doivent trouver leur place, reconnaître la personne comme sujet ayant des droits fondamentaux que la société doit garantir.

Nous trouvons que ces principes ressemblent aux lignes directrices de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir que nous avons développée dans un des chapitres précédents. A nouveau, nous constatons que ces outils se combinent et se complètent entre eux. Nous percevons que ces principes rejoignent les objectifs vers lesquels le travail social tend avec ses usager-ère-s.

Robertis (2014, p.177) considère que la technique du contrat fait partie de la « boîte à outils » dont chaque professionnel-le dispose et construit. Le contrat peut être

composé des objectifs à atteindre, les attentes de chaque partie, le lieu de rencontre, etc. « Le contrat avec l'utilisateur doit être conçu comme un support dans un processus de reconquête, par la personne, d'une place et d'une existence sociales. Il ne peut être considéré comme un aboutissement, mais comme une étape dans un processus. » (Robertis, 2014, p.184).

L'idée d'avoir un contrat est celle d'établir un accord, un pacte dans une visée d'entente. Robertis (2014, p.185) considère cet outil comme un moyen de reconnaître collectivement et individuellement, la demande, la parole, le projet de la personne. Le contrat permet d'avoir une direction, de mobiliser les compétences de chacun-e en fonction de celle-ci, il apporte une certaine sécurité qui permet d'être en confiance.

« [...] le contrat implique la *reconnaissance de l'intéressé* comme responsable de sa vie, comme adulte capable. Il réaffirme l'importance de la participation active de l'utilisateur dans la résolution de ses propres problèmes, le situe en tant qu'acteur, en tant que sujet et non point en tant que bénéficiaire de prestations. Il est ainsi intimement associé au projet qui concerne son avenir et dont il reste le principal maître d'œuvre, le principal protagoniste. » (Robertis, 2014, p.187).

Finalement, Robertis (2014, p.187) explique que le contrat permet de clarifier les envies de chacun-e, ce qui produit une réduction des écarts entre les attentes du-de la professionnel-le et de l'utilisateur-ère. Robertis indique que cette clarification ne change pas la différence de position entre les deux acteurs, mais permet de construire un lien sur des bases clairement explicitées.

Nous pensons que les travailleur-euse-s sociaux-ales des centres de loisirs peuvent utiliser l'outil du contrat, mais pas d'une manière explicite ou écrite comme la population n'est pas permanente. Nous voyons qu'il-elle-s peuvent s'en servir de façon plus implicite au cours d'une discussion où l'alliance se crée avec l'enfant ou le jeune.

### 3.6.5 Synthèse

En synthèse à ce chapitre sur les outils du-de la travailleur-euse social-e, nous nous référons à Feu (2006, p.308-309), pour lui, les professionnel-le-s doivent s'en remettre aux bases du travail social, dont le respect de l'individualité et de la vision du monde de la personne, de la diversité. Il-elle-s doivent mettre en place des interventions qui visent une meilleure connaissance de ce qui se passe sur le terrain, un dialogue entre les différentes parties concernées, favoriser une connaissance mutuelle, le respect du pluralisme dans l'objectif de favoriser une meilleure intégration, moins conflictuelle. Selon les réflexions de Feu, le défi de l'interculturalité demande une formation initiale et des formations continues des travailleur-euse-s sociaux-ales qui leur demandent de se questionner sur leurs pratiques professionnelles. Nous trouvons cette idée intéressante et nous la relierons avec les représentations que nous avons relevées sur la place que la langue occupe dans le processus d'intégration. Ces formations permettraient aux professionnel-le-s de réfléchir aux représentations qu'il-elle-s ont et comment celles-ci influencent leurs actions.

Selon Feu (2006, p.311), le travail social doit avoir une visée non discriminatoire, pour donner du pouvoir à l'autre, le renforcer dans ses capacités pour lui permettre d'affronter les difficultés. « Un travail social, qui donne aussi la parole aux acteurs –

population immigrée et population d'accueil –, qui donne la possibilité de dépasser les barrières qui conduisent souvent au fanatisme et à l'intolérance. » (Feu, 2006, p.311).

Bilodeau (1993, p.41) cite Naltchayan (1991) qui, suite à un groupe de travail, a réfléchi à quelques principes, attitudes que les professionnel-le-s devraient être particulièrement attentif-ve-s lorsqu'il-elle-s interviennent dans un contexte interculturel. Il relève que la pression à l'efficacité les pousse à précipiter les différentes étapes de l'intervention et laisse très peu de place au

« [...] “temps pour surmonter les problèmes linguistiques, temps pour demander des éclaircissements, temps pour comprendre et se faire comprendre, temps pour transmettre aux autres partenaires s'occupant de migrants la manière de prendre en compte leurs identités, temps enfin pour réfléchir à sa propre approche”. » (Camilleri et Cohen-Emerique, 1989 : 112 ; Douyon, 1988 cités par Bilodeau, 1993, p.41).

Bilodeau (1993, p.39) rajoute qu'il est impératif de partir de l'autre personne, de là où elle en est et d'être perméable. Le-la professionnel-le n'a rien à imposer à l'autre, rien à défendre, il-elle doit accepter la différence. Suite à ces paragraphes, nous retrouvons l'ensemble des outils que nous avons décrit, ils prennent des formes diverses et se combinent entre eux. Nous pensons que nous allons retrouver ces différents outils dans le discours des professionnel-le-s et il-elle-s auront sûrement d'autres outils plus spécifiques au travail en centre de loisirs.

### 3.7 Synthèse cadre théorique

---

En conclusion à l'ensemble de notre cadre théorique, nous avons décortiqué des concepts complexes en de multiples notions encore plus sensibles. Nous avons découvert que chaque concept pouvait se décrire individuellement, mais qu'ils étaient également tous reliés et interdépendants.

Nous avons abordé le thème du langage et avons constaté que grâce à lui, l'enfant se développe et construit son rapport au monde, à son environnement. Le langage permet à l'enfant de penser et transformer la réalité qui l'entoure. Ce langage ne peut se développer seul, il a besoin des conditions tout d'abord physiques, puis affectives mais également la possibilité d'écouter son entourage parler. Nous voyons qu'en soi le processus d'apprentissage du langage est déjà délicat, nous pouvons alors imaginer la difficulté à laquelle doit faire face un enfant migrant qui est en plein apprentissage de sa langue maternelle à laquelle s'ajoute la langue de la société d'accueil. L'enfant va se retrouver dans un conflit entre ces deux langues. La langue maternelle celle avec laquelle il parle à la maison avec ses parents, qui lui permet de se construire dans sa culture d'origine et la langue d'accueil, langue unique avec laquelle il doit s'exprimer à l'école et qui prouve qu'il veut adhérer à la nouvelle société. Conflits auxquels vont s'ajouter l'inquiétude des parents quant à la bonne pratique de la langue maternelle et la peur que celle-ci prêterite l'apprentissage de la langue de scolarisation. A toute cette ambiguïté, s'additionne encore les représentations dévalorisantes concernant la langue maternelle de ces enfants.

Nous avons vu qu'à l'école le bilinguisme n'est pas privilégié et qu'elle favorise le monolinguisme. Mais, nous avons découvert au travers des écrits de Rezzoug et al.

(2007), Bader et Fibbi (2012), Rodi (2009), Mesmin, Maïga et Saïti (2009) que le bilinguisme peut être une ressource pour l'enfant. Il permet de développer davantage certaines facultés comme le contrôle cognitif ou un meilleur traitement des informations. Nous observons que des représentations très prégnantes existent et que certains auteurs les nuancent, voire même les contredisent.

Nous avons également relevé que ce sont des enfants qui ont un parcours qui est plutôt marqué par la rupture et la perte en commençant par leur pays d'accueil et tout ce qu'ils ont dû y laisser.

Nous avons ensuite porté notre attention sur le côté intégration. Nous avons traité des questions des relations avec les pairs et ce que celles-ci pouvaient apporter à l'enfant. Notamment, un potentiel de protection face à des possibles situations difficiles, le développement de certaines habilités sociales, l'apprentissage du contrôle émotionnel et le contact avec la nouvelle langue (bain linguistique). Nous avons vu que les enfants ont un statut auprès de leurs pairs et que celui-ci peut avoir une grande influence sur le développement de l'enfant et nous avons rajouté qu'il allait aussi influencer les actions des professionnel-le-s.

Le chapitre sur la pairémulation, nous a permis de mettre en avant par les écrits d'Horenczyk et Tatar (1998 cités par Alles-Jardel, Boutry et Schneider, 2001) que les relations amicales jouent un rôle dans le processus d'intégration de l'enfant migrant. Nous avons découvert par les auteurs Maller de l'association Gré à Gré et Paul (2008) que la pairémulation est une technique de transmissions d'expériences, qui valorise le partage, la prise de conscience des possibilités et le don. Le soutien d'un-e pair-e va aider la personne à avoir une meilleure estime d'elle-même, ce qui lui permet d'être résiliente face à sa situation et donc d'arriver à mobiliser ses ressources pour rebondir. Nous avons terminé par les dires de Martin et al. (2005) qui nous démontrent que la famille et les amis sont des ressources importantes pour être résilient. Nous pensons que les relations amicales peuvent permettre à l'enfant de devenir résilient face au contexte de migration et ses conséquences.

Ensuite, nous sommes arrivés à mettre en lien l'apprentissage de la langue avec le processus d'intégration. Nous avons découvert que tout est relatif et que c'est une question de représentations et de points de vue. La relation entre l'appropriation de la langue et l'intégration n'est plus questionnée, d'un point de vue de la loi et des pensées socialement partagées, la langue est le facteur principal. D'opter cette vision met effectivement la faute sur la personne migrante et son manque de volonté de s'intégrer. Les auteurs Hambye et Romainville (2013-2014), Godenir et Storme (2015) et Biichlé (2008) ne sont pas restés sur ces représentations et sont allés questionner cette corrélation. Ils vont nuancer leurs propos en expliquant qu'effectivement l'appropriation de la langue participe à l'intégration mais que l'intégration participe aussi à l'apprentissage de la langue. Ils mettent en avant que de se focaliser sur la langue de nombreux autres facteurs passent inaperçus, comme le rôle que la société d'accueil peut jouer. Nous constatons qu'il arrive que certaines personnes aient toutes la motivation nécessaire mais non pas les ressources (financières, cognitives, etc.) pour y arriver. Ce qui est intéressant dans leurs propos, c'est qu'ils remettent le poids de chaque facteur à leur place et mettent en avant que c'est beaucoup plus complexe que de simplement leur demander d'apprendre la langue d'accueil.

Finalement, nous avons terminé le cadre théorique par les outils des professionnel-le-s. Nous n'avons pas réussi à en ressortir beaucoup et c'est pour cela que l'approche

sur le terrain sera d'autant plus intéressante. Nous allons pouvoir compléter notre cadre théorique par des exemples et interventions concrètes de la réalité quotidienne de ces professionnel-le-s. Dans les outils, nous avons mis en avant le langage, qui est l'essence même des relations et qui se retrouve dans les autres outils également, l'approche centrée sur le développement d'agir, les outils de médiation et le contrat social.

Après avoir découvert théoriquement cette complexité dans laquelle l'enfant et les professionnel-le-s évoluent, car eux aussi se questionnent sur la meilleure manière d'intervenir auprès de cette population et font face à de nombreux enjeux. Nous souhaitons aborder le terrain pour observer et comprendre comment le-la professionnel-le travaille avec cette complexité au quotidien.

## 4. Hypothèses de recherche

---

Pour orienter nos recherches sur le terrain, nous avons émis différentes hypothèses qui sont directement en lien avec notre questionnement de départ. Selon Van Campenhoudt et Quivy (2011, p.128) une hypothèse est « [...] une proposition qui anticipe une relation entre deux termes [...] », elle est donc provisoire et nécessite d'être vérifiée. Campenhoudt et Quivy (2011, p.129) explique qu'une hypothèse prend la forme d'une réponse temporaire à la question de départ de la recherche effectuée et que pour en connaître la valeur il faut la confronter et la soumettre à l'épreuve des faits réels.

Pour rappel, notre question de départ est la suivante : *Dans quelle mesure l'appropriation de la langue d'accueil et le contact avec les pairs au sein des centres de loisirs constituent-ils des facteurs d'intégration pour l'enfant migrant et quels en sont leurs utilités professionnelles pour le-la travailleur-euse social-e ?*

En se référant à la définition de Campenhoudt et Quivy, nous mettons en relation l'apprentissage de la langue d'accueil ainsi que le contact avec les pairs avec l'intégration des enfants issus de la migration, c'est le lien qui s'établit entre ces différentes notions que nous souhaitons interroger.

Concernant la partie terrain, nous avons émis quatre hypothèses pour affiner notre question de départ et cibler nos investigations. Les entretiens semis-directifs que nous allons réaliser avec des professionnel-le-s des centres de loisirs ainsi que les groupes de parole avec les enfants vont nous permettre de vérifier nos hypothèses.

**La première hypothèse** que nous avons formulée concerne le lien entre l'appropriation de la langue d'accueil, donc son apprentissage et l'intégration de l'enfant migrant. Nous avons vu qu'au niveau théorique ce lien est plutôt complexe et controversé selon le point de vue que nous adoptons. Nous souhaitons par cette hypothèse questionner le ressenti des enfants et leurs expériences ainsi que la vision, les représentations des travailleur-euse-s sociaux-ales des centres de loisirs. Notre hypothèse est la suivante : ***L'appropriation de la langue d'accueil est un des facteurs qui favorise le processus d'intégration de l'enfant migrant à la société.*** Cette première hypothèse est globale pour mettre en avant la perception générale que les enfants ont et que le-la professionnel-le a de cette relation entre ces termes.

Dans **la seconde hypothèse**, nous nous centrons sur les centres de loisirs. Nous cherchons à savoir si le centre de loisirs est un lieu où l'enfant peut s'intégrer auprès de ses pairs et dans la société. Nous voulons mettre en avant les caractéristiques de ces centres qui permettraient ou non l'intégration de l'enfant issu de la migration. Nous avons formulé notre hypothèse de la manière suivante : ***Les centres de loisirs sont des terrains qui favorisent l'intégration des enfants issus de la migration dans la société d'accueil.*** Nous émettons l'idée que le centre de loisirs est un espace qui est favorable pour l'intégration. Nous verrons grâce aux entretiens avec les professionnel-le-s si cette hypothèse émise est une réalité du terrain. Nous apercevrons également son rôle à travers les questionnements qui seront amenés aux enfants.

Par **la troisième hypothèse**, nous souhaitons nous pencher plus précisément sur un aspect des centres de loisirs, celui du contact avec les pairs, notamment au travers du

langage. L'hypothèse est formulée de la manière suivante : ***Le contact avec les pairs au travers du langage, au sein des centres de loisirs, est un facteur de pairémulation qui favorise le processus d'intégration de l'enfant migrant.*** Nous avons vu que le fait de partager son expérience avec une personne qui a vécu les mêmes épreuves permettaient une meilleure estime de soi. Cette estime de soi favorise une attitude résiliente envers les événements vécus. Nous souhaitons questionner les enfants et les professionnel-le-s pour savoir si le contact avec les pairs aide effectivement à intégrer les événements de la migration et renforcer les compétences et ressources personnelles des enfants.

**La dernière hypothèse** concerne précisément les interventions des professionnel-le-s auprès des enfants migrants. Nous souhaitons mettre en lien avec les hypothèses précédentes et les éléments ressortis, questionner les outils dont disposent, créent les travailleur-euse-s sociaux-ales des centres de loisirs. Nous voulons découvrir les outils développés pour favoriser l'intégration des enfants et jeunes migrants. Nous aimerions lier les outils avec la vision que les professionnel-le-s ont de la place de l'appropriation de la langue et du rôle des centres de loisirs. Notre hypothèse est formulée ainsi : ***Les travailleur-euse-s sociaux-ales développent des outils spécifiques qui visent l'intégration des enfants migrants.***

Nos hypothèses vont nous permettre d'appréhender notre question de départ sous différents angles, elles vont nous apporter une diversité, de positions et de visions, qui va être enrichissante pour notre pratique et notre compréhension de la problématique. Notre idée est de partir d'une conception générale, de l'utilisation de la langue comme un facteur d'intégration, pour ensuite restreindre notre champ de recherche à un type d'institution précise et terminer par les professionnel-le-s, leurs pratiques et interventions. Grâce à nos hypothèses et aux rencontres avec Les professionnel-le-set les enfants nous allons élargir notre champ de connaissances et nous centrer sur la réalité du terrain et la réalité des personnes concernées par nos questionnements.

Dans le chapitre qui va suivre nous allons décrire la méthodologie que nous allons adopter pour la partie recherche sur le terrain. Nous allons d'abord décrire le terrain que nous avons choisi et l'échantillon de professionnel-le-s et des enfants que nous souhaitons interroger. Nous expliquons les deux méthodes que nous allons utiliser ainsi que le déroulement que nous souhaitons avoir. Nous terminons ce chapitre par les critères de faisabilité et les enjeux éthiques sur lesquelles nous portons notre attention.

## 5. Méthodologie

### 5.1 Terrain d'enquête

Nous avons délimité notre terrain d'enquête aux centres de loisirs du canton du Valais. Notre choix s'est porté sur le Valais car d'une part nous nous sommes intéressés au programme d'intégration de ce canton et nous souhaitons nous pencher sur une seule région. La qualité prime sur la quantité, notre but est de récolter des données intéressantes et complètes et non pas d'établir des statistiques.

Nous avons choisi les centres de loisirs pour deux raisons, la première, nous retrouvons au sein des centres les populations auxquelles nous nous intéressons, les travailleurs sociaux et les enfants migrants. Notre envie était de rester dans le champ du travail social et questionner ses outils, nous souhaitons pouvoir en retirer des connaissances pour notre future pratique. La deuxième raison est durant notre recherche pour savoir quel terrain serait favorable, nous nous sommes rendus compte que les enfants qui sont issus de la migration ne sont pas beaucoup visibles. En prenant contact avec des centres de loisirs nous avons constaté que les enfants migrants les fréquentaient, c'est pourquoi ce terrain nous a paru propice pour mener notre enquête.

#### 5.1.1 Échantillon

Nous avons interrogé 9 enfants et 3 professionnel-le-s du travail social. Nous avons choisi des enfants entre 7 et 14 ans, cette tranche d'âge nous paraissait être le moment idéal pour fréquenter les centres de loisirs et nous souhaitons rester dans l'enfance. Nous avons mis la limite à 7 ans car nous voulions avoir des enfants suffisamment grands pour répondre à nos questions. Nous avons questionné des enfants qui sont issus directement de la migration, ce qui signifie qu'ils l'ont eux-mêmes vécu en étant accompagnés d'un ou des deux parents ainsi que de leurs frères et sœurs.

<b>GROUPE 1</b>	<b>AGE</b>	<b>ORIGINE / LANGUE / NOMBRE D'ANNEE</b>
ENF 1	10 ans	Érythrée / tigrinya / 3 ans
ENF 2	12 ans	Érythrée / tigrinya / 3 ans
ENF 3	7 ans	Syrie / arabe / 3 ans (2014)
ENF 4	12 ans	Syrie / arabe / 3 ans (2014)

ENF 5	8 ans	Syrie / arabe / 3 ans (2014)
<b>GROUPE 2</b>	<b>AGE</b>	<b>ORIGINE / LANGUE / NOMBRE D'ANNEE</b>
ENF 1	12 ans	Érythrée / tigrinya / 4 ans (2013)
ENF 2	10 ans	Érythrée / tigrinya / 4 ans (2013)
ENF 3	14 ans	Érythrée / tigrinya / 3 ans (2013)
ENF 4	10 ans	Érythrée / tigrinya / 3 ans (2013)

En complément au groupe de parole avec les enfants, nous avons interviewé 3 professionnel-le-s du travail social en centre de loisirs. Notre but était de questionner leurs représentations du rôle de la langue, du centre de loisirs, de la confrontation avec les pairs dans le processus d'intégration de l'enfant migrant. Nous souhaitons également au travers de ces entretiens relevés les outils dont dispose le-la travailleur-euse sociale pour intervenir face à la population migrante notamment les enfants.

PROF	DIPLÔME	POSTE ACTUEL
PROF 1	Bachelor en travail social, orientation éducation sociale	Éducateur de rue
PROF 2	Bachelor en travail social, orientation animation socio-culturelle	Animatrice socio-culturelle au sein du centre
PROF 3	Bachelor en travail social, orientation animation socio-culturelle	Animatrice socio-culturelle et responsable de la structure

## 5.2 Méthode choisie et déroulement

---

### 5.2.1 Entretiens semi-directif

Parmi les différentes formes d'entretien qui existent, nous avons choisi comme outil pour récolter les données sur le terrain, l'entretien individuel semi-directif. Selon Berthier (2010, p.78 cité par Sauvayre, 2013, p.9), l'entretien directif est une combinaison entre « une attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance. » (Sauvayre, 2013, p.9). Nous allons tout au long de ce chapitre aborder cet alliage et exposer les raisons de notre choix.

Nous l'avons opté pour avoir un contact direct et individuel avec les personnes que nous allons interroger. Vilatte (2007, p.3) met en avant l'interaction qui est privilégiée dans ce mode d'entretien car il met face à face un-e répondant-e et un-e enquêteur-trice.

L'entretien semi-directif a été choisi pour permettre aux « participant-e-s à s'exprimer relativement librement sur des questions préétablies » (Rochat, 2010, p.15). Nous allons établir un canevas d'entretien avec les lignes directrices et les questions qui traversent notre thématique, sans essayer de freiner les personnes dans les paroles échangées. Cela trouvait son sens pour avoir des réponses plus spontanées et développées de la part des personnes interviewées. Notre idée est de pouvoir creuser en détails le discours des professionnel-le-s sur leurs représentations et sur leurs outils.

Notre choix s'est porté également sur cette technique car comme le précise Rochat (2010, p.14), elle permet de récolter des données qualitatives, son orientation est portée sur la compréhension des situations. C'est ce que nous souhaitons réaliser par notre travail, nous voulons chercher à comprendre les représentations, pensées et surtout les réflexions qui amènent les professionnel-le-s à agir et comment il-elle-s interviennent.

« Cette technique vise à établir des faits, mais elle permet aussi de saisir les significations données aux situations vécues par les personnes interrogées. Elle permet, généralement, d'obtenir des informations plus détaillées et plus fournies au sujet de l'expérience des personnes interviewées [...]. » (Rochat, 2010, p.14).

Nous citons Vilatte pour compléter la citation précédente. « Dans un entretien, il s'agit de donner la parole à l'autre afin de mieux connaître sa pensée, de l'appréhender dans sa totalité, de toucher au vécu de l'autre, à sa singularité, il s'agit de toucher à l'autre dans son historicité. » (Vilatte, 2007, p.4). C'est dans cette optique que nous souhaitons nous diriger, creuser la pratique des personnes que nous allons interroger.

Partir sur un entretien semi-directif va nous permettre de nous ajuster et d'ajuster nos questions aux circonstances, à la personne et à ses réponses. Cette idée d'adaptation, de souplesse et de non rigidité est mise en avant par Vilatte (2007, p.4) dans son article. Notre envie est d'être au plus près de la situation que vit le-la professionnel-le

au quotidien. Les personnes vont être directement impliquées et participantes dans l'entretien.

Cette méthode a tout de même certains désavantages et limites. Notamment la non-représentativité que Rochat (2010, p.15) expose. Nous allons sélectionner un nombre restreint de professionnel-le-s qui ne vont pas représenter l'ensemble des personnes de cette population dont font partie ces professionnel-le-s. Mais notre but n'est pas tant la quantité d'informations mais plutôt la pertinence de celles-ci. Une autre limite à laquelle nous devrions particulièrement faire attention est l'influence que nous pourrions avoir volontairement ou non en tant qu'enquêteur-trice. Nous ne devons pas diriger les personnes dans le sens que nous souhaitons mais bien recueillir les informations qu'il-elle-s nous donnent selon leur propre point de vue.

Le dernier élément auquel nous pensons que nous devons porter notre attention est que la proximité, en plus des questions, pourrait mettre mal à l'aise et créer une ambiance pesante. Nous allons devoir être soucieux que les personnes se sentent en confiance pour pouvoir s'exprimer.

« La technique d'entretien repose sur la confiance entre l'interviewé et l'intervieweur, sur l'interrelation. Il faut savoir écouter l'autre, le respecter. La qualité de l'entretien dépend de cette capacité à établir une relation avec l'autre, à le mettre en confiance. » (Vilatte, 2007, p.6).

Ces limites seront présentes et nous ne pourrons pas y échapper. Nous devons les avoir en tête et réaliser les entretiens et les analyses tout en portant notre attention sur celles-ci.

### 5.2.1.1 Déroutement de la récolte de donnée

Kaufmann (1999, cité par Rochat, 2010, p.17) explique que l'enquêteur-trice obtient davantage d'informations essentielles lorsqu'il-elle utilise un style d'interaction qui se rapproche de la conversation. Rochat nous expose qu'un entretien ne devrait pas durer plus d'une heure et demi, il faut veiller au temps pour ne pas que la personne se lasse et que la qualité de ses réponses diminue.

Pour réaliser notre récolte de données nous souhaitons nous référer aux trois phases que Rochat (2010, p.17) et d'autres auteurs ont ressorti.

1. L'entretien va commencer par une introduction, pour expliquer ce qui va se passer, rappeler le thème de notre recherche, garantir les points essentiels de la collaboration (confidentialité, respect, non-jugement). Comme le soulève Rochat, l'introduction est un moyen de briser la glace ;
2. Le deuxième temps concerne la partie discussion et questions. Rochat met en avant une certaine progressivité dans les questions. Les premières questions doivent toucher les aspects plus généraux de la thématique pour ensuite se rapprocher des points plus précis ;
3. La phase finale concerne la conclusion, le rappel des principes essentiels de la collaboration et l'explication de l'utilisation des analyses qui vont être faites. Rochat énonce que la conclusion est également un moment pour des questions additionnelles.

Nous souhaitons enregistrer nos entretiens pour nous permettre de mieux rebondir et nous ajuster aux paroles des professionnel-le-s, de porter une meilleure attention sur ce qui se passe durant les entretiens. Rochat (2010, p.14) explique que l'enregistrement est un facilitateur pour le travail d'analyse, qu'il ne doit pas être une pression pour la personne interviewée. Selon lui, le principe qui prime pour permettre un fonctionnement optimal du processus d'entretien est la confidentialité.

Pour analyser les résultats, nous souhaitons réaliser une retranscription plus globale de chaque entretien avec les idées principales ressorties par les personnes interrogées. Nous pensons qu'une retranscription précise mot à mot n'est pas forcément nécessaire, nous souhaitons comparer et différencier les différentes représentations, outils et dispositifs des travailleur-euse-s sociaux-ales. Cela n'empêche pas de réaliser une retranscription complète d'un des entretiens pour montrer le déroulement d'une entrevue avec un-e professionnel-le. Rochat (2010, p.17) expose l'importance de rédiger un rapport final des analyses pour faire ressortir les informations essentielles de l'entretien et des résultats ainsi que les conclusions qui peuvent en être tirées.

## 5.2.2 Groupes de parole

Le site Clinique & Travail social donne les indications suivantes concernant les groupes de parole : « est lieu de ressource et de bienveillance où la rencontre de l'autre permet de rompre l'isolement, reconnaître ses compétences, de partager ses expériences, prendre conscience qu'elles ne sont souvent pas unique, [...] ». <sup>25</sup>

Nous allons créer deux groupes de parole, composés de 5 enfants par groupes. Dans les deux groupes, nous réunirons des enfants issus de la migration. Nous souhaitons également avoir au sein des groupes, des enfants qui fréquentent les centres de loisirs et d'autres qui n'y vont pas.

Nous voyons l'opportunité, à travers les groupes de parole, que les enfants échangent entre eux sur leurs expériences. Nous souhaitons susciter en eux l'envie de nous partager leurs vécus, d'oser faire part de leurs questionnements, réflexions.

### 5.2.2.1 Déroulement de l'animation de groupe

Pour réaliser le déroulement de l'animation du groupe de parole, nous nous sommes référés à l'article de Pierre De Visscher de 2011 qui a décomposé la pratique de l'animation en divers étapes qu'il nomme « articulations ».

1. La première étape concerne la préparation de l'animation. Durant cette élaboration, nous allons réfléchir à la manière dont nous allons articuler nos thèmes, nos objectifs avec les moyens que nous avons à disposition. Nous avons construit un guide qui regroupe l'ensemble des activités et questions que nous souhaitons poser. Nous devons avoir une réflexion sur notre posture, la manière dont nous allons nous exprimer en présence des enfants pour que nos

---

<sup>25</sup> <http://www.clinique-et-travail-social.com/enfance-et-adolescence/animer-des-groupes-de-parole/>

questions soient compréhensibles. Cette première étape touche également l'organisation de l'espace et du cadre dans lequel l'animation va prendre vie. Nous devons créer une atmosphère où les enfants vont se sentir en sécurité pour oser prendre la parole et être actif durant les échanges. Nous souhaitons réserver une salle de classe à la HES pour pouvoir être dans un lieu neutre. Nous allons créer suffisamment d'espace pour pouvoir nous mettre en cercle. Selon Marc Klinkhamer (2015, p.80) la configuration en cercle est idéale pour tous échanges en groupe ;

2. Pendant l'animation : nous pensons débiter par les présentations et le rappel de la raison de leur présence et l'explication du déroulement de notre rencontre. Nous souhaitons établir avec les enfants une charte pour le bon fonctionnement du groupe, nous laisserons les enfants ressortir les principes qui leur tiennent à cœur pour qu'ils puissent s'exprimer en toute sécurité. Nous leur expliquerons également les principes éthiques de notre travail (confidentialité, etc.). Nous allons essayer de créer un échange interactif en utilisant des objets, un tableau, positifs, etc., pour dynamiser l'interaction. Il ne faut pas oublier que ce sont des enfants et nous devons faire en sorte de garder leur attention. Nous allons devoir être structuré dans les thèmes que nous souhaitons aborder, c'est pourquoi nous avons créé un guide ;
3. La dernière étape concerne la conclusion de l'animation. Nous devons nous veiller à prendre du temps pour conclure correctement notre groupe de parole. Il nous semble capital de réaliser un bilan de la rencontre et de remercier les enfants de leur la participation.

Dans la même optique que pour les entretiens, nous souhaitons enregistrer nos groupes de parole. D'une part, nous allons pouvoir être davantage en interaction avec les enfants et d'une autre cela nous permettra d'avoir l'entier des informations qui seront récoltées. L'enregistrement audio implique qu'il sera explicitement mentionné dans les autorisations parentales que la parole des enfants est enregistrée. Les enfants seront également mis au courant et nous leur expliquerons les principes de confidentialité, du respect de l'anonymat.

Une retranscription précise de nos deux groupes de parole ne sera pas nécessaire, nous allons réaliser des synthèses où les idées des enfants seront ressorties. Ces synthèses vont nous aider à construire notre analyse et mettre en avant les données récoltées.

### **5.3 Guide d'entretien / du groupe de parole**

---

Nous avons créé un guide d'entretien pour nous permettre d'orienter nos questions vers les thèmes que nous souhaitons aborder avec la personne ou le groupe interrogé. Rochat (2010, p.16) représente le guide d'entretien comme un repère pour éviter l'oubli de points importants durant la discussion. Ce même auteur met en avant l'importance de l'adapter au cours de la rencontre, qu'il n'est qu'un ordre prédéfinis et provisoire de sujets à traiter. Nous souhaitons concevoir un guide d'entretien/de groupe de parole structuré, tout en sachant que les questions vont être posée dans un ordre différent, en fonction de la personne ou du groupe que nous interrogeons.

Ce guide nous permettra, d'une part de n'omettre aucun des thèmes comme l'a souligné Rochat, mais également d'explorer d'autres pistes que pourraient suggérer les personnes interviewées. Nous allons avoir une certaine mobilité dans les questions, un pouvoir de rebondir sur des éléments importants ressortis dans les réponses. Durant l'entretien et le groupe de parole, nous allons devoir nous adapter à la personne et ses réponses, nous serons dans une position d'adaptation permanente.

Rochat (2010, p.16) explique que le guide permet une certaine fiabilité des résultats, car les conduites des entretiens et également du groupe de parole vont se faire d'une façon plus ou moins similaire.

Nous allons construire deux guides différents pour nous permettre d'être au plus proche avec la ou les personnes que nous allons interviewer. Un exemple de chacun des guides est présent en annexe E / F.

## 5.4 Faisabilité

---

Concernant la faisabilité de notre démarche, nous avons relevé différents points que Vilatte (2007, p.11) a divulgué. Le premier concerne la maîtrise de la technique d'entretien. Nous voyons acquérir ce savoir-faire en réalisant nos guides d'entretien/de groupes de parole et en les testant préalablement pour juger leurs mises en pratique. Nous citons Rochat qui démontre que de « , tester la pertinence des questions auprès de personnes qui ne participeront ensuite pas aux entretiens peut se révéler très profitable. » (Rochat, 2010, p.17). Le deuxième point relevé par Vilatte est d'avoir un esprit critique afin d'évaluer l'influence que nous avons sur le discours des professionnel-le-s et des enfants. Nous pensons que d'en avoir conscience évitera une partie de l'impact. Nous sommes également deux à réaliser ce travail ce qui va permettre d'avoir l'avis de notre partenaire sur ce qui se passe. Le dernier élément que nous reprenons de Vilatte concerne le questionnement du vécu de l'entretien ou du groupe de parole par les personnes concernées pour acquérir des informations complémentaires sur celles-ci. Ce dernier critère sera présent dans notre partie conclusion des groupes de parole et des entretiens où chacun pourra exprimer son ressenti de la rencontre.

## 5.5 Enjeux éthiques

---

Durant l'ensemble de nos approfondissements théoriques et les investigations sur le terrain, nous devons veiller à respecter le code d'éthique de la recherche. Lors des recherches théoriques nous avons pris soin de référencer toutes les sources (ouvrages, articles, revues, etc.) bibliographiques que nous avons utilisées pour étayer notre compréhension de la problématique. Au fil du texte, nous avons également mis en évidence à quel-le auteur-e appartenaient les idées décrites.

Tous les principes figurant dans ce code sont capitaux, mais nous voulons en ressortir quelques-uns auxquels nous devons particulièrement faire attention durant les entretiens et groupes de parole. Le premier principe qui nous semble essentiel est le consentement libre et éclairé des partenaires interrogés. Nous devons les informer

clairement sur le sujet qui nous intéresse, le but de ces entretiens/groupes de parole et comment nous souhaitons nous y prendre. Les personnes doivent avoir le choix d'accepter ou de refuser d'être interviewées. Concernant les groupes de parole avec les enfants, nous allons demander aux parents de signer une autorisation, les enfants sont encore mineurs. Les enfants pourront également choisir de participer ou non aux groupes de parole. Un exemple de la feuille d'autorisation parentale est présent en annexe H.

Nous devons également nous veiller aux modalités dans lesquelles vont se dérouler les entretiens et groupes de parole, par exemple le lieu doit être agréable pour nos partenaires surtout pour les enfants. Le but est que nos interlocuteur-trice-s se sentent suffisamment à l'aise pour nous parler de leurs expériences et de leurs professions. Nous devons également avoir leur accord, oral pour les professionnel-le-s et écrit pour les enfants pour pouvoir enregistrer les entretiens et groupes de parole.

Le deuxième principe fondamental est le respect de la sphère privée des professionnel-le-s et enfants. Nous devons respecter les limites des personnes, si elles ont des éléments dont elles ne souhaitent pas parler nous devons arrêter nos questionnements et changer de sujet. Nous devons également leur garantir une totale confidentialité sur l'ensemble de ce qu'elles nous auront dit. Ce principe se combine avec le suivant qui est l'utilisation des informations récoltées. Nous devons avertir les partenaires que les informations divulguées resteront exclusivement utilisées dans le cadre de notre recherche. C'est pourquoi, nous devons garantir aux professionnel-le-s et aux enfants leur anonymat, leurs coordonnées seront modifiées pour qu'il soit difficile de remonter jusqu'à eux.

## 6. Résultats obtenus et analyse

---

Pour réaliser notre analyse, nous avons séparé les informations récoltées au travers des entretiens avec les professionnel-le-s et les données reçues lors des groupes de parole avec les enfants migrants. Nous allons commencer par nous pencher sur ce qui est ressorti des entretiens semi-directifs avec les professionnel-le-s des centres de loisirs.

### 6.1 Professionnel-le-s des centres de loisirs

---

Pour rappel, nous avons interrogé trois professionnel-le-s du travail social qui exercent dans deux centres de loisirs différents, deux d'entre eux sont collègues mais ne bénéficient pas de la même orientation de formation. Deux personnes sont des animatrices socio-culturelles et une personne est éducatrice hors mur. Nous allons brièvement expliquer quelle population est accueillie au sein des centres pour avoir des informations préalables.

Pour les professionnel-le-s du centre 1, la population fréquentant le centre se constitue de personnes de la région, âgées de 0 à 100 ans. Par jour, ils ont environ 1500 personnes qui passent au sein des locaux. Ce passage est dû à l'accueil libre et aux divers projets et activités que l'équipe a mis en place. Les deux travailleur-euse-s sociaux-ales ont relevé qu'il-elle-s côtoient quotidiennement des enfants migrants et qu'il est rare qu'un enfant vienne seul au centre. Souvent, il est accompagné d'ami-e-s, frères-sœurs, cousin-e-s, qui l'aident en cas de difficulté de compréhension de la langue. Les enfants qui fréquentent les locaux sont pour la plupart bilingues voir trilingues.

Concernant la professionnelle du centre 2, le public principal est les jeunes, l'équipe a le mandat de travailler avec la jeunesse de 6 à 25 ans. La jeunesse concerne les enfants, les adolescent-e-s et les jeunes adultes. Le public des enfants est celui qui est le plus touché par les activités au sein du centre et le public des adolescent-e-s (8-16 ans) est davantage investigué par le travail hors mur. Les enfants migrants font partie intégrante des personnes avec qui elle a contact. Certaines problématiques sont communes à tous les enfants et d'autres plus spécifiques à certains d'entre eux comme ceux issus de la migration. Le centre essaie d'avoir un public composé de toutes communautés confondues.

Pour réaliser l'analyse des entretiens, nous avons ressorti deux plans principaux, celui des représentations et visions des professionnel-le-s et celui des centres de loisirs et leurs interventions. Nous allons au cours des paragraphes qui suivent aborder le pôle des représentations des professionnel-le-s.

## 6.1.1 Représentations des travailleur-euse-s sociaux-ales

Le chapitre concernant les représentations des travailleur-euse-s sociaux-ales se compose des notions suivantes : les questions de langue, de famille, de bilinguisme, d'intégration et les avantages pour un enfant migrant à fréquenter un centre de loisirs. Par représentations, nous entendons leurs visions, comment il-elle-s perçoivent ces notions, comment il-elle-s les comprennent. Leurs perceptions sont éminemment teintées par leur pratique au sein des centres.

### 6.1.1.1 Langue d'accueil

#### Rôle de la langue d'accueil

Le rôle qu'occupe la langue d'accueil dans le développement de l'enfant est un point qui a suscité des questionnements venant de la part des professionnel-le-s. L'un deux nous a même posé la question de savoir si il était vraiment important que l'enfant sache parler le français. Nous l'avons vu qu'au point de vue théorique les auteur-e-s se questionnent également autour de cette langue et de la place qu'elle occupe, notamment Hambye et Romainville (2014) qui expliquent que la notion même de maîtriser une langue est relative et sujette aux représentations de chacun-e.

Les trois professionnel-le-s étaient en accord pour affirmer que la langue d'accueil est importante, des mots tels que, clé d'accès ou dénominateur commun ont été utilisés durant les entretiens. Ravon et Ion, (2012, p.73-74), utilisent la même appellation (dénominateur commun) pour désigner cet élément semblable qu'il y a entre toutes les activités du professionnel. Selon les travailleur-euse-s sociaux-ales, la langue permet d'avoir accès au monde dans lequel l'enfant vit, de comprendre ce qui se passe autour de lui, les questions qui lui sont posées. Effectivement, Sanson (2010, p.45) partage la perception que le langage tient un rôle essentiel dans la construction de l'individu et de son rapport à l'environnement. La langue permet d'échanger et de pouvoir communiquer, il-elle-s nous donnent l'exemple lorsque l'enfant rencontre des problèmes et qu'il a besoin de parler. Le langage prend un rôle significatif dans ce type de situation. Le point essentiel qu'il-elle-s ont ressorti est que le langage est le dénominateur commun de communication, tout être humain a besoin de communiquer. Sans celui-ci, l'enfant passe à côté de nombreuses choses dont il ne peut pas avoir accès comme par exemple la création de lien, cela peut amener selon eux-elles des frustrations et des incompréhensions. Une professionnelle (PROF 3) nous donne l'image que sans la communication l'enfant se retrouve devant de nombreuses portes fermées. Pour elle, la communication c'est avoir accès à l'environnement dans son entier, car sans la compréhension du monde dans lequel l'enfant vit, il pourrait être confronté à des difficultés lors de son développement. Hambye et Romainville (cités par Godenir & Storme, 2015, p.64) énoncent également que la langue a une place primordiale et qu'elle est un facilitateur dans de nombreuses situations mais les auteurs nuancent le fait qu'elle soit le fondement de l'intégration.

Nous avons retrouvé ces mêmes éléments dans notre cadre théorique, notamment les fonctions du langage dans la vie et le développement de l'enfant. C'est l'auteure Lacombe (2012, p.194-195) qui a établi une liste des fonctions du langage, telle que

la fonction expressive qui permet à l'enfant d'exprimer ses émotions. Les professionnel-le-s l'ont ressorti sous le fait que l'enfant peut parler de ses problèmes grâce à la langue. La fonction sociale est également, à de nombreuses reprises, signalée par les professionnel-le-s notamment que la langue permet de créer des liens, d'entrer en contact.

### **Conditions / facteurs favorisant l'apprentissage de celle-ci**

Au cours des entretiens, les professionnel-le-s ont mentionné de nombreux facteurs qui selon leurs observations impactent sur l'apprentissage de la langue. Nous avons décidé de les lister pour nous permettre d'avoir une vision d'ensemble de ces conditions évoquées.

- **L'école** est un facteur d'apprentissage de la langue très important, l'enfant n'a pas le choix de s'exprimer dans la langue d'accueil à l'école. Le non choix pousse à l'appropriation de la langue. Ce facteur est très influent mais n'est pas selon les professionnel-le-s celui qui est le plus bénéfique en termes d'apprentissage et de plaisir à le faire. Nous avons vu que l'école a des représentations plutôt négatives concernant le bilinguisme, c'est Rezzoug et al. (2007) qui signalent que c'est la langue d'accueil qui est privilégiée au détriment parfois de la langue d'origine ;
- Le deuxième facteur ressorti concerne **la famille** et la volonté de celle-ci à s'ouvrir aux autres et à apprendre la langue. Deux possibilités sont évoquées par les travailleur-euse-s sociaux-ales : la première est que la famille s'ouvre à la population du pays d'accueil, essaie de réaliser des rencontres et la deuxième possibilité est que la famille reste principalement voire essentiellement avec sa communauté d'origine. Dans le second cas, les possibilités pour l'enfant d'entendre et d'avoir contact avec la langue d'accueil sont très limitées. Nous avons retrouvé ce même phénomène expliqué de manière théorique par les auteures Bader et Fibbi (2012, p.19) qui parlent de la socialisation linguistique de la famille, socialisation intercommunautaire qui signifie que la famille est ouverte à d'autres communautés et socialisation intracommunautaire, c'est une famille qui reste essentiellement avec sa communauté d'origine ;
- **Le lieu** dans lequel les personnes vivent joue un rôle dans l'ouverture de la famille et donc dans l'apprentissage de la langue d'accueil. Dans certains quartiers, il y a des communautés qui sont plus présentes et par conséquent les personnes se retrouvent et restent entre elles. Des avantages peuvent être relevés notamment le fait que l'enfant pourra avoir contact avec des personnes différentes mais ce sera principalement des personnes qui parlent sa langue d'origine. Au contraire, dans certains lieux, l'enfant se retrouve être le « seul » de la même nationalité alors selon les professionnel-le-s se seraient une motivation supplémentaire pour apprendre la langue et entrer en lien. Durant les entretiens, les propos sont nuancés, cela ne veut pas dire que l'enfant qui se retrouve souvent avec sa communauté ne va pas apprendre la langue. Nous l'avons vu, il y a différents facteurs qui entrent en jeu, mais cela peut être un frein ou créer davantage de difficultés. C'est un aspect que les auteurs auxquels nous nous sommes référés n'ont pas relevé, il est alors intéressant de compléter notre réflexion avec les apports du terrain ;

- Un point important relevé en entretien est **la classe sociale** de la famille et les moyens financiers dont elle dispose. Nous avons vu précédemment le côté ouverture sociale de la famille, dans ce point ici c'est l'aspect financier qui est concerné. Certaines familles ont suffisamment de moyens pour permettre à ses membres de réaliser des activités extrascolaires, de prendre des cours, les parents ont la possibilité d'apprendre la langue. C'est un contexte qui favorise l'apprentissage de la langue par l'enfant. Contrairement à certaines familles, qui n'ont peut-être pas les moyens nécessaires et que les enfants restent souvent à la maison. Les professionnel-le-s ont mis en avant que le fait d'être cloisonné n'aide pas l'appropriation de la langue. Ici, nous retrouvons le facteur évoqué ci-après, celui de la rencontre avec les autres. Au niveau théorique, Bader et Fibbi (2012, p.18) abordent le thème du statut-économique post-migratoire de la famille. Nous faisons un parallèle avec les éléments de classe sociale et des moyens financiers que les professionnel-le-s ont évoqués ;
- Le prochain point concerne **la rencontre** avec d'autres enfants. Le fait de rencontrer, d'échanger permet à l'enfant de se familiariser avec la nouvelle langue et les autres peuvent jouer le rôle de traducteur. Cette conception est partagée par les auteurs d'Horenczyk et Tatar (1998 cité par Alles- Jardel, Boutry & Schneider, 2001, p.69) expliquent que les relations sociales sont un lieu de transmissions des normes sociales et culturelles du pays d'accueil ;
- **Les loisirs et les sports** sont également des espaces où l'enfant peut rencontrer des pairs et pratiquer la langue. Le fait que ce soit des lieux où l'enfant n'est pas jugé et qu'il prenne du plaisir, l'apprentissage de la langue peut être facilité. Au travers de ces activités, l'enfant va être reconnu, entouré et intégré aux autres. Cette idée d'être impliqué dans des activités sociales est comme cité par Godenir et Storme (2015, p.65), un facilitateur dans l'apprentissage de la langue. De plus, l'auteur Poulin (2012, p.322), explique que le contexte des loisirs simplifie la création de relations sociales ;
- **Le jeu** est également un facteur qui permet à l'enfant d'apprendre la langue. L'appropriation est facilitée par un contexte de loisirs et l'enfant est davantage motivé à passer par un biais qu'il apprécie. Nous allons revenir sur ce thème pour approfondir les apports que le jeu possède ;
- Le dernier point relevé est tout ce qui touche aux **caractéristiques personnelles** telles que la confiance en soi et à la timidité. Ce dernier élément va être approfondi dans le paragraphe qui suit.

En résumé, durant les entretiens, il a été clairement spécifié que l'apprentissage de la langue d'accueil est complexe et nécessite de prendre en considération de nombreux facteurs.

### **Différence entre les enfants, les adolescent-e-s et les adultes**

Les professionnel-le-s ont relevé que pour eux-elles la langue est un élément qui n'est pas primordial pour un enfant. Les raisons évoquées sont que la plupart du temps, les enfants n'ont pas besoin de parler pour se comprendre, car ils passent par le jeu. Du moment qu'ils arrivent à parler correctement et à écrire c'est un énorme progrès. Ils ont encore le temps pour apprendre et développer cette compétence. Les chercheurs de l'OCDE cités par Bader et Fibbi (2012, p.20) ont constaté que plus les enfants arrivent jeunes dans le système éducatif plus leurs résultats se rapprochent de ceux

des autochtones. Les compétences linguistiques sont quasiment identiques. Les choses deviennent plus difficiles lorsque ce sont des adolescents et encore plus complexes lorsqu'ils sont adultes quand ils arrivent. Plus la personne arrive dans le pays d'accueil tardivement, plus elle aura des peurs et des filtres. Les adolescent-e-s ont beaucoup de gêne, de peur de mal prononcer ou de mal s'exprimer. Nous pouvons associer cette peur à l'idée de rejet que peuvent ressentir les enfants, adolescents envers leurs pairs. En effet, selon Chen (2012, p.317), ces peurs de s'exprimer qui peuvent apparaître chez les enfants et les adolescents peuvent avoir un impact sur les comportements de ceux-ci et donc peuvent créer de l'anxiété sociale, de la timidité ainsi que du retrait social. Les adultes eux ne doivent pas simplement bien s'exprimer ils doivent arriver à communiquer. L'importance et l'enjeu de la langue n'est clairement pas la même, en fonction de l'âge de la personne, pour ces trois professionnel-le-s.

### 6.1.1.2 Bilinguisme

#### **Définition du bilinguisme selon les professionnel-le-s**

Durant les entretiens, nous avons été confrontés à deux avis distincts concernant cette notion de bilinguisme. La première vision concerne le fait que le bilinguisme c'est la capacité à savoir s'exprimer et comprendre deux langues. Ce qui signifie que la personne est à l'aise dans deux langues, qu'elle arrive à parler autant une des langues que l'autre. Cette définition rejoint celle énoncée par Bader et Fibbi (2012, p.22) qui aperçoivent le bilinguisme comme une faculté à parler deux langues. L'enfant migrant qui connaît sa langue d'origine et s'est approprié la langue d'accueil et arrive à communiquer avec celle-ci est considéré comme une personne bilingue selon le premier point de vue.

La seconde vision de bilinguisme que nous avons ressorti des entretiens, est que le bilinguisme est un choix. Ce qui signifie que la personne choisit d'apprendre une seconde langue et qu'elle est capable de s'exprimer dans les deux langues. Dans ce deuxième point de vue, l'enfant migrant n'est pas bilingue, car il n'a pas choisi de devoir apprendre la deuxième langue. Pour l'enfant migrant, cela sera davantage de l'ordre de l'appropriation de la langue d'accueil et du maintien de la langue d'origine. Il y a un enjeu avec la langue d'origine et le fait de vivre dans une autre société, enjeu qui est accompagné d'un besoin d'être en lien et autonome dans la société.

#### **Rôle et importance de la langue d'origine**

Les trois professionnel-le-s ont relevé que la langue d'origine de l'enfant occupe une place importante dans son développement et durant l'apprentissage de la seconde langue. Pour eux, il est primordial que l'enfant soit capable de s'exprimer dans la langue d'origine, car celle-ci est le lien qui l'uni à sa culture d'origine, à son pays, à sa famille et à son histoire. La langue d'origine ne peut être réfutée, car nous ne pouvons pas nier que l'enfant vient d'ailleurs, cela serait un rejet d'une partie de qui il est. L'origine prend une place importante dans le développement de l'enfant, l'identité se construit à travers de celle-ci. C'est exactement, les mêmes propos que tient l'auteur Perregaux (1993, p.129) pour qui la langue première est un agent de construction identitaire.

L'enjeu et la difficulté sont élevés pour l'enfant, car souvent il ne sait même pas ce qui se passe dans son pays et il doit garder son origine. Les travailleur-euse-s sociaux-ales nous ont expliqué qu'il-elle-s ont déjà été confronté-e-s à des enfants qui rejettent complètement leurs origines. La principale raison évoquée est le fait qu'ils ont une envie très forte de s'intégrer à leur nouvel environnement et d'y construire quelque chose de nouveau. Le rejet de la langue et culture d'origine ne signifie pas que l'enfant oublie sa langue, tout dépend de l'âge à laquelle le rejet est effectué. A travers ces lignes, les professionnel-le-s mettent en avant que les enfants peuvent comme l'a cité Lucchini (2005, p.302) se retrouver dans un « conflit de loyauté » entre langue d'origine et celle d'accueil.

La conclusion que les professionnel-le-s ont établie est que les deux langues sont importantes, qu'il est primordial de les entretenir et qu'il est plus facile d'apprendre une deuxième langue lorsque la première est vraiment bien intégrée. Nous établissons un lien avec les écrits de Bialystock (1991 cité par Rezzoug & al., 2007, p.22) qui expliquent que cognitivement l'enfant bilingue ayant appris une première langue, développera ce mécanisme d'apprentissage et cela peut être un facilitateur pour l'appropriation d'une autre langue. Le plus important pour eux-elles est de faire l'effort de parler dans les deux langues même si l'enfant ne les connaît pas parfaitement, le principal est de pouvoir communiquer.

### **Les deux langues : avantages et difficultés**

Au cours des entretiens, divers avantages et inconvénients du fait d'avoir deux langues ont été avancés par les travailleur-euse-s sociaux-ales. Pour commencer par les apports positifs, les deux langues représentent une sacrée chance, un atout pour l'accès au monde et la compréhension de celui-ci. Ce n'est pas une langue qui prend le dessus sur une autre, malgré qu'il arrive que le bilinguisme ne soit pas égal. Rezzoug et al. (2007, p.59) relèvent également que le bilinguisme est toujours relatif et que la possession des deux langues est souvent inégale. Pour les professionnel-le-s, le fait d'avoir deux langues signifie également avoir deux cultures et en termes d'adaptation, de compréhension, d'ouverture d'esprit c'est vraiment un plus. Baker (1988) et Ricciardelli (1992) cités par Rodi (2009, p.6) rejoignent les propos des professionnel-le-s en expliquant que les enfants bilingues disposeraient d'une plus grande créativité et seraient capables de trouver diverses solutions à un problème. Rodi (2009, p.6) complète que les enfants vont développer une relation privilégiée avec chacune des cultures.

Concernant les aspects négatifs, un gros point soulevé par les professionnel-le-s est le rôle de traducteur que l'enfant peut jouer dans le cercle familial, il-elle-s nous ont donné l'exemple des documents administratifs. Cette manière de concevoir s'apparente à ce que Nathan (1988, 28 cité par Mesmin, Maïga & Saïti, 2009, p.84-85) a nommé « l'inversion des générations », l'enfant prend la place d'interprète pour traduire à ses parents. Ce rôle amène les enfants à assumer des responsabilités qui ne leurs sont pas destinées. Les difficultés liées à la langue d'accueil peuvent être décuplées si l'enfant est en cours d'apprentissage de la langue d'origine. De plus, les enfants peuvent être confrontés à un mélange des langues lorsqu'ils essayent de s'exprimer.

Le dernier point que les professionnel-le-s ont relevé est le fait qu'ils ont remarqué que le permis de la famille pouvait créer du stress chez les enfants et les jeunes, surtout lorsqu'ils ignorent s'ils vont rentrer ou rester dans le pays d'accueil. Le stress provient

du fait qu'ils ont peur de ne pas arriver à communiquer dans leur pays d'origine. L'arrivée dans un nouvel endroit est une perte de repères qui provoque du stress et un possible sentiment de dévalorisation. Nous remarquons ici que les professionnel-le-s ont une autre manière d'appréhender le projet migratoire. L'auteur Crul (2000a cité par Bader et Fibbi, 2012, p.13) l'appréhende sous l'angle que les parents qui envisagent l'avenir des enfants dans la société d'accueil encouragent l'apprentissage de la langue d'accueil et soutiennent les efforts scolaires pour qu'ils puissent s'intégrer au mieux. Au contraire des professionnel-le-s, qui ont la conception du projet migratoire envers un éventuel retour au pays et des difficultés que cela pourrait créer en termes de communication là-bas.

### 6.1.1.3 Intégration

#### **Définition de l'intégration selon les professionnel-el-s**

Au cours des entretiens, les travailleur-euse-s sociaux-ales nous ont fait part de leur vision de l'intégration et qu'est-ce qui selon eux fait partie de cette notion. L'intégration signifie pour eux-elles de pouvoir accéder au monde dans lequel vit l'enfant, bénéficier d'une autonomie, au niveau de la communication, du monde professionnel et social. Cette définition rejoint la conception d'Hambye et Romainville (2014, p.6) qui voient l'intégration comme l'acte de participer à la vie sociale et culturelle en passant par l'école, les associations, le quartier ; à la vie économique en exerçant un travail et citoyenne par le fait d'agir dans le débat public et la réflexion.

Selon les professionnel-le-s, il n'y a pas de critères ou de formules magiques pour être bien intégré, le principal selon leur vision est que l'enfant soit bien là où il vit, qu'il ne se sente pas comme agressé et qu'il soit heureux. Les professionnel-le-s sont conscient-e-s qu'être heureux est très vaste et relatif mais il-elle-s l'entendent sous une forme de bien-être, d'un sentiment d'être à l'aise. Les enfants doivent commencer par être à l'aise avec eux-mêmes avant de pouvoir l'être avec les autres, d'entrer en communication et avoir accès à l'extérieur.

Contrairement à l'idée de Godenir et Storme (2015, p17) qui mettent en avant le concept d'intégration comme une perspective d'assimilation. Les professionnel-le-s n'adhèrent pas à cette notion. Il-elle-s ressortent que les personnes autochtones croient que ce sont les autres qui doivent venir et réaliser des efforts, c'est une vision restrictive de l'intégration. L'intégration est perçue plus largement comme étant un échange entre deux cultures, deux civilisations, un échange entre ceux qui arrivent dans le pays et ceux qui y sont déjà là. Les professionnel-le-s ne s'arrêtent pas à une intégration entre les personnes suisse et celles venues d'ailleurs, c'est aussi avec les étudiants, les personnes qui veulent venir, celles qui sont obligées. L'intégration c'est que chacun-e doit faire un pas dans le sens de l'autre, c'est un espace de négociation. Selon les travailleur-euse-s sociaux-ales, l'intégration n'est pas un devoir, mais il est plus avantageux de l'être pour se sentir bien. La société a une responsabilité, elle doit donner des possibilités et des ouvertures aux personnes. Les efforts doivent se réaliser dans les deux sens, la personne fait l'effort de vouloir entrer dans la culture dominante et la culture dominante fait l'effort d'être ouverte à laisser entrer ces personnes. Sans les possibilités que la société peut offrir, il n'y a pas d'intégration faisable.

## **Facteurs qui favorisent l'intégration**

Au cours des discussions, les travailleur-euse-s sociaux ont ressorti divers facteurs, éléments qui favorisent l'intégration de l'enfant migrant auprès de ces pairs et dans la société d'accueil. L'élément qui est le plus mis en avant est l'environnement social. Les professionnel-le-s nous ont parlé du rôle de la famille et de la communauté. Comme nous l'avions précédemment vu dans le chapitre de la langue, en fonction de l'ouverture de la famille, l'enfant va pouvoir bénéficier de plus ou moins de contacts avec des autres personnes.

L'élément sur lequel il-elle-s ont le plus insisté concerne les relations sociales que ce soit dans le cadre de l'école, du centre de loisirs ou autres activités que les enfants réalisent. Une professionnelle (PROF 2) nous a expliqué qu'elle a, à plusieurs reprises, observé des enfants qui prennent le rôle de traducteurs pour aider d'autres qui ne comprennent pas bien la langue. En parallèle à la traduction, ils essaient d'intégrer ces enfants à leur groupe d'amis. Elle met en avant que c'est une sorte de petit réseau qui se crée entre eux pour favoriser l'intégration d'un de leur membre. Nous faisons le lien ici avec la théorie sur la pairémulation, ce sont les personnes qui sont intégrées qui apportent de l'aide à un enfant qui n'est pas encore intégré.

Une autre professionnelle (PROF 3) émet le constat que le fait d'être entouré par d'autres enfants, certains qui n'ont pas le même âge, ni la même origine, est une donnée très importante mais qu'il ne faut pas la prendre comme une formule magique. Elle souligne le fait qu'il faut toujours avoir une pensée critique sur les interventions et les actions qui sont mises en place. Les professionnel-le-s nous mentionnent qu'il est avantageux que l'enfant ait de multiples entrées pour pouvoir s'intégrer et posséder plusieurs ressources sur lesquelles s'appuyer. Pour eux-elles, sans l'environnement social aucune intégration n'est possible.

Le dernier facteur qui a une influence sur l'intégration est l'histoire personnelle de l'enfant. Ce dernier point a été déjà ressorti par les professionnel-le-s dans les facteurs qui permettent à l'enfant d'apprendre la langue d'accueil. L'histoire personnelle regroupe le parcours de l'enfant, la confiance qu'il a en lui et son caractère, par exemple la timidité peut être une limite à la construction de relations sociales. Nous l'avons d'ailleurs relevé au travers des écrits de Bader et Fibbi (2012) que le contexte qui entoure la migration impacte grandement l'enfant dans son développement.

## **Langue et intégration**

Ce que nous souhaitons savoir c'était si l'apprentissage de la langue devait se faire avant l'intégration ou inversement. Nous avons retrouvé, au sein des entretiens, trois avis distincts. Le premier est que la langue est incluse dans le processus d'intégration. Lorsque nous parlons d'intégration, l'apprentissage de la langue en fait partie, c'est un facteur d'intégration.

Une autre approche est de dire que l'intégration n'est ni avant ou après l'apprentissage de la langue, mais que se sont deux démarches différentes qui se déroulent en même temps, en parallèle. Ce n'est pas une question de place. L'accès à la langue permet l'intégration et l'intégration permet l'accès à la langue, l'un encourage l'autre et inversement. Une professionnelle (PROF 2) nous donne l'exemple qu'il arrive que des personnes soient très bien intégrées dans leur communauté sans savoir parler un seul mot de français et que d'autres personnes parlent la langue du pays d'accueil mais ne bénéficient d'aucun réseau. Ces deux processus doivent être construits ensemble

mais distinctement. Cette manière de percevoir s'apparente à celle de Godenir et Storme (2015, p.17) qui soulignent le fait que les connaissances de la langue locale est primordiale dans une perspective de participation à la vie citoyenne, la vie en société. Ils soulignent le fait que cette langue est une richesse, un atout qu'il est possible d'acquérir aux contacts des autres. Donc, il y a clairement cette vision que l'apprentissage de la langue et l'intégration sont deux processus évoluant ensemble. Pour ces deux auteurs, il serait absurde de découper et hiérarchiser ces deux processus.

La dernière opinion est que l'enfant doit avoir une volonté de s'intégrer pour ensuite apprendre la langue, car sans cette volonté, il ne va pas essayer de s'approprier cette nouvelle langue. Dans ce dernier point, la langue est primordiale mais occupe un second rang. Effectivement, Godenir et Storme rejoignent le constat des travailleuse-s sociaux-ales que la langue est importante dans l'intégration, mais n'est pas la première dans le temps. La raison nommée par la professionnelle (PROF 2) est que les personnes n'ont pas eu le choix d'être ici, elles ont vécu des traumatismes, elles sont incertaines de pouvoir rester, les questions de langue et d'intégration ont une place secondaire. Ce ne sont pas les facteurs qui sont les plus intéressants au départ, selon cette professionnelle. Comme cité par Hambye et Romainville (2014, p.22), au-delà de cette notion de « volonté de s'intégrer », il est donc essentiel de prendre en compte tous ces « obstacles » qui peuvent apparaître lors de l'arrivée d'une personne en Suisse et qui rendent l'intégration plus complexe.

La langue est moins un facteur d'intégration pour un enfant que pour un adulte, à nouveau l'enfant peut jouer avec n'importe quel autre enfant sans forcément se comprendre du point de vue de la langue. Plus la personne grandit et plus cela devient difficile car les adultes deviennent fermés d'esprit par rapport aux autres langues.

### **Différences entre les enfants, les adolescent-e-s et les adultes**

Au niveau de l'intégration, les professionnel-le-s ont également identifié des différences entre les enfants, les adolescent-e-s et les adultes. Au sein du processus d'intégration, les enfants sont beaucoup plus spontanés, nous l'avons vu que pour la langue les enfants ont moins de filtres et de gênes, ces deux éléments sont également valables pour l'intégration.

L'écart réside aussi dans le fait que l'enfant n'a pas besoin en premier lieu de la langue pour s'intégrer car il passe par le jeu, au contraire d'un adulte pour qui il serait difficile de faire sans. Une professionnelle (PROF 2) nous donne l'exemple de deux enfants qui ne parlaient presque pas la langue et étaient tout autant intégrés parce qu'ils passaient par le jeu. Pour elle, plus la personne grandit, plus la langue devient importante notamment chez les adolescent-e-s qui sont beaucoup moins dans le jeu. Ils ont davantage besoin d'apprendre à se connaître, à se parler tandis que les enfants si ils ne connaissent pas le prénom de leur ami-e cela leur importe peu, les enfants sont également plus égocentriques. Le regard des autres est beaucoup plus présent chez les adolescent-e-s et le paraître également ce qui peut être un frein à la communication. Pour les adultes, l'enjeu de la langue pour l'intégration est encore plus présent, car ils ont besoin de mettre des mots sur ce qui se passent et sur leurs sentiments.

#### 6.1.1.4 Jeux

Les professionnel-le-s ont mis en avant que le moyen le plus efficace, autant pour l'apprentissage de la langue d'accueil que pour l'intégration est le jeu. L'efficacité vient du fait que les enfants sont intéressés par le jeu et pas par l'envie de parler. Un professionnel illustre ces propos par des observations qu'il a effectuées, c'était deux enfants qui parlaient des langues différentes donc ne se comprenaient pas au niveau du langage, mais la compréhension et la communication s'effectuait par le jeu. Par celui-ci, les enfants se mélangent, interagissent et donc pratique la langue d'accueil, c'est un moyen privilégié et simple pour apprendre la langue. Nous l'avons vu précédemment que l'apprentissage est favorisé et se déroule mieux dans des contextes de loisirs, où il n'y a pas de pression et de jugement.

Les enfants utilisent le jeu pour communiquer et celui-ci permet aux enfants de se rencontrer. Au cours des rencontres, des relations sociales peuvent se créer et cela amène l'enfant à se familiariser avec la langue et peut-être de la parler.

Cette notion de jeu est ressortie à de nombreuses reprises dans le discours des trois professionnel-le-s et il-elle-s ont mis en avant que les enfants et jeunes migrants sont davantage preneurs des activités et jeux qui sont proposés. Au travers du jeu, il y a une sorte de double confrontation qui s'effectue. Pour l'enfant migrant, il se confronte à la nouvelle société et à la culture. Les jeunes autochtones sont également confrontés à d'autres cultures et d'autres réalités, cela peut leur permettre de se rendre compte que certains sont moins bien lotis qu'eux et qu'ils arrivent quand même à prendre du plaisir pour des activités simples.

#### 6.1.1.5 Décalage des représentations et visions

Nous avons remarqué lors de la relecture des entretiens que les professionnel-le-s ont décelé une différence entre leurs représentations et la vision des personnes, dont les enfants, qu'il-elle-s côtoient sur le terrain.

Premièrement au niveau de la langue, elle a beaucoup moins d'importance pour les enfants que ce qu'elle a dans la vision de la société. La raison est que du moment qu'ils peuvent jouer, la langue leur importe peu. Une des professionnelles met en avant que les enfants n'ont pas la même vision du bilinguisme que nous, pour eux il suffit de savoir quelques mots pour se débrouiller et cela signifie que tu es bilingue. Dans la vision de la société, la langue occupe une place primordiale et il y a une incitation qui est faite pour que les personnes migrantes apprennent la langue. Une des professionnelles (PROF 2) constate que les personnes migrantes n'ont pas choisi d'être dans le pays d'accueil, elles ont vécu des traumatismes alors elles ont sûrement, en premier lieu, des soucis bien plus importants en tête que d'apprendre la langue. C'est, selon elle, seulement lorsque la famille a retrouvé une situation stable et régularisée, qu'ils savent qu'ils vont rester dans le pays, et avoir un permis, que les questions d'intégration et d'appropriation de la langue prennent un autre sens. Ces notions sont d'abord secondaires à la survie, à la protection et à la sécurité. Souvent, l'intégration est pensée par rapport à nous, ce que nous vivons et ce que nous pensons que les personnes devraient faire. Cette manière de penser fait que nous passons à côté de la vision que les personnes ont de leur situation et de ce qu'il serait bien pour

eux. Les travailleur-euse-s sociaux-ales complètent leurs propos en expliquant que parfois les exigences sociétales sont trop élevées car nous construisons notre regard par rapport à notre culture, à notre niveau de vie. D'une autre part, ces exigences poussent les personnes à s'intégrer et donc de viser vers un mieux-être et se sentir bien, physiquement et psychologiquement, au sein de cette nouvelle société.

La dernière différence que les professionnel-le-s ont identifiée est le décalage qu'il y a entre la problématique qu'il-elle-s perçoivent, le problème qu'il y a réellement et ce qu'il-elle-s vont arriver à mettre en place.

### 6.1.1.6 Avantages de fréquenter les centres de loisirs

Une animatrice socio-culturelle (PROF 2) a mis en avant que selon elle, les enfants migrants fréquentent d'avantage les centres de loisirs. Deux raisons sont évoquées : la première, concerne le fait que leurs parents travaillent beaucoup et en conséquence ont peu de temps pour les enfants et la seconde raison est le fait que selon elle les enfants suisses sont sur stimulés. Elle entend par là, que dans notre société les enfants ont un programme très chargé et complet et n'ont plus le temps pour faire autre chose. A la différence des enfants migrants qui eux sont directement preneurs de la moindre activité qui leur est proposée. La professionnelle a conscience et nous la clairement dit que c'est sa vision et que cela peut être un stéréotype, mais que c'est des constats qu'elle rencontre souvent au sein de sa pratique.

Les trois professionnel-le-s aperçoivent de nombreux avantages pour les enfants, dont les enfants migrants, à fréquenter les centres de loisirs. Nous avons choisi de les répertorier sous forme de listes pour une meilleure lisibilité.

- Le point primordial qui a été ressorti est le contact et la rencontre avec d'autres enfants et d'autres personnes, qui n'ont pas forcément le même âge, la même culture. Pour eux, le centre de loisirs est un lieu indéniable de rencontres et d'échanges, mais également d'ouverture et de réflexion. Le professionnel (PROF 1) nous expliquait que l'un des buts du centre était de faire en sorte que les jeunes se trouvent des points communs, des éléments qui les réunissent. Ces rencontres amènent les enfants à apprendre à se connaître, à découvrir d'autres cultures, des nouvelles manières d'être et de penser, et également à être confronté à ces différences et à l'autre. Cette confrontation apporte, selon la vision des professionnel-le-s, une ouverture d'esprit de la part des enfants et le développement de celle-ci. Il est également relevé en entretien que le fait d'être en contact avec d'autres personnes permet à l'enfant de se changer les idées, du fait qu'il va fréquenter d'autres enfants qui n'ont pas forcément vécu une migration. Les échanges donnent l'occasion de penser à autres choses et d'être confronté à d'autres histoires de vie ;
- Le contact avec les pairs au sein du centre permet de créer des relations sociales, des liens, de faire des connaissances et d'amener une reconnaissance mutuelle entre les enfants ;
- Les centres de loisirs sont également un espace qui permet la découverte et l'ouverture à d'autres activités, ils permettent une forme de divertissement et d'occupation. Les travailleur-euse-s sociaux-ales émettent l'idée que d'avoir accès à de nombreuses activités, comme dans les cours de culture

parascolaire, l'enfant peut se découvrir une passion pour un sport ou un style d'activité. Le travailleur social (PROF 1) a ressorti qu'en contexte de centre de loisirs, il ne remarque pas de distinction entre les enfants migrants et les non migrants, ils sont simplement des enfants. Le divertissement est mis en avant comme une motivation pour s'intégrer, comme une voie privilégiée pour permettre à l'enfant de s'intégrer. Le divertissement est vu sous l'angle des activités, il donne l'exemple de la danse qui a permis, à un moment donné, de rassembler de nombreux jeunes ayant des d'origines diverses et ne parlant pas forcément la langue. Ce sport a été le point commun entre eux, ils se retrouvaient ensemble pour le pratiquer. D'une part, cela permettait aux jeunes d'être avec des autres, donc de s'intégrer à un groupe et de pratiquer la langue, et s'exercer au français. Le professionnel explique que durant ce genre de phénomène, c'est le sport ou la danse ou le chant ou autre chose, selon les années et les personnes, qui devient le langage commun entre tous ces jeunes, une identité commune ;

- Les professionnel-le-s ont complété en expliquant que le contexte de loisirs, vu ici sous la forme du jeu, est un moyen qui facilite l'apprentissage de la langue. Le jeu crée des occasions pour les enfants de la pratiquer. La raison principale évoquée est qu'au travers du jeu l'enfant n'a pas le sentiment d'être jugé et de voir les autres parler cela lui donne envie d'apprendre. Les enfants sont curieux et ont envie d'entrer en interaction et de communiquer. Le centre de loisirs crée des espaces où les enfants peuvent se retrouver entre eux ;
- D'autres avantages ont été ressortis, notamment les échos que l'enfant peut faire du centre de loisirs à la maison et l'envie que cela pourrait susciter aux autres membres de venir participer à certaines activités ou projets. Un autre point concerne le soutien externe que l'enfant peut trouver au sein du centre, le soutien des autres enfants en premier lieu mais également des éducateur-trice-s et animateur-trice-s qui sont présent-e-s et disponibles pour les enfants ;
- Un point bénéfique des centres de loisirs est que se sont des espaces neutres où l'enfant peut se retrouver sans ses parents, avec ses ami-e-s. Neutre ne signifie pas sans règles pour les professionnel-le-s, mais un endroit qui est sécurisé où l'enfant peut bénéficier d'une certaine liberté ;
- Le dernier élément mis en avant est que le centre de loisir est un lieu, un espace où l'enfant peut travailler sur ses compétences et ressources, l'accent n'est pas mis sur les problèmes. Les travailleur-euse-s sociaux-ales ont vraiment fait valoir que l'idée est d'amener le jeune ou l'enfant à porter un autre regard sur lui et sa situation.

Les professionnel-le-s ont clairement défini le centre de loisirs comme étant un lieu d'intégration, qui donne aux jeunes et aux enfants l'accès au monde, l'accès au réseau social, à l'épanouissement personnel, l'accès à une autre culture, lui permettant d'acquérir des clés de compréhension de son environnement, et de décoder le monde dans lequel il vit.

## 6.1.2 Centres de loisirs et interventions

L'analyse qui suit porte sur les centres de loisirs et les interventions, réflexions qui sont menées par Les professionnel-le-s pour intervenir auprès de leurs populations respectives. Nous avons principalement relevé les éléments qui sont des supports pour l'enfant migrant pour apprendre la langue et pouvoir s'intégrer. Cette mise en lumière de ce qui se passe aux seins des centres est intéressante car nous n'avons pas trouvé de documentations à ce sujet.

### 6.1.2.1 Différences éducation sociale et animation socio-culturelle

Les professionnel-le-s interrogés réalisent clairement une distinction entre les deux corps de métier du travail social, les animateur-trice-s socio-culturel-le-s et les éducateur-trice-s sociaux-les, présents dans les centres de loisirs. Pour eux-elles, chaque poste est assigné à des tâches plus ou moins précises selon leurs domaines de compétences et leurs mandats. Nous retrouvons dans les deux centres interrogés, des travailleur-euse-s sociaux-ales hors murs et des animateur-trice-s socio-culturel-le-s. Les professionnels sollicités parlent de l'importance de la collaboration au sein de l'équipe et de l'enrichissement que cela peut produire au niveau des approches. L'une des professionnelles, celle du centre 2 (PROF 3) souligne la différence entre ces approches et la limite que chacune d'elles peuvent avoir. Selon elle, les animateur-trice-s socio-culturel-le-s travaillent sur le renforcement de ce qui est autour du public cible, prendre appui sur ce qui existe en termes de réseaux et le développer et ainsi lui permettre d'évoluer. Les activités organisées au sein du centre de loisirs sont pour cette professionnelle du ressort des animateurs et animatrices. Quant aux éducateur-trice-s, elle les place comme ayant une place privilégiée dans le cadre du hors murs. Pour elle les actions qui portent sur le hors mur trouvent leur place dans un rôle éducatif qui semble être attribué davantage aux éducateur-trice-s sociaux-ales. Le hors murs, selon un des centres œuvre de plus avec des personnes migrantes et les actions mises en place favoriseraient leur intégration dans le quartier, mais aussi dans la ville.

Les deux autres professionnel-le-s du centre 1 (PROF 1-2), soulignent l'importance de séparer et faire une distinction entre l'animation et l'éducation. L'éducation vise plutôt le suivi des problématiques comme dans les écoles, problèmes entre les jeunes ou avec la famille tandis que l'animation se déroule d'avantage au centre avec les différentes animations mises en place. Le hors mur est également dans ce centre pratiqué par les deux éducateur-trice-s sociaux-ales. Le point principal qui fait la distinction entre les deux professions est le principe de libre adhésion. En effets, les éducateur-trice-s hors murs vont plutôt chercher les populations dans leurs milieux, vont aller à la rencontre des personnes. Tandis que les animateur-trice-s seront plus sensibles à la libre adhésion car ce sont les personnes qui viennent de leurs propres chefs au sein du centre.

### 6.1.2.2 Principes et règles des centres de loisirs

Durant nos entretiens plusieurs principes et règles au sein des centres de loisirs sont ressortis et ils nous semblaient incontournables de reprendre leurs propos et les réflexions qui sont menées en lien avec ces fondements. Nous sommes conscients que ces quelques éléments ne sont de loin pas représentatifs de l'ensemble des principes mis en place au sein du centre. La PROF 2 nous explique que l'ensemble des principes, règles qui sont en vigueur font office de fil rouge pour leurs interventions et sont regroupés dans une charte. Celle-ci a été construite en équipe, dans laquelle figure certaines valeurs, les droits de l'enfant, les buts et missions. Cette charte ne fait pas un focus sur les enfants migrants spécifiquement, elle considère tous les enfants de la même manière, peu importe leur origine ou leur langue.

#### **Langue privilégiée (à adopter dans le centre)**

Les trois professionnel-le-s interrogés relèvent le fait que de parler d'autres langues au sein des centres de loisirs n'est en aucun cas un problème. En effet, pour une des professionnelles, cela semble même être une manière d'entrée en relation avec les jeunes. Elle nous donne l'exemple qu'elle demande aux enfants de lui expliquaient comment ils disent bonjour ou merci dans leurs langues d'origine. « C'est une manière de partir de là où le jeune en est et de le mettre à l'aise » (PROF 3). Nous faisons ici un parallèle avec l'approche centrée sur le DPA dont Portal (2012) parle. L'idée est de partir de la réalité de la personne, de sa conception de la situation pour intervenir. Pour cet auteur, cette approche fait partie des outils du-de la travailleur-euse social-e.

La professionnelle du centre 1 (PROF 2) essaie de favoriser la langue française au sein du centre, néanmoins elle ne voit aucun inconvénient à ce que les enfants parlent une autre langue.

Le discours des trois professionnel-le-s se rejoint sur un point, que le fait de parler une autre langue que le français peut devenir problématique si cela prétérite la dynamique de groupe selon la PROF 3, que cela mène un enfant à l'exclusion (PROF 2) ou encore à une quelconque discrimination (PROF 1). En effet, être dans un groupe et ne pas comprendre ce qu'il se dit peut être inconfortable pour l'enfant. Les professionnel-le-s nous ont expliqué qu'il y avait de nombreux enfants qui parlaient plusieurs langues au sein du centre mais généralement quand ils se retrouvent pour jouer entre eux, c'est le français qui prend le dessus. La professionnelle du centre 2 (PROF 3) nous explique que les propos racistes ne sont pas tolérés dans le centre et qu'un travail de sensibilisation est fait autour de certaines thématiques que nous découvrirons ci-dessous dans les processus d'intervention.

Nous remarquons que les enfants bénéficient d'une certaine marge de manœuvre au sein du centre de loisirs sur la manière dont ils veulent s'exprimer. Cette liberté va de pair avec leur volonté que le centre soit un espace vierge qui fait partie du principe de neutralité que nous allons aborder ci-après.

#### **Libre adhésion**

Les professionnel-le-s ont relevé un des principes, qui à leur sens est primordial en centre de loisirs est la libre adhésion. Il-elle-s ne travaillent pas sous un mandat particulier mais sous un postulat de libre adhésion. Le public a le choix de venir

fréquenter le centre et de s'en aller quand il le souhaite. Ce fondement a évidemment un impact sur leurs réflexions et leurs interventions car le public change et évolue.

### **Neutralité**

Les professionnel-le-s ont mis en avant une volonté de rester neutre. Pour eux-elles, il faut garder à l'esprit que le centre de loisirs est un espace vierge. La neutralité permettrait de créer un endroit où chacun-e puisse s'exprimer et que la parole soit donnée à tout le monde. Les travailleur-euse-s sociaux-ales ont une volonté de travailler avec les enfants et jeunes sur la construction d'une identité commune, multiculturelle.

Nous avons découvert au travers des discours des professionnel-le-s que ces principes sont également des moyens pour pouvoir approcher toutes sortes de population et être ouvert à celle-ci.

### **6.1.2.3 Processus d'intervention**

Les professionnel-le-s nous ont expliqué les processus et méthodes qu'il-elle-s utilisent pour entrer en contact avec les enfants et créer des liens avec eux. Ces démarches ont également comme visée la mise en lien des personnes et la création d'interactions.

#### **Mise en contact**

Le premier processus est la mise en contact, cet élément a été ressorti par la PROF 2. Pour elle, la première étape lorsqu'un enfant arrive au centre qu'elle ne le connaît pas c'est de détecter quelle langue il parle et s'il est venu seul ou accompagné. Le premier stade pour elle c'est la prise d'informations sur cet enfant. Si l'enfant est venu seul, elle va activer le groupe d'enfants présents au centre afin de savoir si quelqu'un connaît le jeune là, si une personne parle sa langue ou qui est à l'école avec lui. Elle nous explique que toutes ces questions vont lui servir pour l'intégrer en utilisant le jeu avec d'autres du groupe. Le PROF 3 rajoute que leur objectif est de mettre à l'aise le jeune qui arrive et lui faire comprendre qu'il a sa place au sein du centre de loisirs. L'accès au centre peut se révéler être difficile quand l'enfant ne parle pas la langue.

Le stade suivant la prise d'informations et l'intégration dans un jeu. La professionnelle nous explique qu'elle propose à l'enfant de venir faire un jeu de son choix. Au fil des parties, elle propose à d'autres enfants de les rejoindre et elle finit par sortir du jeu pour laisser les enfants entre eux. C'est un processus qui se déroule progressivement par étapes.

#### **Public cible**

Durant nos entretiens, nous avons essayé de savoir si leurs interventions prenaient en compte si les enfants étaient migrant ou non. Les trois professionnel-le-s étaient en accord pour nous dire que leurs interventions ne sont pas ciblées à un type de population sauf dans le cas de certains projets qui visent plutôt un groupe ou un objectif particulier. Le PROF 1 nous explique qu'il ne fait pas de différences entre les enfants mais il précise qu'une connaissance culturelle est un apport non négligeable.

La PROF 3 nous expose le fait que le centre 2 a comme public la jeunesse mais elle relève que la prise en compte de la famille est importante. La prise de contact peut être utile, mais le but n'est pas d'avoir les parents comme public cible.

Pour les professionnel-le-s du centre 1, la collaboration avec les familles et le travail avec celles-ci est obligatoire. Le professionnel nous a expliqué que des observations sont effectuées au sein du centre de loisirs et que si un élément concernant l'enfant les interpelle, ils organisent des médiations avec les parents. Ces médiations dépendent de la volonté des parents de les rencontrer notamment à cause du principe de libre adhésion. Le professionnel rajoute qu'il est important de rassurer les parents en premier lieu de leur présence et rappeler que leur but commun est le bien-être de leurs enfants. Ce procédé lui permet de dénouer ce qu'il appelle un mal être au sein de la famille concernant leur convocation. Cette prise de contact donne la possibilité aux professionnel-le-s de connaître l'environnement de l'enfant, mais permet aussi aux parents de savoir dans quel lieu se rendent leurs enfants, par qui ils sont cadrés. C'est une manière de rendre les parents preneurs et de permettre une collaboration famille-travailleur-euse-s sociaux-ales, dans un objectif d'avoir une certaine continuité entre les environnements. Nous retrouvons dans ces propos, une des composantes de l'approche par problème dont Le Bossé (2003, p.36) faisait part. Il s'agit de prendre en considération la personne dans son contexte, son environnement avec les conditions de celui-ci. Dans le cas du centre de loisirs, il arrive que les professionnel-le-s s'intéressent à l'environnement familial du jeune pour acquérir davantage de connaissances.

### Travailler avec des objectifs

La PROF 3 nous explique que lorsqu'il-elle-s sont dans des démarches collectives l'accent est mis sur les objectifs à atteindre. Ces objectifs concernent généralement des compétences sociales à développer, leur but n'est pas de s'attarder sur des compétences techniques. Pour cette professionnelle, il faut vraiment partir de ce qui se présente à eux-elle et renforcer cela.

Voici quelques exemples d'objectifs que les professionnel-le-s des deux centres essaient d'atteindre à travers leurs actions et interventions :

- **La dynamique de groupe** : l'apprentissage de la vie en groupe, promouvoir une sensibilité à l'autre, à la relation avec l'environnement ;
- **L'autonomie de l'enfant** : identification des ressources et prendre confiance en ses capacités. Nous pouvons établir un lien avec l'objectif de l'approche centrée sur la personne qui est de permettre à la personne de prendre conscience de ses possibilités d'influences (Le Bossé, 2003, p.36) ;
- **Répondre aux besoins** : prendre l'enfant là où il est, faire en sorte que ce soit confortable pour lui afin qu'il s'intègre à la société et prenne confiance en lui ;
- **La mise en lien** : amélioration des contacts, création de relations, mise en réseau ;
- **La confrontation** : les travailleur-euse-s sociaux-ales trouvent cet objectif très enrichissant. En effet, en les confrontant, il-elle-s espèrent que celle-ci amène les personnes fréquentant les centres de loisirs à se questionner sur ce que c'est la vie, sur leurs points communs, les différences ou même de créer des amitiés. C'est une volonté de faire en sorte que les personnes se côtoient, se

confrontent, mais aussi se disputent dans le but de leur donner une vision de la vie réelle. Dans cette idée de confrontation, la PROF 2 nous parle d'une ouverture d'esprit et de découverte qui peut être développées. Elle évoque même d'une manière de leurs changer les idées par rapport aux situations quotidiennes pas évidentes que les enfants peuvent vivre suite à une migration. Elle met aussi en avant cette idée de créer des contacts et liens avec d'autres jeunes migrants ou non. Cette manière de concevoir l'apport que les pairs peuvent s'apparenter à la notion de pairémulation évoquée par Alles-Jardel, Boutry et Schneider (2001, p.69). Pour ces auteurs, les relations amicales peuvent être un réel soutien et support social. Ces liens permettraient la transmission des normes, le partage de l'expérience, de l'aide à la prise de conscience des possibilités de chacun ;

- **La sensibilisation** : celle-ci permet de créer un espace d'échanges, de discussions sur différentes thématiques telles que le racisme, l'interculturalité, l'importance de valoriser la culture d'origine, l'acceptation de la différence, les préjugés et stéréotypes souvent banalisés socialement. L'idée est de partir des représentations des enfants et jeunes et travailler là-dessus pour avancer et développer une ouverture d'esprit et une prise de conscience. Nous retrouvons dans le discours des professionnel-le-s l'objectif principal de l'ordonnance sur l'intégration qui est de prendre part à la lutte contre le racisme. C'est intéressant de soulever qu'il y ait une application concrète des éléments législatifs.

Les professionnel-le-s constatent que ces quelques objectifs ne sont pas exhaustifs et qu'ils s'appréhendent et s'identifient en fonction des situations et du groupe qu'ils ont en face d'eux-elles.

### Être conscient-e des limites de leurs actions

Il est impératif selon les trois personnes interviewées qu'il-elle-s doivent être au clair et conscient-e-s de ce qu'il-elle-s peuvent offrir, développer et sur ce qu'il n'est pas possible de faire. Avoir connaissance de leurs limites leur permet d'agir et de réfléchir de manière ciblée en mettant du sens derrière leurs actions.

#### 6.1.2.4 Outils des professionnel-le-s

Nous avons pu ressortir des outils que les professionnel-le-s utilisent dans leurs interventions et peuvent mobiliser.

- **Le jeu** : moyen d'attirer l'enfant et d'entrer en contact avec lui. Il permet la mise en lien des enfants et la création de liens. Les professionnel-le-s ont ressorti qu'il-elle-s utilisent le jeu pour mettre un groupe en mouvement. Nous constatons que le jeu est un moyen pour les enfants de créer des liens entre eux et pour les professionnel-le-s, c'est un outil pour entrer en contact avec les enfants ;
- **La médiation** : cet outil est spécialement utilisé par les professionnel-le-s lors des conflits. La professionnelle du centre 1 nous explique un peu le processus qu'elle utilise. Elle sépare les deux parties qui sont en conflit, elle pose la situation de chaque côté et ensuite réalise une rencontre avec les deux parties et essaie de faire en sorte que les personnes échangent entre elles et trouvent une

solution qui leur fait sens. Cette même professionnelle nous explique qu'elle n'utilise pas de protocole précis au contraire de son collègue qui a un canevas avec des étapes formelles à suivre. C'est un outil qui figure également dans notre cadre théorique. C'est l'auteur Six (2001, p.12 à 14) qui en parle, pour lui la médiation a deux finalités, la résolution de conflit et la rencontre. C'est deux points sont présents au sein du discours de la professionnelle ;

- **La langue** : par le langage, les professionnel-le-s essaient de casser la peur et l'appréhension que les enfants peuvent avoir de s'exprimer. Pour eux-elles, c'est un moyen par lequel il-elle-s essaient de mettre en confiance les enfants et les intégrer. La PROF 3 parle davantage de communication que de langage, elle préfère utiliser ce thème car il est plus large et pour elle la communication ne se résume pas au langage. La professionnelle du centre 1 (PROF 2) nous émet son constat que le langage est un moyen de communication nécessaire avec les adultes, pour que chacun soit au clair avec ce qui se passe et le comprennent, mettre des mots sur les sentiments. Le langage est important pour entrer en contact avec les enfants mais pour elle ce n'est pas le premier moyen, elle utilise davantage le jeu tout en verbalisant ce qui se passe. De nombreux auteurs ont parlé du langage comme outil. « On dit très souvent que l'oral est un outil fondamental pour le travailleur social. » (Ansart & Crognier, 2012, p.75). Notamment, Ravon et Ion (2012, p.73-74) qui expliquent que le langage est le dénominateur commun entre toutes les activités des professionnel-le-s. Pour Bouquet (2012, p.39), le langage permet d'ouvrir des portes, de s'exprimer et de faire exprimer. Il permet également de poser un sens. L'auteur Stroumza (2016, p.191) voit le langage comme une verbalisation, qui permet l'explicitation des situations ;
- **L'observation** : c'est un outil que les professionnel-le-s utilisent quotidiennement, elle leur permet de se questionner sur les actions des personnes avec qui il-elle-s sont en contacts, de comprendre les émotions, les actions et les comportements. L'utilisation de l'observation leur donne la possibilité d'apercevoir comment la personne qui est en face d'eux fonctionnent ;
- **Les jeux de rôle** : ils permettent de travailler et cibler certaines problématiques observées comme l'exclusion, la violence. Par les jeux de rôles, les professionnel-le-s essaient d'échanger avec les enfants et jeunes sur les risques de tels comportements, les ressentis de chacun-e. L'objectif est d'éviter le surplus de théorie et de mettre les enfants en situation pour qu'ils puissent vivre les situations et les amener à adopter une posture empathique ;
- **Travailler les dynamiques de groupes** : les professionnel-le-s utilisent tout ce qui touche à la dynamique de groupe, à la confrontation aux autres pour désamorcer des disputes et trouver des solutions ensemble ;
- **Utilisation des pairs** : les professionnel-le-s évoquent le fait qu'il-elle-s passent souvent par les pairs pour que l'enfant nouvellement arrivé soit entouré. Une des professionnelles (PROF 2) nous parlent également que l'équipe de professionnel-le-s responsabilisent les plus âgés pour qu'ils veillent sur les plus jeunes et leur apprennent les règles et normes en vigueur au sein du centre et de la société.

Les professionnel-le-s nous font part d'autres outils auxquels il-elle-s ont recouru pour intervenir, comme les débriefings qui permettent d'échanger sur certaines situations qui peuvent être vécues difficilement par les enfants. L'approche centrée sur la personne est également valorisée, les professionnel-le-s partent de l'enfant, de ce qu'il vit pour créer un lien et pouvoir avancer. D'autres dispositifs sont employés comme le feeling, c'est le PROF 1 qui nous expliquent qu'il se fie à ce qui se passe dans la relation avec l'enfant ou le jeune, à son ressenti. Les professionnel-le-s parlent également du recul qu'il-elle-s doivent prendre pour pouvoir réfléchir et intervenir au mieux selon la situation. D'autres outils ont encore été évoqués comme la gouvernance horizontale, qui est le fait de lancer des groupes dans divers projets pour ensuite les laisser se gérer tout seuls, la carte du monde, c'est une grande carte où chaque personne peut notifier de quel pays elle vient.

Le dernier élément que l'ensemble des professionnel-le-s mobilisent est leur réseau. Pour eux, c'est un outil essentiel, dans la connaissance que les personnes peuvent apporter sur certaines populations. Le réseau est vu comme une véritable ressource des compétences ou matériels.

#### 6.1.2.5 Actions et projets du centre de loisirs

Nous avons pu remarquer que les trois personnes interrogées mettent en place des activités faciles d'accès et abordables pour tout le monde. La PROF 3 nous explique que généralement les activités mises en place servent de support pour faire passer certains messages aux enfants et aux jeunes comme les valeurs de la communauté. Nous avons dégagé des entretiens divers projets que les professionnel-le-s mettent en place et ont construits au sein du centre de loisirs. Différents projets présents dans le discours des professionnel-le-s touchent à la prévention par les pairs.

C'est le PROF 1 qui nous a expliqué quelques projets autour de la prévention par les pairs et les avantages de celle-ci. Pour lui, la prévention est plus efficace lorsqu'elle est amenée par les jeunes. Deux raisons sont avancées, la première est que les jeunes se connaissent entre eux et la deuxième est qu'ils remarquent plus rapidement lorsque quelque chose ne va pas. Pour lui, l'idée d'avoir un-e pair-e aidant est une solution appropriée. Cette prévention par les pairs se fait dans les festivals de musique et les écoles. Des projets tels que « stop \*\* »<sup>26</sup> ont été mis en place. C'est un projet préventif dans le but de responsabiliser les jeunes, certains d'entre eux prennent ce rôle de grand frère envers les plus jeunes. Les jeunes qui souhaitent prendre part au projet et devenir un « grand frère ou une grande sœur » doivent suivre deux jours de formation donné par les éducateur-trice-s hors murs du centre. Au cours de ces jours, les bases de la médiation sont apprises. L'objectif est de faire prendre conscience aux jeunes du rôle qu'ils ont envers les plus jeunes, et doivent par exemple adapter leur langage, surveiller les actes qui peuvent déborder, leur laisser un message positif et être des exemples. Selon le PROF 1, ce type de projet les responsabilise et les considère en tant que membres à part entière de la société.

---

<sup>26</sup> nom mis sous anonymat

Dans cette idée de prévention avec les pairs, le PROF nous parle d'un autre projet qui a pour objectif la confrontation par les pairs. Ce projet se base sur le témoignage d'un jeune de Pramont (prison) qui a expliqué son parcours et ensuite des thèmes comme le respect et la responsabilisation sont abordés avec les jeunes. Pour le professionnel, ce projet a des réels bénéfices pour les enfants et est plus pertinent que des heures de théorie. La dernière action ressortie par le même professionnel est les jeux de rôle. En effet, l'objectif est d'aborder avec les jeunes des problématiques de la vie de tous les jours, telles que la violence, les exclusions, discrimination qu'ils peuvent rencontrer dans différents lieux tels que l'école. Le but est de les faire jouer, ressentir, vivre ces différentes problématiques, faire l'expérience plutôt que théoriser. Il explique que cette manière de faire les mets dans des positions d'empathie et plaît énormément aux jeunes.

Au sein des entretiens, des projets spécifiques pour l'intégration sont également mis en avant, les professionnel-le-s nous ont donné quelques exemples des projets qu'il-elle-s ont mis en place au sein de leur centre :

- **Soirées à thèmes** : les deux professionnel-le-s du centre 1 nous ont expliqué qu'il-elle-s organisent des soirées à thèmes telles que la soirée serbe ou la soirée syrienne dans le cadre du festival Orient-Occident. Avec comme objectifs la découverte, le partage, l'intégration, dans un but de promouvoir et faire connaître les cultures ;
- **La semaine contre le racisme** : chaque année le centre de loisirs 1 participe à cette semaine contre le racisme, c'est un projet qui leur tient à cœur. Malheureusement, le PROF 1 explique que ce projet a du mal à se développer et qu'il intéresse, en général, toujours les mêmes personnes. Selon lui, il y a du potentiel pour l'améliorer. Les professionnel-le-s mentionnent, une fois de plus, qu'ils prennent part activement à la lutte contre le racisme ce qui rejoint la volonté de la mise en place de l'ordonnance sur l'intégration des étrangers ;
- **La journée de la diversité** : c'est événement qui a lieu tous les 4 ans, avec comme thème l'intégration. Selon la PROF 3 c'est un projet conséquent, qui demande énormément d'investissements de la part de tous les collaborateur-trice-s. Cet événement permet de mobiliser de nombreuses collaborations et de créer de l'engagement, de la dynamique positive. C'est un grand projet qui prend en compte deux axes : le premier axe met en avant une volonté de favoriser la réflexion à travers différents stands tels que la naturalisation, les différents permis, le mariage etc. Le second axe vise le côté symbolique avec des stands de nourritures, les différentes cultures, des stands plus ludiques. Selon la professionnelle, les activités proposées sont des prétextes à la rencontre et à l'échange ;
- **Projet atelier de cuisine** : la PROF 3 nous a parlé d'un autre projet qui se déroule en collaboration avec l'école primaire et un autre centre de loisirs. Au sein de ce projet, les actrices principales sont les femmes migrantes qui se rendent à l'école et enseignent des cours de cuisines aux élèves, cuisine venant de leur pays d'origine. Pour cette professionnelle, c'est un public qui est difficile à intégrer et qui sont rapidement dévalorisées par la société car il arrive encore souvent qu'elles n'aient pas de travail ou même de formations. L'idée que ce soit elles qui donnent les cours permet de les valoriser, de les considérer comme des personnes dignes d'intérêts qui ont des savoirs et qu'elles peuvent

le transmettre. La professionnelle nous explique que l'objectif est de les considérer comme des professionnelles de leur cuisine d'origine. Cette manière d'intervenir s'apparente à ce que Portal (2012, p.22) regroupe sous l'approche centrée sur le DPA, considérer la personne comme étant experte de sa situation. Le-la professionnel-le doit partir de là où en est la personne et lui permettre de prendre conscience de ses ressources.

Au travers de ces quelques paragraphes nous avons parcouru une infime partie des projets que les centres de loisirs mettent en place, Les professionnel-le-s eux-elles-mêmes ont relevé qu'il-elle-s n'avaient pas le temps nécessaire pour nous détailler l'ensemble des actions qui y sont développées. Il-elle-s nous ont expliqué quelques-unes qui étaient plus spécifiques à notre thème de recherche.

### 6.1.2.6 Réseaux et collaborations

Les trois professionnel-le-s ont fortement insisté dans leur discours sur les réseaux et les collaborations qu'il-elle-s ont avec des partenaires et les bénéficiaires que ces liens apportent dans leur pratique. Nous avons choisi de lister les quelques partenaires cités dont bénéficient les deux centres de loisirs interrogés.

- Les professionnel-le-s nous expliquent que la ressource capitale qu'il-elle-s ont c'est les personnes du terrain, la population ciblée elle-même, les bénévoles et toutes personnes motivées. La PROF 2 nous donne un exemple, un des projets que le centre a mis en place se déroule dans un quartier, il-elle-s font des interventions et leurs partenaires principaux sont les concierges des immeubles. Ces personnes participent activement à la mise en place d'activités, font part d'informations sur la population concernée, motivent les habitant-e-s, d'autres exemples tel que des groupes de jeunes qui s'engagent dans des projets, des bénévoles qui prennent à cœur certaines problématiques et s'investissent ;
- Le réseau de la jeunesse est une aide précieuse pour le centre 1, ce réseau regroupe une vingtaine d'acteurs tels que le CDTEA (centre de développement et de thérapie de l'enfant et de l'adulte), le CMS (centre médico-social), la police, l'AEMO (action éducative en milieu ouvert). La collaboration avec ces différents services permet d'échanger sur les situations qui se présentent et qui questionnent, cela donne l'occasion de créer des rencontres de savoirs ;
- Le bureau d'intégration, le centre 1 a des contacts réguliers avec la déléguée de l'intégration. Les professionnel-le-s expliquent qu'elle est un appui important car elle a de nombreuses connaissances sur les différentes associations et services qui existent dans la région ;
- Les écoles primaires sont également des collaborations importantes. Il arrive que les écoles aient des questionnements et sollicitent les centres de loisirs. Ces questionnements peuvent porter par exemple sur l'intégration de nouveaux enfants et des familles, des questions autour de la langue. La PROF 3 nous donne une illustration qu'elle a vécue. L'école se questionnait sur quel aménagement elle pouvait mettre en place pour renforcer les occasions pour les enfants migrants de parler la langue d'accueil. Des rencontres se sont déroulées entre les différents partenaires et ils sont arrivés à la conclusion

suivante : l'idée était de passer par les loisirs, éviter les situations trop formelles qui bloqueraient les enfants et profiter de chaque occasion dans un cadre sécurisant non jugeant. L'action qui a débouchée de cette collaboration est la mise en place d'un forum d'intégration. Pour aboutir à de telle intervention, les travailleur-euse-s sociaux-ales ont eu des contacts avec des enseignant-e-s qui connaissaient bien les enfants et leurs familles pour avoir un état des lieux des besoins ;

- Des collaborations se déroulent également avec les communautés, les cours de langue, les associations locales. Deux exemples sont mentionnés par la PROF 3, la première collaboration qui est ressortie c'est le contact avec l'association des femmes plurielles. Le centre de loisirs 2 a fait appel aux personnes de cette association pour monter des projets spécifiques pour les femmes migrantes. Le centre 2 collabore également avec la bibliothèque de la région, ensemble il-elle-s ont mis en place une malle avec des livres de différentes langues avec comme objectif de valoriser toutes les langues de manière égale ;
- La police fait partie du réseau des centres de loisirs. Au sein de ce réseau, différentes situations se discutent, notamment leurs manières de voir l'intégration, la migration, le racisme et selon les discussions et questionnement des projets peuvent être développés. Les informations véhiculées dans ce type de réseau permettent de se transmettre des éléments et d'avoir des connaissances pour intervenir au mieux ;
- Collaboration avec l'asa, notre dame de lourdes afin de confronter les jeunes aux personnes en situation de handicap dans un but de création de lien et de mise en contact ;
- Communication et coopération avec des centres d'interprètes afin d'éviter que les enfants soient des traducteurs ;
- Collaboration avec le foyer des requérants d'asile, ensemble il-elle-s organisent un repas pour accueillir les familles nouvellement arrivées. Ce repas permet de leur faire connaître les lieux, les activités organisées, les services et associations à disposition. Le but c'est de partager les informations ;
- Collaboration avec la communauté portugaise afin de comprendre leur culture, qui permet aux professionnel-le-s d'acquérir des connaissances et d'être plus efficaces ;
- D'autres collaborations sont évoquées comme le bureau des réfugiés, le centre interculturel, la croix rouge.

Les deux centres de loisirs considèrent le travail en réseau comme une réelle chance. L'idée est de faire un « catalogue » de tout ce qui se passe et de réfléchir ensemble à ce qui peut être mis en place. Ces collaborations réseaux sont importantes, car elles permettent des échanges naturels, qui peuvent créer des opportunités, elles sont considérées comme des ressources capitales. Au sein du centre 2, la professionnelle (PROF 3) nous explique que souvent elle collabore avec la maison du monde (lieu pour les personnes migrantes) car les professionnel-le-s de la maison du monde ont des connaissances plus approfondies sur le domaine de la migration et ont des compétences liées aux problématiques d'intégration. Elle passe par leur biais pour avoir des informations et construire quelques choses avec eux-elles.

Les professionnel-le-s nous démontrent comment se déroulent les rencontres réseaux, eux-elles convoquent toutes les personnes qu'il-elle-s pensent être de ressource pour une situation x, elles se rencontrent toutes dans un lieu et échangent autour de la situation. Ensemble, elles réfléchissent à ce qui se passe et à comment elles peuvent intervenir.

### 6.1.2.7 Questionnements actuels des centres

Nous avons retrouvé dans les discours des professionnel-le-s des questionnements qui sont en cours et ont suscité des interrogations venant dans la part de l'ensemble des équipes dans lesquelles les professionnel-le-s travaillent.

Dans le centre 2, la problématique qui est apparue est sur la manière de s'y prendre pour toucher le public des jeunes enfants, à partir de l'âge de 6 ans et comment rendre le centre de loisirs accessible à ce type de population. Ce questionnement est accompagné d'une volonté de la part des travailleur-euse-s sociaux-ales de construire des réseaux de collaboration avec des professionnel-le-s de la petite enfance qui ont régulièrement contact avec des parents et des enfants et qui possèdent des compétences spécifiques dans ce domaine.

Dans le centre 1, le point qui questionne les professionnel-le-s est qu'il-elle-s souhaitent avoir une ouverture de leur centre. Il-elle-s nous communiquent leur envie de s'ouvrir aux autres populations et non pas seulement aux jeunes de la région. C'est la PROF 2 qui nous parle de son souhait de s'ouvrir aux familles, ainsi qu'au travail hors murs et ainsi évoluer dans ce sens. Le PROF 1 rajoute que l'ouverture est enrichissante pour les enfants et les jeunes. Il nous donne l'exemple des rencontres qu'il organise avec des enfants en situation de handicap qui viennent fréquenter le centre de temps en temps et créer des liens avec ceux qui sont déjà présents. Il nous exprime leur volonté de favoriser l'intégration pour tous.

## 6.2 Enfants migrants

---

Les constats suivants ont été établis suite à l'analyse des groupes de parole réalisés avec les neufs enfants, tous issus de la migration. Nous avons répertorié les informations récoltées sous différents thèmes qui ressortent des groupes de parole.

Pour commencer, Nous avons ressorti notamment toute la problématique autour de la langue, langue familiale et langue du pays d'accueil. Ces questions de langue sont liées au contexte familial, dont les parents et les frères et sœurs. Nous l'avons avancé dans notre cadre théorique que la famille et la langue sont deux notions très importantes dans le cas de la migration et qu'elles suscitent beaucoup de questionnements et d'enjeux pour les enfants.

### Langue

Les enfants ont mis en avant que l'apprentissage de la langue d'accueil n'est pas aisée, pour la majorité le plus difficile est l'écrit avec l'orthographe et la conjugaison et que l'oral est plus facile. Les enfants ont relevé qu'il est plus difficile d'apprendre la langue lorsque l'on est plus âgé lors de l'arrivée dans le pays d'accueil, notamment au

niveau de la maîtrise des deux langues. Cette difficulté est également présente au niveau de l'école, pour eux ce n'est pas la même chose d'arriver en 2-3 Harmos que en 6-7 Harmos. Les chercheurs de l'OCDE cités par Bader et Fibbi (2012, p.20) ont constaté que plus les enfants arrivent jeunes dans le système éducatif plus leurs résultats se rapprochent de ceux des autochtones. Les compétences linguistiques sont quasiment identiques.

Un élément qui a été souligné par l'ensemble des enfants est le fait de mélanger les langues. Lorsqu'ils ne savent pas un mot dans une des langues, ils l'expriment dans l'autre. Un enfant est étonné de nous dire que cela lui arrive qu'il ne connaisse pas certains mots en arabe, qui est pourtant sa langue d'origine. Pour les jeunes, il est actuellement plus facile de parler en français que dans leur langue d'origine et ils nous font remarquer qu'ils oublient gentiment leur langue d'origine. Ces révélations coïncident avec les pensées de Mesmin, Maïga & Saïti, (2009, p.83) qui soulignent le fait que parfois la seconde langue prend le dessus sur la première ou que la langue première empêche l'acquisition de la seconde ou encore le fait que les deux langues ne soient jamais parfaitement acquises. Au contraire des enfants plus âgés, pour qui s'exprimer dans la langue d'accueil et celle d'origine est aisé.

A leur arrivée, les enfants nous ont expliqué qu'ils avaient peur de parler en français en présence d'autres personnes. Au départ, cet apprentissage a été très compliqué, mais grâce à plusieurs aides ils sont arrivés à se familiariser avec celle-ci et à l'apprendre. Les différentes aides que les enfants ont nommées sont, l'école avec les cours d'appui et le soutien qu'elle met en place, les projets comme l'Accompagnement Famille-Enfant, les enfants nous ont expliqué que grâce à cela ils se sont améliorés en français et ont bénéficié de l'aide pour les devoirs. Les livres et la télévision ont été d'une grande aide pour les enfants, comme les parents et les amis que nous allons davantage développer dans les paragraphes qui suivent car les enfants ont particulièrement mis l'accent là-dessus.

## **Famille**

Nous l'avons d'ailleurs relevé dans notre cadre théorique l'importance que joue la famille dans l'apprentissage de la langue. Les enfants relèvent qu'au sein de leur famille, ils parlent généralement tous la langue d'origine avec leurs parents. Certains enfants ont mis en avant que leurs parents essaient de parler en français mais ce n'est pas dans la majorité des cas. Les enfants nous ont dit que leurs parents tentaient de les aider dans les devoirs et l'apprentissage de la langue mais que c'est plutôt eux qui apprennent le français à leurs parents. Les enfants ont relevé qu'entre frère et sœur, ils s'entraidaient pour les devoirs et que la plupart du temps c'est l'aîné-e de la famille qui aide les plus jeunes. Perregaux et al. (2008) exposent le rôle considérable que l'aîné-e peut jouer dans la transmission de la langue familiale et nous pouvons constater à travers des discours des enfants que celui-celle-ci prend également place dans la transmission de la langue d'accueil. Les aîné-e-s ont également un rôle de protection selon les enfants. C'est une enfant qui nous explique qu'à l'école, elle se faisait embêter par ses camarades et que c'est son frère qui l'a défendue face aux autres.

## **Relations sociales**

Les enfants nous ont expliqué qu'à leurs arrivées, énormément d'enfants sont venus vers eux à l'école et les questionnaient sur leurs origines et la langue qu'ils parlaient.

Pour la plupart, ils ont été à un moment donnés victime de moqueries et de discrimination de la part de leurs camarades. Ces formes de rejet sont selon Chen, (2011 cité par Poulin, 2012, p.317) des événements qui peuvent conduire ces enfants à adopter un comportement d'anxiété sociale, de timidité et de retrait social. Les points principaux visés étaient la prononciation des mots et le fait qu'ils s'exprimaient mal en français. Ces deux situations ont été perçues comme étant particulièrement difficiles par les enfants car ils ne comprenaient absolument pas ce qu'ils se disaient. L'intérêt commun qui les a réunis a été le jeu.

Lorsque nous avons posé la question aux enfants dans quels lieux ou à quel moment ils se font des amis, ils nous ont sorti une grande palette de possibilité. Un enfant nous a parlé de son lieu favori qui est la rue, en effet, il a pu rencontrer des connaissances de ses amis avec qui il a pu créer des liens. L'endroit privilégié des enfants est le domaine des loisirs, ils nous ont parlé du sport, du parc de jeu, du lac. D'autres terrains comme l'école et l'église sont apparus dans leurs discours. À l'école, ils sont avec leurs camarades de classe avec qui ils créent des liens et des contacts qui se prolongent dans les activités extra-scolaires. L'église est un lieu que fréquente une fratrie de trois enfants, elles y vont souvent et là-bas elles rencontrent d'autres personnes de la même culture, elles partagent des chants et diverses traditions de leur pays d'origine.

La création d'amitié est relevée comme étant difficile pour la plupart des enfants, le principal obstacle mis en avant est la timidité, celle-ci étant un frein pour la communication et surtout pour oser le faire. L'ensemble des enfants nous expliquent que pour eux, le plus important n'est pas d'avoir beaucoup d'amis, juste quelques-uns sur qui ils peuvent compter. Nous avons observé dans leurs discours que généralement, c'est un ou deux camarades significatifs qui les ont aidés, tant pour la langue que pour l'intégration. Les enfants mettent en lumière des éléments cités par Poulin (2012, p.321) qui considère que certaines amitiés permettent à l'enfant de développer et améliorer certaines habiletés sociales et d'avoir une personne ressource.

Les enfants ont mis en avant le fait qu'il y a des éléments qui les aident à se faire des ami-e-s, notamment le fait de s'entraider. Ils nous ont donné l'exemple de la réalisation des devoirs. Le fait de respecter l'autre, ce qui signifie selon eux de ne pas se moquer et rigoler participe à la création de liens. Ils ont expliqué que de ne pas laisser seul quelqu'un et de participer à des activités pouvaient aider. Ces activités sont selon divers auteurs cités par Poulin (2012, p.322) des facilitateurs dans la création d'amitié. Le dernier point concerne, la langue, selon les enfants elle est importante mais pas prioritaire, ils arrivent à entrer en contact sans forcément passer par le langage.

Pour les enfants, les amis ont un rôle important de protection vis à vis des camarades qui sont discriminants envers eux. Ils nous ont d'ailleurs expliqué que quand ils étaient victimes de certaines moqueries d'autres enfants ont pris leur défense. Le deuxième rôle qu'ils attribuent aux amis est celui de frère ou sœur, ils considèrent leurs ami-e-s comme étant des personnes vraiment importantes, faisant quasiment partie de leurs familles.

Le dernier rôle exprimé par les enfants est l'aide précieuse et capitale que leurs ami-e-s ont joué dans l'apprentissage de la langue d'accueil. Ils nous ont expliqué qu'ils ont eu un ou deux camarades qui ont pris cette casquette de traducteur-trice-s. Ces enfants ont été des ressources, ils leur expliquaient la signification des mots, les

corrigeaient s'ils faisaient des fautes lorsqu'ils s'exprimaient. Les camarades ont pris du temps pour les aider dans leurs devoirs. Le fait de côtoyer des camarades était également une aide car les enfants entendaient les autres parler et pouvaient les questionner sur leur conversation. Le seul élément négatif qui est démontré par les enfants est qu'il leur est arrivé quelques fois que certains camarades ne les corrigeaient pas car ils arrivaient à les comprendre malgré le fait qu'il y avait des fautes.

Les enfants ont vraiment mis l'accent sur le fait qu'ils se débrouillaient entre eux, entre ami-e-s pour essayer de comprendre la langue. Une professionnelle avait également relevé que les enfants créaient des « mini réseaux » entre eux et s'entraidaient pour s'intégrer, les enfants démontrent que cela permet également de se familiariser avec la langue.

Un constat intéressant a été relevé est que les enfants originaires d'Érythrée avaient davantage des ami-e-s érythréen-ne-s que des suisses, au contraire des enfants originaires de Syrie avaient davantage d'ami-e-s suisse. Nous pouvons faire un parallèle avec ce que les professionnel-le-s nous avaient expliqué, que certaines communautés sont beaucoup plus grandes et qu'il y a de nombreuses familles qui les composent.

### **Jeu / sport**

De même que les professionnel-le-s, les enfants ont relevé le rôle primordial que joue le jeu pour créer des amitiés. A leur arrivée en Suisse, notamment à l'école, la première chose qui les a rapprochés aux autres enfants était le jeu. Malgré qu'ils n'arrivaient pas à se comprendre au niveau de la langue, ils jouaient avec les autres, par exemple au travers du foot.

Le sport est également l'endroit où ils sont arrivés à rencontrer d'autres personnes en dehors de l'école, un enfant nous donne un exemple. Elle fait l'école du cirque comme activité extra-scolaire et là-bas elle a rencontré d'autres enfants de son âge avec qui elle est devenue amie. Un autre enfant nous a expliqué qu'il a également rencontré d'autres enfants au club de football.

### **Ecole**

L'école a été, de nombreuses fois, mentionnée par les enfants, pour eux elle fait partie d'une des plus importantes aides dont ils bénéficient pour apprendre la langue. Ils nous ont expliqué que leurs enseignant-e-s aménagent des éléments pour qu'ils se sentent à l'aise et apprennent le français. Par exemple, les professeur-e-s ont fait venir une élève d'une autre classe qui parle la langue d'origine de la fille que nous avons interrogé. Le soutien et les cours d'appui sont nommés comme étant également des ressources importantes. Bader et Fibbi (2012), deux auteures de notre cadre théorique, expliquent que le soutien que les professeur-e-s peuvent apporter à l'enfant influence grandement la réussite scolaire de celui-ci. Cette aide prend forme sous les encouragements dont peuvent faire preuve les enseignant-e-s et la motivation qu'il-elle-s peuvent susciter chez les enfants.

Les enfants ont également mis en avant que par l'école, ils ont découvert des projets tels que « Stop on discute », « Connecté futé », dont ils n'avaient pas connaissance jusqu'à présent. Le dernier élément sur lequel tous les enfants étaient d'accord est qu'il est plus agréable de se rendre à l'école lorsqu'ils sont entourés et qu'ils ont des amis. La principale raison évoquée est les moments de jeux qu'ils peuvent partager.

### **Les centres de loisirs**

Nous avons été surpris du fait que sur neufs enfants interrogés seulement trois fréquentent le centre de loisirs dont un enfant qui n'y a été qu'une seule fois. Les deux enfants qui s'y rendent fréquemment, expliquent que c'est grâce à leurs amis qu'ils ont découvert le centre. Ils n'en n'avaient pas connaissance préalablement. Ils évoquent le fait que ce sont les professeur-e-s qui leur ont tout récemment conseillé d'y aller pour assister à des cours de français.

Le centre de loisirs est un lieu qui leur a permis de rencontrer des pairs de leurs âges. Ils mentionnent également le fait que c'est rare qu'ils s'y rendent seuls, la plupart du temps c'est un lieu de rendez-vous avec leurs amis. Un enfant nous explique qu'il va toujours au centre avec ses camarades et qu'au sein de la structure ils rencontrent d'autres enfants qu'ils connaissent. Les éléments qui les poussent à aller aux centres sont les jeux qui sont à disposition et les différentes soirées organisées.

Concernant les enfants qui n'y vont pas, la raison évoquée de leur retenue est la peur des moqueries. Des remarques qui pourraient porter sur une méconnaissance de certaines règles de jeux.

Les enfants expliquent que la langue qu'ils utilisent le plus au sein du centre est le français mais qu'il arrive en fonction des personnes présentes qu'ils communiquent dans une autre langue, comme celle d'origine. Un enfant nous enseigne sur le fait qu'il y a de nombreuses langues qui sont parlées dans le centre, mais que pour lui et ses amis le plus important c'est de jouer, de se faire des amis et non pas de discuter.

### **Attention / bienveillance aux autres**

Nous avons constaté au cours des groupes de parole, que les enfants migrants portaient une attention particulière aux autres. Ils nous ont dit que lorsqu'ils voyaient un autre enfant tout seul, ils vont directement lui proposer de venir jouer avec eux. De même que pour un enfant qui trouverait quelques difficultés à l'école, ils lui proposeraient leur aide pour faire les devoirs et devenir son ami-e. La barrière de la langue pour eux n'est pas un obstacle. Si l'enfant qui est en face d'eux ne parle pas leur langue, ils vont lui soumettre une proposition de jeu. Un enfant nous donne l'exemple du bord du lac, que souvent il y a des enfants qui sont seuls, alors il va vers eux et essaie de discuter et leur demande s'ils sont d'accord de jouer du football avec lui.

## 7. Synthèse de l'analyse

---

En synthèse à l'ensemble de l'analyse des données récoltées, nous constatons que les professionnel-le-s ont une vision qui se rapproche des diverses théories que nous avons abordées dans notre cadre conceptuel.

Par exemple, au niveau des questions de langue, tant celle d'origine que celle du pays d'accueil. Les professionnel-le-s ont notifié clairement **le rôle primordial que joue la langue d'origine** dans le lien avec la culture du pays d'origine, la famille et l'histoire personnelle. Dans leur conception, il ne faut pas réfuter la langue d'origine car ce serait nier le fondement même de l'individu. Tant les professionnel-le-s que les auteur-e-s nous ont démontré que la langue d'origine participe à la construction de l'identité de la personne. Il-elle-s ont également conscience de la difficulté qu'il y a pour l'enfant de garder sa langue d'origine surtout lorsqu'il n'a aucune information sur son pays. Il est relevé qu'il est possible que certains enfants rejettent complètement leur culture d'origine par l'envie d'être complètement intégré à la nouvelle société et d'être comme les autres. Les deux langues restent tout de même primordiales car chacune à des apports non négligeables dans le développement de l'enfant. La langue d'origine tient également un rôle dans l'apprentissage de la seconde notamment au niveau du mécanisme d'apprentissage qui est enclenché.

**L'appropriation de la langue d'accueil** a aussi son rôle dans le développement de l'enfant. Au travers du langage l'enfant va avoir accès à son environnement, acquérir des connaissances sur celui-ci. Les auteur-e-s et es professionnel-le-s le nomment comme le dénominateur commun de la communication, mais qu'il n'est pas l'enjeu principal dans un premier temps. Les personnes doivent d'abord intégrer l'événement de la migration, puis retrouver une situation stable pour ensuite réfléchir à l'apprentissage de la langue et à l'intégration à la nouvelle société. Les professionnel-le-s ont ressorti quelques facteurs qui favorisent selon leur point de vue l'appropriation de la langue d'accueil. Notamment, l'école avec le soutien que les enfants peuvent bénéficier des enseignant-e-s, la famille et la socialisation, l'ouverture de celle-ci. La rencontre avec les autres, le contact social sont les facteurs les plus prédominants au sein des discours, autant des professionnel-le-s que chez les enfants.

Le contexte des loisirs et du sport ressort également à plusieurs endroits comme étant des lieux neutres où les expérimentations sont possibles et le contact avec la langue se fait naturellement. Le dernier point concerne les caractéristiques individuelles, celles-ci regroupent la confiance en soi et la timidité qui peut avoir un impact dans l'apprentissage de la langue. D'ailleurs, une des jeunes filles interrogées nous expliquait que sa timidité avait été un grand frein à sa communication. Intéressant de constater que certains de ces facteurs sont également ressortis par les enfants comme étant des aides pour apprendre le français. Pour eux, l'apprentissage de cette langue n'a pas été aisé et ils soulèvent le fait que les soutiens qu'ils ont pu trouver et bénéficier ont permis de s'en approprier et de la pratiquer.

Après avoir abordé les deux langues séparément, nous avons questionné **le bilinguisme** et le sens de ce mot. Il y a une divergence de représentations entre les professionnel-le-s. Deux d'entre eux considèrent que les enfants migrants sont bilingues du fait qu'ils connaissent leur langue d'origine et apprennent la langue d'accueil. La dernière professionnelle quant à elle, pense que les enfants migrants ne

le sont pas, du fait qu'ils n'ont pas choisi de devoir s'approprier une autre langue. Pour elle, le bilinguisme est un choix conscient et réfléchi. Le bilinguisme est vu avant tout comme un avantage, une chance, un atout. Il permet d'avoir accès au monde, d'acquérir une compréhension de celui-ci, une certaine ouverture d'esprit. Le bilinguisme n'est malheureusement pas toujours égal, ce qui signifie qu'une langue prend l'ascendant sur l'autre. Les enfants peuvent être amenés à faire office de traducteurs pour leurs parents par exemple et dans ce cas assumer des responsabilités qui ne sont pas de leur âge. Il arrive également que la langue d'origine soit en cours d'apprentissage ce qui complexifie l'appropriation de la langue d'accueil. Les professionnel-le-s comme les enfants relèvent le fait de mélanger les deux langues.

Concernant **l'intégration**, les professionnel-le-s la voit comme une possibilité d'avoir accès au monde, elle permettrait à l'enfant d'acquérir de l'autonomie. L'enfant doit se sentir bien dans son milieu, être à l'aise avec lui et avec les autres pour pouvoir entamer un processus d'intégration. Dans leur vision, l'intégration est un échange entre deux cultures, deux civilisations. C'est un effort bilatéral qui doit être effectué. L'individu (ici l'enfant) doit avoir une volonté de s'intégrer et la société doit offrir des possibilités de le faire. La responsabilité de l'intégration est donc partagée. Divers facteurs favorisant cette intégration ont été mentionnés, notamment la famille et la communauté qui permettent à l'enfant d'avoir un premier pas dans le monde des relations sociales. Le fait d'être entouré, d'avoir des contacts avec des pairs favorisent l'intégration. Le dernier point évoqué est l'histoire personnelle qui peut être un facilitateur ou un frein à la construction de relations sociales. Concernant l'impact de la langue d'accueil dans l'intégration, deux avis ont émergé. Le premier considère ces processus comme évoluant en parallèle, devant être construits ensemble. L'un favorise l'autre et inversement. Le second point de vue met la volonté de s'intégrer avant l'apprentissage de la langue. Ce qui signifie que la personne doit avoir envie de rester dans ce pays pour ensuite investir la langue.

A propos du jeu, cette notion n'est pas apparue au sein des théories auxquelles nous nous sommes référés. Les professionnel-le-s tout comme les enfants ont fortement appuyé son bénéfice. Il serait un moyen efficace pour l'apprentissage de la langue et pour l'intégration, du fait qu'il permet aux enfants de se rencontrer. C'est un chemin qui fait office de communication. Les professionnel-le-s l'utilisent également comme outil pour mettre les enfants en contact. Ceux-ci sont très preneurs des jeux et arrivent à communiquer au travers de celui-ci sans avoir la même langue. Le jeu est également un lieu de confrontation pour les enfants migrants à la société d'accueil et pour les enfants autochtones à une autre réalité.

Nous allons passer, à présent, **aux avantages** que les professionnel-le-s ont argumentés de fréquenter les centres de loisirs. Les bénéfices sont les suivants : la rencontre et l'échange avec tous types de personnes ; la création de liens, de relations ; des opportunités de communiquer, de pratiquer la langue d'accueil ; c'est un espace neutre qui donne lieu à du soutien, de la reconnaissance. Il permet également de travailler sur les compétences et les résonances.

Au sein des centres de loisirs, la langue d'accueil est privilégiée en laissant tout de même une certaine marge de manœuvre aux enfants. Le point de départ des professionnel-le-s est la libre adhésion ainsi que la neutralité dans une volonté de travailler sur une identité commune. Leurs interventions ne portent aucune distinction

entre les enfants migrants et les autochtones. Il y a des actions ou projets qui sont spécifiques à certaines populations ou problématiques observées. Les travailleuse-s sociaux-ales travaillent dans une volonté de favoriser les rencontres et le partage des expériences ainsi qu'une sensibilisation pratique aux sujets plus sensibles, tels que la discrimination. Leurs buts est le développement des compétences sociales. Les professionnel-le-s ont mentionné qu'il-elle-s utilisent différents outils pour intervenir, comme l'observation pour comprendre les comportements, les jeux de rôles pour sensibiliser, la dynamique de groupe, le jeu, le langage vu sous l'angle d'un moyen pour entrer en communication. Certains outils comme le jeu a une double utilité, il est employé par les professionnel-e-s comme un outil et c'est un moyen spontané utilisé par les jeunes. Le dernier outil mis en avant est le réseau de collaborations qu'entretiennent les centres. Effectivement, Les professionnel-le-s ont ressorti un nombre incalculable de partenaires qu'il-elle-s mobilisent pour monter des projets, avoir des informations sur certaines populations ou cultures. Pour eux-elles, c'est une ressource capitale dans leur pratique. Nous retrouvons certains des services que nous avons mentionnés dans la partie contextuelle.

Nous constatons que les centres de loisirs appliquent concrètement les diverses législations en vigueur au sein du canton. Ils prennent part notamment à la lutte contre le racisme par divers projets et objectifs à poursuivre.

Un sujet abordé par nos deux populations interrogées est la différence entre un enfant, un adolescent et un adulte. Dans le discours des enfants, il est ressorti qu'il est plus facile d'apprendre la langue et de s'intégrer lorsqu'on arrive jeune dans le pays d'accueil. Les professionnel-le-s relèvent que la langue est moins importante pour les enfants car ils passent par le jeu et la spontanéité. L'apprentissage est également facilité car les différences sont moindres avec les autres enfants. Pour les adolescents, la tâche devient plus complexe car la gêne et l'importance du paraître sont prépondérantes. Ils ont également d'avantage besoin de communiquer pour se connaître. Et pour les adultes, la langue s'avère primordiale car ils doivent être capables de communiquer pour créer une relation sociale.

Les professionnel-le-s ont relevé à plusieurs reprises qu'il-elle-s ont remarqué qu'il y avait un décalage entre leurs représentations, celles de la société et celles des bénéficiaires. Notamment, au sujet de l'importance de la langue. Pour la société, elle semble être primordiale, mais pour les personnes concernées celle-ci est bien secondaire, la sécurité et la protection priment. Les enfants considèrent le bilinguisme comme une capacité qui peut être facilement acquise, il suffit d'avoir connaissance de quelques mots pour le devenir. Les questions de langue et d'intégration sont beaucoup moins importantes pour l'enfant car lui ne se pose pas ces questions. Il souhaite avoir des contacts et pouvoir partager des activités avec eux.

## **7.1 Vérifications des hypothèses**

---

Suite à l'ensemble de notre recherche, nous souhaitons revenir sur nos hypothèses pour savoir si elles ont pu être vérifiées suite à l'approche du terrain et aux différentes entrevues menées.

## 7.1.1 Hypothèse 1

### ***L'appropriation de la langue d'accueil est un des facteurs qui favorise le processus d'intégration de l'enfant migrant à la société.***

Suite à l'analyse des discours des professionnel-le-s et des enfants, nous pouvons confirmer que l'appropriation de la langue d'accueil est un des facteurs qui favorise le processus d'intégration de l'enfant migrant à la société. Nos partenaires terrain ont clairement placé la langue comme étant un facteur d'intégration, mais un facteur parmi d'autres et que selon la situation, il n'est pas le premier à prendre en considération.

L'ambivalence à laquelle nous avons été confrontés dans les théories se révèle être également présente sur le terrain. Pour une des professionnelles, ce qui prime est la volonté de vouloir s'intégrer pour ensuite s'investir dans l'apprentissage de la langue d'accueil. Le discours des trois professionnel-le-s s'accorde pour exprimer que la langue est un facilitateur dans de nombreuses situations et que la communication est primordiale pour avoir accès à son environnement et le comprendre.

Pour les enfants, ce qui est primaire est d'être en contact et de jouer, d'avoir un intérêt commun. Pour eux, le langage n'est pas vraiment nécessaire car souvent ils se comprennent au niveau du jeu.

## 7.1.2 Hypothèse 2

### ***Les centres de loisirs sont des terrains qui favorisent l'intégration des enfants issus de la migration dans la société d'accueil.***

Cette deuxième hypothèse a également été confirmée sur le terrain, les centres de loisirs sont effectivement des terrains qui favorisent l'intégration des enfants issus de la migration dans la société d'accueil. Ce constat est même placé comme étant bénéfique à l'ensemble de la population cible des centres de loisirs.

Nous l'avons vu au travers des objectifs que les centres poursuivent, que le but principal est la mise en lien, la création de contacts. Les professionnel-le-s ont également ressorti de nombreux avantages pour les enfants migrants à fréquenter les centres de loisirs, ceux qui sont les plus prépondérants sont la rencontre et l'échange avec les autres.

Le centre de loisirs est même vu comme un lieu de rencontre, d'échange et d'entraide. Il n'est pas le lieu exclusif des rencontres, mais les enfants ont relevé qu'ils ont effectué des rencontres au sein des centres et qu'ils se retrouvent là-bas avec leurs ami-e-s pour réaliser des activités. L'intégration est réalisée au simple fait de s'y rendre et d'être en contact avec d'autres enfants mais également par les nombreuses activités proposées par le centre (comme les cours de culture parascolaire).

### 7.1.3 Hypothèse 3

***Le contact avec les pairs au travers du langage, au sein des centres de loisirs, est un facteur de pairémulation qui favorise le processus d'intégration de l'enfant migrant.***

Concernant cette troisième hypothèse, la vérification n'est que partielle. Nous avons pu relever quelques éléments dans les discours des professionnel-le-s. Pour eux-elles, le contact avec les pairs favorise la confrontation à une autre réalité, l'entraide, le soutien. Une professionnelle nous a même fait remarquer que la fréquentation de camarades pouvait permettre à l'enfant migrant de se changer les idées par rapport à sa situation qui n'est peut-être pas toujours évidente. Elle parle d'une « bouffée d'air frais ».

Suite à l'approche du terrain, nous nuancerons cette affirmation. Les enfants ont évoqué d'autres lieux que le centre de loisirs où ils font des rencontres, comme le parc de jeux. Nous rajouterons également que le jeu qui se déroule au sein des contacts avec les pairs favorise l'entraide et le soutien. Une professionnelle relevait que des « mini réseaux » se formaient entre les enfants. Et les enfants eux-mêmes ont ressorti qu'entre eux ils s'aidaient notamment pour les devoirs. La notion de pairémulation peut être présente au travers de l'aide que les pairs apportent à l'enfant pour qu'il puisse s'intégrer. Aide qui passe par le fait que l'emmener au centre de loisirs, lui présenter d'autres amis, l'aider dans ses devoirs, proposer de faire un jeu comme du football. Pour nous, une forme de pairémulation est présente entre les enfants. La réalité semble être un peu plus complexe que cette hypothèse.

### 7.1.4 Hypothèse 4

***Les travailleur-euse-s sociaux-ales développent des outils spécifiques qui visent l'intégration des enfants migrants.***

Cette hypothèse ne correspond pas aux deux centres que nous avons interrogés. Les professionnel-le-s ont particulièrement insisté sur le fait qu'il-elle-s ne font aucunes différences entre les personnes migrantes ou les autochtones. Une professionnelle relève même que parfois elle ne sait même pas si les jeunes sont migrants ou non. Cette distinction n'est pas pour ces professionnel-le-s primordiale. Il-elle-s sont davantage dans une conception de partir de la personne, là où elle en est et de construire quelques choses. Les travailleur-euse-s sociaux-ales nous ont tout de même relevés que des projets sont mis en place pour certaines problématiques particulières. Nous avons eu l'exemple des cours de cuisine donnés par des femmes migrantes, où l'action porte sur une partie de la population. Ce projet a été mis en place suite à des questionnements autour de la valorisation de ces femmes pour leur permettre de prendre part à la vie en société.

Pour nous, cette hypothèse n'a été que partiellement vérifiée. D'une part, car effectivement certains projets spécifiques sont mis en place, mais ceux-ci ne concernent pas forcément les enfants migrants et d'une autre part, les professionnel-le-s ont accentué leur volonté de partir de la personne indépendamment de son origine ou de son titre.

Pour conclure à l'analyse des hypothèses, nous pouvons dire que l'ensemble de celles-ci n'ont pas été vérifiées. Nos deux premières affirmations ont été confirmées. Le langage fait bien partie des facteurs qui favorise le processus d'intégration de l'enfant, sa place est à appréhender selon chaque parcours. Et le centre de loisirs se montre être un lieu qui encourage l'intégration des enfants migrants par les nombreux contacts qu'ils peuvent bénéficier en son sein.

## 8. Partie conclusive

---

Arrivés au terme de ce travail, nous sommes en mesure d'effectuer un bilan final. Nous allons débiter par répondre à notre question de recherche pour poursuivre avec les limites de notre travail que nous avons identifiées. Un retour sur les apports que cette recherche a eu va être abordé afin de pouvoir donner notre point de vue après plus d'une année de travail. Nous terminerons cette partie conclusive par les pistes d'action que nous entrevoyons.

### 8.1 Réponse à la question de recherche

---

**Dans quelle mesure l'appropriation de la langue d'accueil et le contact avec les pairs au sein des centres de loisirs constituent-ils des facteurs d'intégration pour l'enfant migrant et quels en sont leurs utilités professionnelles pour le-la travailleur-euse social-e ?**

Pour débiter par le langage, il commence à voir du poids dans l'intégration seulement quand les enfants sont dans un milieu familial et social stabilisé. Tant au niveau théorique que sur le terrain, l'évidence de la langue est nuancée et la prise en compte de la situation des personnes doit être bien plus large pour avoir des éléments de compréhension. Mais évidemment, que c'est un facteur qui a son importance, notamment dans l'accès à l'environnement, au mode de communication et à la création de liens.

Le contact avec les pairs est fondamentalement un facteur qui favorise l'intégration des enfants migrants. D'une part, il leur permet d'être confrontés aux normes et à la langue du pays d'accueil et de s'y familiariser. Les liens qui sont établis donnent lieu à l'émergence d'un soutien entre les enfants, d'une reconnaissance mutuelle. Les professionnel-le-s relèvent bien que ces deux facteurs ne sont pas les seuls à être impliqués dans l'intégration de l'enfant migrant. Le processus d'intégration et d'appropriation de la langue sont des mécanismes complexes et de nombreux éléments peuvent avoir une influence.

D'un point de vue théorique, les auteurs relevaient une inquiétude quant à l'intervention auprès des populations migrantes, inquiétude qui n'a pas été relevée par les professionnel-le-s interrogés. Au contraire, ils expliquent qu'ils n'opèrent aucune différence. Les travailleur-euse-s sociaux-ales mobilisent les mêmes outils pour intervenir. Les seules distinctions qui peuvent être observées sont au niveau de certains projets qui sont mis en place, qui visent davantage une partie de la population, en étant évidemment ouverts à tous, ou certaines problématiques plus spécifiques. Le langage est utilisé par les professionnel-le-s mais dans un second temps. Il-elle-s privilégient la mise en contact avec les pairs, la rencontre au travers du jeu. Ce sont deux moyens employés qui entrent dans la boîte à outils de chaque professionnel-le-s. Il-elle-s nous ont ressortis d'autres dispositifs utilisés au quotidien, dont le jeu, l'approche centrée sur la personne, la dynamique de groupe, etc.

Le côté pairémulation et résilience ressort très peu dans le discours des professionnel-le-s, c'est pourquoi il serait intéressant de creuser davantage cet aspect. Nous l'avons

d'ailleurs relevé dans l'hypothèse 3 qui ne peut être que partiellement vérifiée, dû au fait que nous n'avons pas suffisamment de matière pour la confirmer. Nous voyons donc une question qui viendrait compléter le travail effectué : De quelle manière la confrontation et le contact avec les pairs permettraient le développement d'une forme de soutien entre les enfants ? Que ce soit d'enfants migrants à enfants migrants, ou d'enfants autochtones envers des enfants migrants ou inversement.

Enfin, nous tenons à préciser que ce travail ne recouvre pas l'ensemble des enjeux autour de la langue et de l'intégration pour les enfants migrants, ni de l'accompagnement des professionnel-le-s en centre de loisirs. La question de recherche reste éminemment ouverte à de plus amples approfondissements sur ces sujets et investigations. Le contexte migratoire, les populations sont en constant mouvements et évolutions.

## 8.2 Limites de notre recherche

---

Au terme de ce travail et aux résultats trouvés, nous remarquons que notre recherche est confrontée à quelques limites. Ces limites n'enlèvent pas la pertinence de notre recherche, elles mettent avant les difficultés auxquelles nous avons été confrontés et les barrières présentes à l'étendue de notre travail.

Premièrement, nous sommes partis sur de nombreux thèmes, celui de la langue, le contact avec les pairs et l'intégration. Nous avons remarqué que ces trois notions sont interdépendantes mais elles sont également extrêmement complexes individuellement. Les directions étaient multiples, il nous a fallu suivre de près le fil rouge de notre recherche en nous replongeant à de nombreuses reprises dans notre question de départ pour ne pas nous égarer dans les particularités de chacune des notions. Nous voulions vraiment creuser les corrélations entre celles-ci.

Le deuxième frein que nous avons identifié est que c'était la première fois que nous réalisons des entretiens réels. Nous avons eu lors de notre formation au sein de la HES-SO des mises en situations, mais nous n'avons jamais été confrontés à un entretien réel où nous avons clairement un but à atteindre et des informations à obtenir. Nous avons remarqué lors de la retranscription de nos entretiens, surtout ceux réalisés avec les professionnel-le-s qu'il y a eu des fois où nous aurions pu d'avantage rebondir pour approfondir les réponses de nos interviewé-e-s. Nous avons bénéficié de l'avantage d'être un binôme durant les entretiens, ce qui a fait que l'un de nous tenait la direction de l'entretien et l'autre pouvait être attentif aux réponses des professionnel-le-s pour pouvoir rebondir. Nous nous sommes améliorés au fil des entretiens et avons porté notre attention d'avantage sur les réponses de nos interlocuteurs que sur notre canevas d'entretien. Nous sommes sortis d'une posture scolaire pour entrer dans une démarche de recherche. Ces entretiens ont été un très bon exercice pour entraîner la conduite d'une entrevue, suivre notre fil rouge en étant porté sur les réponses de la personne en face de nous.

Une grande limite à notre travail est le nombre de personnes et enfants restreints que nous avons interrogés, notre échantillon de terrain n'est pas représentatif de ces populations. Nous ne pouvons pas en tirer des conclusions générales, nous pouvons simplement relever que pour ces personnes-là interrogées dans le cadre de ce travail nous ont mené à obtenir ces constats. Pour pouvoir démontrer des généralisations, il

faudrait interroger d'autres enfants de la région qui ont vécu une migration et d'autres professionnel-le-s des centres de loisirs valaisans.

La dernière barrière à notre travail que nous avons relevée est le fait d'avoir interrogé des enfants en bas âge. Les groupes de parole étaient riches et nous ont apportés des éléments de compréhension très intéressants, mais nous avons remarqué que les enfants les plus jeunes, autour de l'âge de 10 ans n'ont pas une même vision et le recul nécessaire pour nous parler de la migration, des conséquences, de leurs arrivées et difficultés. Nous avons remarqué une grande différence avec les plus grands, 12-14 ans, qui ont une compréhension et un regard plus objectif sur leur parcours et leurs difficultés. La différence s'est également remarquée dans la fréquentation des centres de loisirs, seulement les plus grands s'y rendent. Le travail et les constats ne sont pas moins intéressants, mais en portant un regard global sur notre travail, nous pensons que le sujet concernait plutôt les adolescents.

### **8.3 Apports personnels et formateurs**

---

Ce travail de Bachelor, au-delà d'être un travail de recherche, a été un très bon exercice de collaboration. Celui-ci a commencé à l'intérieur même de notre binôme. Nous avons tous les deux des manières de travailler personnelles, une vision du déroulement du travail qui était différente et nous avons dû trouver un terrain d'entente et des objectifs communs. Nous nous sommes rendus compte qu'il ne suffit pas d'avoir l'envie de travailler sur un même thème pour que cela fonctionne, chacun a dû réaliser des concessions et s'adapter à l'autre. Nous avons également appris à collaborer avec un directeur de mémoire, d'une part nous nous ajustons à ses exigences mais nous avons également dû imposer nos envies et nos intérêts.

La plus importante des collaborations s'est passée avec les personnes du terrain, qui ont été de grandes ressources. Nous avons pris une posture d'étudiant-e chercheuse et nous avons adapté notre manière d'être face aux deux types de populations que nous avons rencontrées. Ces longs mois de travail ont été clairement marqués par une collaboration quasi omniprésente, celle-ci n'a pas toujours été évidente. L'exigence était de taille car d'une part, nous avons constamment ajusté notre travail et notre avancée à la disponibilité des partenaires. Cette collaboration nous a permis de nous exercer à en construire une, à l'entretenir et à nous positionner comme partenaire dans celle-ci. Ce qui signifie à notre sens de pouvoir mettre en avant nos besoins et nos envies tout en prenant en considération ceux des autres et en nous y ajustant.

Ensuite, au niveau méthodologique nous avons appris à entrer dans une démarche de recherche et de réflexion. En effet, pour mener à bien notre travail nous avons dû nous approprier les différents outils de recherche et suivre les étapes nécessaires à leurs élaborations. Nous avons été amenés à réaliser des recherches sur des éléments théoriques complexes, parfois nous n'avons pas eu accès à de littérature précise sur notre sujet nous avons donc dû adapter et transposer les éléments trouvés à notre travail.

La partie théorique nous a permis de mobiliser de nombreuses compétences et surtout d'en développer, notamment une capacité à chercher des informations pertinentes et des sources fiables pour étayer notre cadre théorique. Ensuite, l'enjeu a également

été de construire une méthodologie qui soit adéquate et qui permette d'appréhender objectivement le terrain et sa réalité tout en tenant compte des éléments théoriques trouvés et nos questionnements.

Finalement, nous avons appris à retranscrire des entretiens et les décortiquer, à lire des résultats, à les analyser et à les interpréter afin d'en ressortir des conclusions pour en tirer des savoirs professionnels.

Ce travail a été un apport riche en prise de conscience et construction de notre bagage professionnel. Nous avons développé des compétences importantes en matière de recherche et de contact avec le terrain que nous allons pouvoir utiliser dans notre vie professionnelle.

## 8.4 Perspectives professionnelles et pistes d'actions

---

Après les éléments abordés tout au long de ce mémoire, nous souhaitons ressortir les perspectives et pistes d'actions qui sembleraient être possibles à mettre en œuvre.

**Confrontation avec les pairs** : Cette confrontation avec les pairs mériterait d'être plus amplement approfondie, c'est un sujet qui n'a pas été suffisamment creusé. De plus, le fait que les travailleurs-ses sociaux-ales interrogés n'ayant pas mis ce moyen en avant lors des entretiens suscitent le questionnement. Les professionnel-le-s ont-ils conscience de l'importance de ce moyen ? Il y a peut-être une manière d'approcher, de travailler avec ces pairs qui mériterait réflexion.

**Ouverture** : Cette idée d'ouverture nous vient des professionnel-le-s et de leurs questionnements à ce sujet. En effet, ils ont pu nous exprimer leurs envies d'atteindre d'autres populations et non pas seulement les enfants et adolescents. De plus, le souci d'accessibilité semble être une préoccupation, notamment pour les personnes issues de la migration, comme les parents d'enfants migrants. Nous entendons par ouverture, une manière de repenser à comment rendre le centre de loisirs attractif. Nous avons pensé à rendre la publicité plus accessible à tout public.

**Pluridisciplinarité entre les professionnel-le-s** : lors des entretiens, les professionnel-le-s ont su nous dire que chacun avait respectivement des tâches plus spécifiques à leurs domaines de compétences lié à la différence entre animateur-trice / éducateur-trice. Nous pensons qu'il ait lieu de réfléchir à la complémentarité que ces deux domaines pourraient avoir sur le terrain, dans une perspective d'échange de compétences.

**Colloque de collaborations entre les différents centres de loisirs** : nous voyons par cette piste réunir l'ensemble des directeurs, employés des centres de loisirs valaisans afin de partager leurs expériences, leurs connaissances, leurs réflexions en lien avec les enfants migrants ou autres publics. Dans un objectif d'améliorer les réflexions et les interventions autour des personnes issues de la migration.

**Rendre notre travail visible** : une possibilité serait de mettre à disposition notre travail de Bachelor aux centres de loisirs et ainsi de permettre à ceux-ci d'avoir un recul sur le sujet de la migration, de continuer nos recherches en allant investiguer et approfondir les thématiques.

## 9. Conclusion

---

Pour mettre un terme à cette année de recherche, nous pensons important de nous positionner par rapport aux nombreux éléments qui sont ressortis dans ce travail ainsi que de mettre en avant les prises de conscience que celui-ci a suscité.

Nous nous sommes rendus compte que l'intégration est bien plus complexe que l'image que nous en avons au départ. Il nous semblait si simple de l'expliquer et d'y mettre des mots dessus. Finalement, nous avons pris avons découvert que notre vision était imprégnée de la pression de la société à son égard. Nous avons été confrontés à une intégration teintée de l'impact de la langue, du contact avec les pairs des enjeux scolaires et sociétales, de l'ouverture de la famille, etc. Une intégration complexe et relative !

L'enfant migrant bénéficie de ressources qui sont peu mises en avant mais pourtant bien présentes pour affronter le vécu de la migration et l'arrivée dans un nouveau pays. Celles-ci, semblent être selon nous, souvent submergées par les représentations sur les possibles difficultés auxquelles l'enfant peut faire face. C'est dans cette valorisation de l'enfant, de ces capacités et dans la mise en situation de l'enfant pour qu'il en prenne conscience que le-la travailleur-euse sociaux-ales ont un rôle primordial à jouer.

Notre plus grande découverte a été l'importance du jeu dans la vie de l'enfant. Celui-ci étant considéré comme un outil plus qu'une simple activité. En effet, en plus d'être ludique et amusant pour l'enfant, celui-ci permet de développer son savoir-faire, mais aussi son savoir-être. L'enfant va s'exercer à des compétences telles que la collaboration, l'esprit d'équipe, esprit de compétitions, son adaptation lors du jeu et donc amener l'enfant dans un processus d'évolution. De plus, lors de son implication, l'enfant va plus loin en donnant une « part de lui-même », nous entendons par cela, que celui-ci va permettre à l'autre de découvrir ses forces, faiblesses, limites et donc par cela développer son identité.

Nous avons pris conscience de l'importance d'avoir un réseau sur qui nous pouvons nous appuyer et nous ressourcer. Celui-ci est vu sous l'angle de la collaboration avec d'autres services et associations. Les personnes ressources nous permettent de développer notre réflexion et de l'enrichir. Elles deviennent partenaires de la construction de notre connaissance et des possibilités d'actions. Le contact avec d'autres professionnel-le-s et d'autres réalités est une chance. Une possibilité qui demande d'être échafaudée, entretenue et valorisée.

Suite à l'analyse des résultats, nous avons des questionnements qui sont apparus, des interrogations concernant les données que nous avons récoltées. Nous avons été confrontés au fait que les professionnel-el-s utilisent le DPA (développement du pouvoir d'agir) et ont une approche centrée sur la personne et en même temps il-elle-s valorisent le collectif et la dynamique de groupe. Nous sommes face à une contradiction au sein de leurs discours. Nous ne disons pas que cela n'est pas possible mais nous nous demandons ce qui prime réellement dans leurs actions et qui les guident à travers de leurs interventions.

Un autre antagoniste est apparu, celui que les professionnel-le-s ont clairement exprimé le fait qu'il-elle-s n'ont pas d'outils ou approches spécifiques pour les enfants

migrants. Mais il-elle-s développent l'approche centrée sur la personne et partent de là où elle se trouve pour avancer. Est-ce que justement cette approche n'est pas déjà ciblée ? Nous nous demandons donc si cette approche n'est justement pas une méthode spécifique, vu que l'intervention va être individuelle à la personne. Effectivement, ce n'est peut-être pas spécialisé pour les personnes qui ont vécu une migration mais elle spécifique à chaque individu.

Suite à cela, nous avons remarqué dans notre recherche l'importance que l'environnement, tant familial, social que scolaire de l'enfant pouvait avoir dans son développement, notamment dans l'apprentissage de la langue et de l'intégration. Nous questionnons le fait que les professionnel-le-s ont une approche très centrée sur la personne et donc ne prennent pas en compte la complexité du contexte dans lequel la personne est insérée. Nous avons découvert que pour comprendre ou du moins essayer de comprendre la situation de la migration, une vision systémique était nécessaire. Nous nous demandons donc quelle est la qualité de l'intervention effectuée pour l'enfant migrant ?

Nous avons également été frappé que la pairémulation n'est pas ressortie au sein des discours. Nous pensions réellement que cette approche était utilisée. Mais nous nous rendons compte, qu'autant théoriquement que dans la pratique, celle-ci est méconnue et réduite aux personnes en situation de handicap. Nous sommes d'avis que ce principe peut être largement ouvert à d'autres situations telles que la migration, comme dans le cas de nos interrogations. Nous la voyons comme étant une voie privilégiée pour permettre aux enfants d'affronter la migration et de devenir résilient.

Il reste donc de nombreuses inconnues à soulever, à découvrir pour comprendre l'équation de la migration. Nous avons un devoir de nous interroger sur ces éléments pour permettre à chacun, peu importe son pays d'origine, sa langue, son histoire personnelle, de vivre de manière saine et harmonieuse au sein de notre société !

*Merci pour votre lecture !*

# 10. Sources bibliographiques

---

## 10.1 Ouvrages

---

- BÉDAY-HAUSER, P. & BOLZMAN, C. (1997). *On est né quelque part mais on peut vivre ailleurs. Familles, Migrations, Cultures et Travail social*. Genève : les éditions IES (instituts d'études sociales), collection Champs professionnels, 424 pages.
- BORTOLONI, M. (2001). *Introduction*, p.4 à 8. In BORTOLONI, M. *Immigration et médiations*. Belgique : Service social dans le monde, Collection Les politiques sociales, 127 pages.
- BORZEIX, A. & FRAENKEL, B. (2001). *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris : CNRS Édition, 379 pages.
- CYRULNIK, B. & JORLAND, G. (2012). *Résilience. Connaissances de base*. Paris : Odile Jacob, 300 pages.
- COHEN-EMERIQUE, M. (2001). La négociation interculturelle et l'intégration des migrants, p.38 à 49. In BORTOLONI, M. *Immigration et médiations*. Belgique : Service social dans le monde, Collection Les politiques sociales, 127 pages.
- DEMONT, E. & METZ-LUTZ, M-N. (2007). *L'acquisition du langage et ses troubles*. Marseille : SOLAL, collection Psychologie Théories Méthodes Pratiques, 276 pages.
- FEU, M. (2006). *Méthodes et pratiques de l'interculturalité : les outils nécessaires*, p.305 à 312. In PRIEUR, E., JOVELIN, E. & BLANC, M. *Travail social et immigration. Interculturalité et pratique professionnelles*. Paris : L'Harmattan, Collection Compétences Interculturelles, 314 pages.
- FLORIN, A. (2013). *Introduction à la psychologie du développement*. Paris : Dunod, les topos, 126 pages.
- GIERUC, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ? : suivi d'un projet d'établissement*. Lausanne : URSP (unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, 153 pages.
- GUELAMINE, F. (2006). *Autour de la différence culturelle. Catégorisations et pratiques en travail social*, p.287 à 295. In PRIEUR, E., JOVELIN, E. & BLANC, M. *Travail social et immigration. Interculturalité et pratique professionnelles*. Paris : L'Harmattan, Collection Compétences Interculturelles, 314 pages.
- GROUPE ROMAND DE COORDINATION TRAVAIL DE BACHELOR. (2008). *Code d'éthique de la recherche*.

- JOVELIN, E. (2006). *Le travail social face à l'extrémisme des professionnels du social. Le racisme au cœur de la pensée du travail social*, p.249 à 261. In PRIEUR, E., JOVELIN, E. & BLANC, M. *Travail social et immigration. Interculturalité et pratique professionnelles*. Paris : L'Harmattan, Collection Compétences Interculturelles, 314 pages.
- KLINKHAMER, M. (2015). *Animer un groupe de parole. Au sein des entreprises, associations et famille*. Genève : Éditions Jouvence,
- LACOMBE, J. (2012). *Le développement de l'enfant. De la naissance à 7 ans. Approche théorique et activités corporelles*. Belgique : De Boeck Éducation, 245 pages.
- MANÇO, A. (2001). *Violences et médiation dans les familles immigrées*, p.23 à 37. In BORTOLONI, M. *Immigration et médiations*. Belgique : Service social dans le monde, Collection Les politiques sociales, 127 pages.
- MASLOW, A. traduit par BORGEAUD, E. (2013). *L'accomplissement de soi : de la motivation à la plénitude*. Paris : Eyrolles, 7<sup>e</sup> tirage, 207 pages.
- POULIN, F. (2012). *Recherches actuelles sur les relations entre pairs* in LEMELIN, J-P & al., *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent - Les bases du développement*. Canada : Presse de l'Université du Québec, Tome 1, p. 313 à 354.
- RACINE, J-B. & MARENGO, M. (2000). *Migrations et relations interculturelles : recherche sur les « lieux » urbains de l'interculturalité*. In CENTLIVRES, P. & GIROD, I. *Les défis migratoires, colloque CLUSE, Neuchâtel 1998*. Zurich : Éditions Seismo, Collection Cohésion sociale et pluralisme culturel, 536 pages.
- RAVON, B. & ION, J. (2012). *Les travailleurs sociaux*. Paris : Éditions La Découverte, 8<sup>ième</sup> éditions, Collection Repères, sociologie, 125 pages.
- ROBERTIS, C. (2014). *Méthodologie de l'intervention en travail social. L'aide à la personne*. Paris : Bayard, nouvelle édition, 398 pages.
- ROUSSEAU, P. (2016). *Les écrits professionnels dans le champ du travail social* in STROUMZA, K & MESSMER, H, *Langage et savoir-faire*. Genève : Éditions ies, Collection le geste social, p.29 à 52.
- ROUZEL, J. (2016). *La parole éducative*. Paris : Dunod, 2<sup>e</sup> édition, 242 pages.
- SAUVAYRE, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod, Psycho sup, 138 pages.
- SIX, J-F. (2001). *Changement sociaux et besoin de médiation*, p.9 à 22. In BORTOLONI, M. *Immigration et médiations*. Belgique : Service social dans le monde, Collection Les politiques sociales, 127 pages.
- STROUMZA, K. (2016). *Introduction* in STROUMZA, K & MESSMER, H, *Langage et savoir-faire*. Genève : Éditions ies, Collection le geste social, p.11 à 28.

- STROUMZA, K. (2016). *Le langage dans l'activité du travail social : technique d'influence et outil d'analyse* in STROUMZA, K & MESSMER, H, *Langage et savoir-faire*. Genève : Éditions ies, Collection le geste social, p.185 à 218.
- VITARO, F. & CANTIN, S. (2012). *Relations d'amitié et développement psychosocial des enfants et des adolescents*. In LEMELIN, J-P & al., *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent - Les bases du développement*. Canada : Presse de l'Université du Québec, Tome 1, p. 355 à 384.

## 10.2 Articles de revue, rapports

---

- ALLES-JARDEL, M., BOUTRY, V. & SCHNEIDER, B-H. (2001). « Amitié et attitudes envers l'école chez les enfants d'origine comorienne et algérienne à Marseille ». *Association pour la recherche interculturelles*, bulletin n°37, p.68 à 84. [Document pdf en ligne]. Récupéré de : [http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICBulletin/2001No37/08AlJardMBoutV\\_SchneidB.pdf](http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICBulletin/2001No37/08AlJardMBoutV_SchneidB.pdf)
- ANSART, S. & CROGNIER, P. (2012). « Quand le travail social est une histoire sans parole. Six adolescentes de l'ASE ». *Le sociographe recherches en travail social*, n°37, p.75 à 83.
- BADER, D. & FIBBI, R. (2012). « Les enfants de migrants : un véritable potentiel ». *Unine (université de Neuchâtel), SFM (Swiss forum for migration and population studies)*. [Document pdf]. Récupéré de : <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:h-G49BdKpsgJ:https://www2.unine.ch/files/content/sites/sfm/files/nouvelles%2520publications/les%2520enfants%2520de%2520migrants.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ch&client=safari>
- BEAUBET, T. & MORO, M-R. (2000). « L'approche ethnopsychiatrique ». *Enfances & Psy*, n°12, p.111 à 117. [En ligne]. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2000-4-page-111.htm>
- BEAUCOURT, A. (1995). « L'enseignement – apprentissage du français aux élèves rejoignants ». *Tréma*. [Document en ligne]. Récupéré de : <https://trema.revues.org/2187>
- BÉDAY-HAUSER, P. & BOLZMAN, C. (2004). « Contradictions et paradoxes dans le travail social avec les migrants ». *Relations*, in AMIGUET, O & al., « Les enjeux contradictoires dans le travail social », *Eres Relation*, p.37 à 55.
- BIICHLE, L. (2008). « La langue et le réseau social ». *Association Revues plurielles Ecart d'identité*, n°112, p.94 à 98. [Document pdf en ligne]. Récupéré de : [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9WGV2JR9AEEJ:www.revues-plurielles.org/uploads/pdf/6/112/ei\\_112\\_biichle.pdf+&cd=4&hl=fr&ct=clnk&gl=ch](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9WGV2JR9AEEJ:www.revues-plurielles.org/uploads/pdf/6/112/ei_112_biichle.pdf+&cd=4&hl=fr&ct=clnk&gl=ch)

- BIICHLE, L. (2009). « Le plurilinguisme c'est l'intégration ». *Savoirs et formation*, p.32 à 35. [Document téléchargeable]. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00825613>
- BILODEAU, G. (1993). « Méthodologie de l'intervention sociale et interculturalité ». *Service social*, vol.42, n°1, p.25 à 48. [Document pdf téléchargeable]. Récupéré de : <http://www.erudit.org/revue/ss/1993/v42/n1/706598ar.html?vue=resume>
- BOLZMAN, C. (2009). « Modèles de travail social en lien avec les populations migrantes : enjeux et défis pour les pratiques professionnelles ». *Pensée plurielle*, n°21, p.41 à 51. [En ligne]. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2009-2-page-41.htm>
- BOUQUET, B. (2012). « Parole, quand tu nous tiens ». *Le sociographe recherches en travail social*, n°37, p.37 à 43.
- BOURDIEU, P. (1980). « Le capital social ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume 31, n°1, p.2-3. [Document en ligne]. Récupéré de : [http://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1980\\_num\\_31\\_1\\_2069](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069)
- Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF). (2008). « Questions d'éducation dans les familles migrantes. ». *Forum questions familiales, Confédération Suisse*. [Document pdf, actuellement plus disponible]. Récupéré de : [http://www.ekff.admin.ch/c\\_data/f\\_kurz\\_Neuenschwan\\_0608.pdf](http://www.ekff.admin.ch/c_data/f_kurz_Neuenschwan_0608.pdf)
- D'AMATO, G. (2008). « Contexte en Suisse : Acteurs et débats ». *Revue historique et sociologique des migrations en Suisse*. Récupéré de : <http://aspd.revues.org/511>
- DE VISSCHER, P. (2011). « “Articulations et emboîtement des pratiques d'animation de groupes restreints- Un vade-mecum” ». *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°89-90, p.163 à 176. [Document en ligne]. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2011-1-page-163.htm>
- EUREVAL (2010). « Réaliser un entretien semi-directif ». *Fiche technique*. [Document pdf en ligne]. Récupéré de : [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:j4P5wbx5JgYJ:https://eureval.files.wordpress.com/2014/12/ft\\_entretien.pdf+&cd=5&hl=fr&ct=clnk&gl=ch](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:j4P5wbx5JgYJ:https://eureval.files.wordpress.com/2014/12/ft_entretien.pdf+&cd=5&hl=fr&ct=clnk&gl=ch)
- GARDIEN, E. (2010). « La pairémulation dans le champ du handicap : Histoire, pratiques et débats en France ». *Rhizome*. [Document pdf en ligne]. Récupéré de : <https://hal.archivesouvertes.fr/file/index/docid/673245/filename/Art.>
- GODENIR, A. & Storme, A. (2015). « Intégration et maîtrise de la langue dans la perspective du nouveau décret de la Région wallonne. ». *Journal de l'Alpha*, n°196, p.62 à 71. [Document pdf en ligne]. Récupéré de : <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:W4BuF1lovVYJ:www.li>

re-et-

ecrire.be/IMG/pdf/ja196\_p062\_godenir\_storme.pdf+&cd=2&hl=fr&ct=clnk&gl=ch

- GULFI, A. (2015). « La gestion de la différence culturelle par les éducateurs sociaux dans leur travail au quotidien ». *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle*, vol.5, n°2, p.109 à 122. [Document téléchargeable]. Récupéré de : <http://id.erudit.org/iderudit/1036696ar>
- HAMBYE, P. & ROMAINVILLE, A-S. (2014). « Maitrise du français et intégration. Des idées reçues, revues et corrigées ». *Collection Guide*. [Document pdf en ligne]. Récupéré de : [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:g3xyTIHzmXoJ:www.langufrancaise.cfwb.be/index.php%3F%3EID%3Dtx\\_nawsecuredl%26u%3D0%26file%3Dfileadmin/sites/sqll/upload/lf\\_super\\_editor/publicat/collection-guide/Maitrise\\_du\\_francois\\_et\\_integration-web.pdf%26hash%3D3f5403e50d58df83594e4e3d32471832019731d1+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ch](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:g3xyTIHzmXoJ:www.langufrancaise.cfwb.be/index.php%3F%3EID%3Dtx_nawsecuredl%26u%3D0%26file%3Dfileadmin/sites/sqll/upload/lf_super_editor/publicat/collection-guide/Maitrise_du_francois_et_integration-web.pdf%26hash%3D3f5403e50d58df83594e4e3d32471832019731d1+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ch)
- HAMBYE, P. & ROMAINVILLE, A-S. (2013). « L'appropriation du français, condition ou conséquence d'une intégration réussie ? ». *Tours et détours pour apprendre le français*, n°313. [En ligne]. Récupéré de : <http://www.cbai.be/revuearticle/1138/>
- HAMERS, J-F. (1994). « Rôle des réseaux sociaux dans le maintien de la langue maternelle, dans le développement bilingue et dans le développement de la littéracie ». *Bulletin VALS-ASLA (association suisse de linguistique appliquée)*, n°59, p.85 à 102. [Document pdf en ligne]. Récupéré de : [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JbSivOfGF2AJ:https://doc.rero.ch/record/23058/files/Hamers\\_Josiane\\_F.\\_R\\_le\\_des\\_reseaux\\_sociaux\\_dans\\_le\\_maintien\\_de\\_la\\_langue\\_20110526.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ch&client=safari](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JbSivOfGF2AJ:https://doc.rero.ch/record/23058/files/Hamers_Josiane_F._R_le_des_reseaux_sociaux_dans_le_maintien_de_la_langue_20110526.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ch&client=safari)
- HANSE, B. (2012). « Quand la parole blesse. Des dérapages verbaux dans la relation éducative ». *Le sociographe recherches en travail social*, n°37, p. 85 à 91.
- HELOT, C. (2004). « Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire ». *Actes de la Recherche*, n°3, p.8 à 27. [Document pdf]. Récupéré de : <http://doc.rero.ch/record/234509/files/>
- HODGKIN, R. & NEWELL, P. (2002). « Manuel d'application de la Convention relative aux droits de l'enfant ». *Unicef*. [Document pdf en ligne]. Récupéré de : [http://www.crin.org/en/docs/1\\_MANUEL.PDF](http://www.crin.org/en/docs/1_MANUEL.PDF)
- LHOMME-RIGAUT, C. & DESIR, P. (2005). « Langue et migration ». *Recherches en psychanalyse*, n°4, p.89 à 101. [En ligne]. Récupéré de : <http://www.cairn.info/revue-recherches-en-psychanalyse-2005-2-page-89.htm>
- LUCCHINI, S. (2005). « L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence ». *Enfance*, vol.57, p.299 à 315. [En ligne]. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-enfance-2005-4-page-299.htm>

- MARTIN, E. & al. (2005). « Favoriser la résilience de l'enfant primo-arrivant et de sa famille ». *Projet UNISOL soutenu par l'Université catholique de Louvain et le Fonds Houtman- Rapport de recherche*. [Document pdf en ligne]. Récupéré de : [http://fondshoutman.be/cahiers/02\\_012006/docs/Houtman.Erevue.02.complement.ucl.emmsad.pdf](http://fondshoutman.be/cahiers/02_012006/docs/Houtman.Erevue.02.complement.ucl.emmsad.pdf)
- MESMIN, C., MAÏGA, I. & SAÏTI, S. (2009). « L'influence des langues dans le développement des enfants issus de familles migrantes ». *Langage & pratiques*, n°44, p.82 à 93. [Document pdf]. Récupéré de : [http://arld.ch/fileadmin/user\\_upload/Documents/ARLD/WWW/Editeurs/Logopedistes/Langages\\_pratiques/44-textes.pdf](http://arld.ch/fileadmin/user_upload/Documents/ARLD/WWW/Editeurs/Logopedistes/Langages_pratiques/44-textes.pdf)
- MOREL, D. (2012). « L'ineffable ». *Le sociographe recherches en travail social*, n°37, p.11 à 17.
- MORET, J., FIBBI, R. (2010). « Enfants migrants de 0 à 6 ans : quelle participation pour les parents ? » *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, études + rapports 31B*. [Document pdf]. Récupéré de : <http://edudoc.ch/record/39050/files/StuB31B.pdf>
- NONNON, E. (1991). « Difficulté du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse ». *Enfance*, tome 44, n°4, p.335 à 354. [En ligne]. Récupéré de : [http://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1991\\_num\\_44\\_4\\_1989](http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1989)
- PAUL, M. (2008). « La pairémulation en question. Nouvelle forme, nouvelle pratique d'accompagnement ? » *Journée d'étude, CREA I Pays de la Loire – CCB – 23 mai 2008*. [Document pdf]. Récupéré de : <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:op8ApoaFuUJ:www.ccb-formation.fr/telecharger/Breves/Eclas/SyntheseMaelaPaul.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=cInk&gl=ch>
- PERREGAUX, C. (1993). « Reconnaître les atouts linguistiques des enfants bilingues pré-lecteurs ». *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, vol.19, p.129 à 143. [Document pdf]. Récupéré de : [https://www2.unine.ch/files/content/sites/islc/files/Tranel/19/Perregaux\\_129-143.pdf](https://www2.unine.ch/files/content/sites/islc/files/Tranel/19/Perregaux_129-143.pdf)
- PERREGAUX, C. & al. (2008). « L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en suisse : tensions entre séparation et inclusion ». *Revue de sociolinguistique en ligne*, n°11, p.95 à 110. [Document pdf]. Récupéré de : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:15838> (29.07.16)
- PORTAL, B. (2012). « Des mots et des sens. Posture, positionnement, évaluation ». *Le sociographe recherches en travail social*, n°37, p.19 à 26.
- REZZOUG, D. & al. (2007). « Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités ». *Le français aujourd'hui*, n°158, p.61 à 68. [Document pdf]. Récupéré de : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-58.htm>

- ROCHAT, J-M. (2010). « Méthodes de recueil de données pour l'évaluation d'un cursus d'études ». *Unil*. [Document pdf en ligne]. Récupéré de : [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wr2O KGpne8J:www.unil.ch/webdav/site/cse/shared/brochures/CSE\\_Guide\\_recueil\\_donnees\\_cursus\\_2011.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ch](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wr2O KGpne8J:www.unil.ch/webdav/site/cse/shared/brochures/CSE_Guide_recueil_donnees_cursus_2011.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ch)
- RODI, M. (2009). « Compétence plurilingues et acquisitions ». *Langage & pratiques*, n°44, p.2 à 12. [Document pdf]. Récupéré de : [http://arld.ch/fileadmin/user\\_upload/Documents/ARLD/WWW/Editeurs/Logopedistes/Langages\\_pratiques/44-textes.pdf](http://arld.ch/fileadmin/user_upload/Documents/ARLD/WWW/Editeurs/Logopedistes/Langages_pratiques/44-textes.pdf)
- SANSON, C. (2010). « Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme ». *Enfances & Psy*, n°48, p.45 à 55. [Document pdf]. Récupéré de : [https://www.unige.ch/fapse/logopedie/files/3914/2245/9705/16\\_article\\_1\\_C\\_Sanson.pdf](https://www.unige.ch/fapse/logopedie/files/3914/2245/9705/16_article_1_C_Sanson.pdf)
- VILATTE, J-C. (2007). « L'entretien comme outil d'évaluation ». *Formation « Evaluation »*. [Document pdf en ligne]. Récupéré de : [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vonVvt9RXmkJ:https://www.lmac-mp.fr/telecharger.php%3Fid\\_doc%3D48+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ch](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vonVvt9RXmkJ:https://www.lmac-mp.fr/telecharger.php%3Fid_doc%3D48+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ch)

## 10.3 Cyberographie

---

- CARITAS INTERNATIONALIS. (2014). « Défendre les droits des enfants migrants ». *Caritas.org*. [En ligne]. Récupéré de : <http://www.caritas.org/fr/2014/11/defendre-les-droits-des-enfants-migrants/>
- Coordination des ONG pour les droits de l'enfant. (2012). « Analyse CODE ». [En ligne]. Récupéré de : [www.lacode.be/IMG/pdf/Analyse\\_CODE\\_Les\\_droits\\_des\\_enfants\\_migrants.pdf](http://www.lacode.be/IMG/pdf/Analyse_CODE_Les_droits_des_enfants_migrants.pdf)
- CRÉPEAU, F. (2013). « Definition de L'Enfant migrant » *france-terre-asile.org* [En ligne]. Récupéré de : <http://www.france-terre-asile.org/actualites/actualites/lactualite-france-terre-dasile/les-droits-de-lenfant-dans-le-contexte-des-migrations>
- Département fédéral des affaires étrangères (DFAE). (2015). « Suisse-UE Libre circulation des personnes ». *Confédération Suisse*. [Document pdf]. Récupéré de : <https://www.dfae.admin.ch/eda/fr/dfae/services-publications/publications/alle-publikationen.html/content/publikationen/fr/eda/europaeische-angelegenheiten/personenfreizuegigkeit-schweiz>
- Espace international d'apprentissage de Tearfund. « Qu'est-ce que la migration ? ». *Tilz*. [En ligne]. Récupéré de : [http://tilz.tearfund.org/fr-fr/resources/publications/footsteps/footsteps\\_71-80/footsteps\\_78/what\\_is\\_migration/](http://tilz.tearfund.org/fr-fr/resources/publications/footsteps/footsteps_71-80/footsteps_78/what_is_migration/)
- MAALOUF, A. (2012). « Les identités meurtrières ». Paris : B. Grasset. [En ligne]. Récupéré de : <http://www.fipinterculturel.com/amin-maalouf/>

- MALLER, M. « La définition complète de la pairémulation ». *Association Gré à Gré, Conseils, information et formations pour les accompagnants personnels embauchés en emploi direct et les personnes handicapées employeuses*. [En ligne]. Récupéré de : <http://www.greagre.asso.fr/pairemulation-def.php>
- MARTIN, E & AL. (2006). « Comment favoriser la résilience de l'enfant et l'adolescent migrants primo-arrivants, dans le cadre scolaire ? ». Unité d'éducation pour la santé, *RESO*, Université catholique de Louvain. [En ligne]. Récupéré de : [http://fondshoutman.be/cahiers/02\\_012006/html-n/ch03s03.html](http://fondshoutman.be/cahiers/02_012006/html-n/ch03s03.html)
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2016). « Enquête sur le vivre ensemble en Suisse ». *Admin.ch*. [Document pdf téléchargeable sur le site]. Récupéré de : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/enquetes/zids.asset/detail.346512.html>
- Secrétariat d'Etat aux migrations (SEM). (2016). « Intégration ». *Site officiel du SEM présentant divers aspects liés à l'intégration, notamment la politique suisse en matière de migration*. [En ligne]. Récupéré de : <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/integration.html>
- (2016). « Programmes cantonaux d'intégration (PIC) 2014-2017 ». *Admin.ch*. [En ligne]. Récupéré de : <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/integration/foerderung/spezifisch/kip.html>
- « Animer des groupes de parole dans le champ de l'enfance et/ou de l'adolescence et/ou de la parentalité ». *Clinique & Travail social*. [En ligne]. Récupéré de : <http://www.clinique-et-travail-social.com/enfance-et-adolescence/animer-des-groupes-de-parole/>
- « Qui sommes nous ? » « Notre action ». *Caritas.org*. [En ligne]. Récupéré de : <http://www.caritas.org/fr/qui-sommes-nous/> <http://www.caritas.org/fr/notre-action/>
- « Naturalisations ». *Site officiel de la ville de Sierre*. [En ligne]. Récupéré de : <http://www.sierre.ch/fr/vivre/habiter-travailler/travailler-vivre/naturalisations-57-2395>
- « Service de la population et des migrations ». *Vs.ch*. [En ligne]. Récupéré de : <https://www.vs.ch/web/spm/home>

## 10.4 Références légales

---

- GAY, M. & AL. (2013). « Programme d'intégration du canton du Valais – PIC Valais. Encouragement spécifique de l'intégration : une tâche commune Confédération – cantons ». *Département de la formation et de la sécurité*. [Document téléchargeable]. Récupéré de : <https://www.vs.ch/web/spm/politique-cantonale-d-integration>

- (1989). « Convention relative aux droits de l'enfant ». *Admin.ch*. [En ligne]. Récupéré de : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/index.html>
- (2005). « Ordonnance sur l'intégration des étrangers et la lutte contre le racisme ». [Document pdf en ligne] : [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T7XGqqIzlgUJ:https://legvs.vs.ch/sites/legvs/FR/20/law/142\\_102/pdf/ARC+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ch](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T7XGqqIzlgUJ:https://legvs.vs.ch/sites/legvs/FR/20/law/142_102/pdf/ARC+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ch)
- (2005). « Loi fédérale sur les étrangers (LEtr). *Admin.ch*. [En ligne]. Récupéré de : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20020232/index.html>
- (2007). « Loi modifiant la loi sur le droit de cité valaisan ». *Parlement.vs.ch*. [Document pdf en ligne]. Récupéré de : [https://parlement.vs.ch/common/idata/parlement/vos/docs/2007/09/2007.09\\_Droit%20de%20cité%20valaisan\\_2\\_LOI\\_GC.pdf](https://parlement.vs.ch/common/idata/parlement/vos/docs/2007/09/2007.09_Droit%20de%20cité%20valaisan_2_LOI_GC.pdf)
- (2007). « Ordonnance sur l'intégration des étrangers ». *Admin.ch*. [En ligne]. Récupéré de : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20070995/>

## 10.5 Table des illustrations

---

### 10.5.1 Photos-langage

- <http://www.les-sportifs.fr/73-ecole.html>
- <http://verviers.all.biz/jeu-pour-le-jardin-blegny-je2402-g22940#.WI4ZKHd7RE4>
- <http://www.vente-privee.com/vetements-sport-femme.html>
- [http://fr.freepik.com/vecteurs-libre/silhouettes-de-sport-dans-les-actions-chaudes\\_714351.htm](http://fr.freepik.com/vecteurs-libre/silhouettes-de-sport-dans-les-actions-chaudes_714351.htm)
- <http://trader.st/les-traders-en-week-end/>
- <http://www.freeiconspng.com/free-images/plus-icon-13085>
- <https://www.mutuelle-cheminots.fr/index.php/prevention/19-prevention/50-troubles-du-langage>
- <http://www.pickupalliance.com/developpement-personnel/comment-se-faire-des-amis/>
- <http://www.lespetitsconseils.com/comment-arreter-de-se-soucier-de-ce-que-pensent-les-autres-et-eviter-de-se-transformer-en-paillasse-194-g.htm>
- <http://www.arcturius.org/chroniques/eclairage-du-sentiment-rejet/>
- <http://intellection.over-blog.com/article-le-partage-loi-fondamentale-de-la-croissance-de-l-homme-113191559.html>
- <http://www.lametropole.com/blog/sandra-pare/les-boomers-une-mauvaise-perception>

## 10.5.2 Page de garde

- <http://www.etre-meilleur.com/developpement-personnel/en-finir-avec-la-peur-d-etre-rejete.html>

# 11. Annexes

---

## 11.1 Annexe A : Convention relative aux droits de l'enfant de 1989

---

### Article 3

« 1. Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.

« 2. Les Etats parties s'engagent à assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être, compte tenu des droits et des devoirs de ses parents, de ses tuteurs ou des autres personnes légalement responsables de lui, et ils prennent à cette fin toutes les mesures législatives et administratives appropriées.

« 3. Les Etats parties veillent à ce que le fonctionnement des institutions, services et établissements qui ont la charge des enfants et assurent leur protection soit conforme aux normes fixées par les autorités compétentes, particulièrement dans le domaine de la sécurité et de la santé et en ce qui concerne le nombre et la compétence de leur personnel ainsi que l'existence d'un contrôle approprié. » (CDE, Admin.ch, 2016)

### Article 22

« 1. Les Etats parties prennent les mesures appropriées pour qu'un enfant qui cherche à obtenir le statut de réfugié ou qui est considéré comme réfugié en vertu des règles et procédures du droit international ou national applicable, qu'il soit seul ou accompagné de ses père et mère ou de toute autre personne, bénéficie de la protection et de l'assistance humanitaire voulues pour lui permettre de jouir des droits que lui reconnaissent la présente Convention et les autres instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme ou de caractère humanitaire auxquels lesdits Etats sont parties.

« 2. A cette fin, les Etats parties collaborent, selon qu'ils le jugent nécessaire, à tous les efforts faits par l'Organisation des Nations Unies et les autres organisations intergouvernementales ou non gouvernementales compétentes collaborant avec l'Organisation des Nations Unies pour protéger et aider les enfants qui se trouvent en pareille situation et pour rechercher les père et mère ou autres membres de la famille de tout enfant réfugié en vue d'obtenir les renseignements nécessaires pour le réunir à sa famille. Lorsque ni le père, ni la mère, ni aucun autre membre de la famille ne peut être retrouvé, l'enfant se voit accorder, selon les principes énoncés dans la présente Convention, la même protection que tout autre enfant définitivement ou temporairement privé de son milieu familial pour quelque raison que ce soit. » (CDE, Admin.ch, 2016)

## Article 20

« 1. Tout enfant qui est temporairement ou définitivement privé de son milieu familial, ou qui dans son propre intérêt ne peut être laissé dans ce milieu, a droit à une protection et une aide spéciales de l'Etat.

« 2. Les Etats parties prévoient pour cet enfant une protection de remplacement conforme à leur législation nationale.

« 3. Cette protection de remplacement peut notamment avoir la forme du placement dans une famille, de la kafalah de droit islamique, de l'adoption ou, en cas de nécessité, du placement dans un établissement pour enfants approprié. Dans le choix entre ces solutions, il est dûment tenu compte de la nécessité d'une certaine continuité dans l'éducation de l'enfant, ainsi que de son origine ethnique, religieuse, culturelle et linguistique. » (CDE, Admin.ch, 2016)

## 11.2 Annexe B : Tableau récapitulatif des mesures d'intégration (VS)

Ces tableaux ont directement été tiré du programme d'intégration du canton du Valais<sup>27</sup> :

PILIER 1 INFORMATION ET CONSEIL		
Primo information et besoins particuliers	Conseil	Protection contre la discrimination
<b>Canton :</b> Coordination bureau cantonal de l'intégration, délégués à l'intégration et associations. Commission cantonale consultative pour l'intégration des migrants. Brochure d'accueil, site internet. Médiatisation de thèmes.	<b>Canton :</b> Médiatisation de thèmes. Centre de compétences.	<b>Canton :</b> Coordination, d'une semaine d'actions contre le racisme. Mise en place d'une formation continue à l'intention du personnel d'Etat. Soutien aux projets spécifiques de prévention et lutte contre le racisme.
<b>Communes/Structures intercommunales :</b> Commissions locales d'intégration. Nomination de délégués à l'intégration. Séances d'accueil. Séances d'informations utiles : communautés étrangères, associations...	<b>Communes/Structures intercommunales :</b> Permanence régulière d'accueil et de conseil. Accompagnement ciblé. Projets spécifiques d'informations : santé, éducation...	<b>Communes/Structures intercommunales :</b> Mise en place d'une semaine d'actions contre le racisme en lien avec le canton. Soutien aux projets spécifiques de prévention et lutte contre le racisme.
<b>Structures ordinaires :</b> <b>Ecole et Formation professionnelle :</b> Séances d'informations sur le système scolaire, le passage au secondaire II, des axes de prévention.... <b>Travail :</b> Informations générales sur le système d'assurances.	<b>Structures ordinaires :</b> <b>Ecole et Formation professionnelle :</b> Conseils individualisés selon besoins. <b>Travail :</b> Conseils spécifiques notamment aux détenteurs de permis F et B réfugiés. <b>Réseau Santé Valais :</b> Informations et conseils spécifiques avec recours aux interprètes qualifiés.	<b>Structures ordinaires :</b> Conseils spécifiques et accompagnement selon les besoins (médiateurs scolaires, LAVI...).

<sup>27</sup> Document téléchargeable sur : <https://www.vs.ch/web/spm/politique-cantonale-d-integration>

Tableau 1: PIC Valais Pilier 1

<b>PILIER 2</b>		
<b>FORMATION ET TRAVAIL</b>		
<b>Langue et formation</b>	<b>Encouragement préscolaire</b>	<b>Employabilité</b>
<b>Canton :</b> Coordination. Soutien à des projets spécifiques : apprentissage de la langue aux femmes, bibliothèques interculturelles...	<b>Canton :</b> Mise en place d'une formation continue à l'intention du personnel des structures d'accueil. Soutien de projets spécifiques d'intégration familles-enfants (Maisons ouvertes).	<b>Canton :</b> Mise en place d'un centre de formation et d'occupation pour les détenteurs de permis F et B réfugiés. Mise en place et soutien de projets pour favoriser l'intégration professionnelle en lien avec les structures ordinaires et les organismes actifs dans le domaine. Mise en place d'une collaboration interinstitutionnelle dans les domaines liés à l'assurance chômage, assurance invalidité, aide sociale et orientation professionnelle.
<b>Communes/Structures intercommunales :</b> Mise en place effective de cours de langue pour tous les publics. Mises à disposition de locaux pour LCO.	<b>Communes/Structures intercommunales :</b> Gestion de projets de Maisons ouvertes.	<b>Communes/Structures intercommunales :</b>
<b>Structures ordinaires :</b> <b>Ecole et Formation professionnelle :</b> Cours de soutien pour élèves allophones lors de l'arrivée. Classes d'accueil pour jeunes étrangers hors scolarité obligatoire. <b>Travail :</b> Cours de langue aux détenteurs de permis F et B réfugié. Cours intensif d'apprentissage de la langue pour les chômeurs allophones.	<b>Structures ordinaires :</b>	<b>Structures ordinaires :</b> Participation à la politique cantonale.

Tableau 2: PIC Valais Pilier 2

<b>PILIER 3</b>	
<b>COMPREHENSION ET INTEGRATION SOCIALE</b>	
<b>Interprétariat communautaire</b>	<b>Intégration sociale</b>
<b>Canton :</b> Soutien à la formation des interprètes communautaires. Mandat de prestation auprès des associations des interprètes : AVIC et FMO.	<b>Canton :</b> Elaboration du programme d'intégration cantonal. Gestion financière et évaluation des projets d'intégration. Harmonisation des pratiques au niveau cantonal. Soutien aux projets « vivre ensemble ».
<b>Communes/Structures intercommunales :</b> Mise en visibilité du rôle et des fonctions des interprètes. Soutien financier des actes des interprètes dans le cadre des structures de la ville si besoin.	<b>Communes/Structures intercommunales :</b> Mise en œuvre de projets spécifiques. Gestion et administration des projets en lien avec le canton. Soutien aux projets « vivre ensemble ».
<b>Structures ordinaires :</b> Recours aux interprètes dans le cadre des activités, conseils, informations, accompagnement... selon les besoins des structures ordinaires.	<b>Structures ordinaires :</b> Développement de projets liés aux spécificités des structures ordinaires.

Tableau 3: PIC Valais Pilier 3

## **11.3 Annexe C : Définition et causes de la migration**

---

L'espace international d'apprentissage de Tearfund est une organisation internationale chrétienne de développement et de secours, elle combat la pauvreté et l'injustice. Cette organisation donne une définition de la migration et des ces différentes causes.

« La migration est un déplacement d'individus d'un lieu vers un autre. » (Espace international d'apprentissage de Tearfund). La migration peut être interne, c'est un déplacement qui se déroule au sein d'un même pays, ou elle peut être internationale, c'est un déplacement d'un pays à un autre. L'organisation ressort également qu'il existe un facteur de répulsion du pays d'origine et un facteur d'attractivité dans le pays d'accueil, c'est deux facteurs ont été ressortis dans le contexte social.

L'organisation ressort différentes raisons pour lesquelles les personnes migrent : sociales, environnementale, politiques et économiques.

1. **Migration sociale** : c'est un déplacement dans le but d'avoir de meilleures conditions de vie, de se rapprocher de sa famille ou de ses amis ;
2. **Migration environnementale** : c'est un déplacement pour les causes suivantes : les catastrophes naturelles, comme les inondations ou la sécheresse ;
3. **Migration politique** : c'est un déplacement pour échapper à toutes sortes de persécutions (politique, religieuse, ethnique, ou à un conflit) ;
4. **Migration économique** : c'est un déplacement dans le but de trouver du travail ou poursuivre un objectif professionnel.

## 11.4 Annexe D : Regroupement familial

---

L'Accord sur la libre circulation des personnes (ALCP) entre, d'une part, la Suisse, et d'autre part, l'Union européenne (UE) et ses Etats membres prévoit pour tout ressortissant de l'UE-27/AELE1 ayant acquis le droit de séjourner en Suisse la possibilité de bénéficier du regroupement familial.

Les dispositions relatives au regroupement familial s'appliquent au même titre à tous les ressortissants de l'UE-27/AELE. Tout ressortissant de l'UE-27/AELE titulaire d'une autorisation de séjour ou d'une autorisation de séjour de courte durée (salariés, indépendants, non actifs, prestataires de services) peut se faire accompagner et ce, quelle que soit sa nationalité :

- de son conjoint et de ses descendants (ainsi que de ceux de son conjoint) de moins de 21 ans ou à charge ;
- de ses ascendants et de ceux de son conjoint qui sont à charge (sauf pour l'étudiant).

Des dispositions différentes s'appliquent aux ressortissants croates.

**Droit au regroupement familial** Toute personne désireuse de bénéficier du regroupement familial doit disposer d'un logement convenable qui satisfasse aux normes locales en usage pour les citoyens suisses. Le droit au regroupement familial d'un travailleur n'est pas subordonné à sa situation financière. Les indépendants et les personnes sans activité lucrative ne peuvent se faire accompagner de leur famille que dans la mesure où ils disposent de moyens financiers suffisants pour subvenir à leurs besoins. Dans le cas des personnes en formation (écoliers, étudiants), le droit au regroupement familial est limité au conjoint et aux enfants à charge.

**Validité du droit de séjour pour les membres de la famille** Le droit au regroupement familial présuppose toujours l'existence d'un droit de séjour originaire octroyé à un ressortissant de l'UE-27/AELE en vertu des dispositions de l'ALCP. Le droit de séjour conféré aux membres de la famille – indépendamment de leur nationalité – est un droit dérivé dont la validité est subordonnée, en principe, à la durée du droit de séjour originaire. Ainsi, l'autorisation de séjour accordée aux membres de la famille a la même durée de validité que celle du requérant (principal bénéficiaire). (SEM, admin.ch, 2015).

## 11.5 Annexe E : Guide d'entretien

---

### Introduction – présentation

- Le nom, le prénom du-de la professionnel-le interrogé-e ?
  - ⇒ Se présenter et rappeler le thème de notre TB : Nous nous intéressons à l'appropriation de la langue de la société d'accueil par l'enfant migrant et son impact dans le processus d'intégration de l'enfant, focus sur le-la professionnel-le et ses interventions.
  - ⇒ Pour nous, l'enfant migrant, c'est un enfant qui a vécu directement ou indirectement une migration et qui est pris dans une balance entre deux voire plusieurs langues (langue(s) maternelle(s), langue d'accueil)
  - ⇒ Expliquer les principes éthiques : **confidentialité**, **anonymat** (utilisation de prénoms d'emprunt et les données resteront dans le cadre de l'école), **non jugement**, demander l'**autorisation** pour l'enregistrement pour faciliter l'échange et la continuité.
  - ⇒ Expliquer les thèmes généraux que nous allons aborder
    - La présentation du professionnel-le, rôle au sein de l'institution
    - Les questions de langue, bilinguisme en lien avec l'intégration
    - Les centres de loisirs, leur rôle, principes, contact avec les pairs
    - Les outils du travailleur-euse-s sociaux-ales (focale plus spécifique sur votre intervention)
- Quelle est votre formation ? (Éducateur- animateur, etc.)
- Quel est votre rôle dans le centre ? quel poste occupez-vous ?
- Depuis combien de temps travaillez-vous au sein du centre ?
- Travaillez-vous individuellement ou en équipe ?
- Avec quel type de population travaillez-vous ? (En lien avec le poste, enfants migrants)
- Est-ce que vous avez souvent contact avec des enfants migrants
- Et comment vous expliquez cela ?

Nous allons passer au premier thème celui de l'apprentissage de la langue d'accueil et maternelle.

### L'appropriation de la langue d'accueil est un des facteurs d'intégration de l'enfant migrant dans la société

- Est-ce que pour vous l'appropriation de la langue d'accueil est un facteur d'intégration pour l'enfant migrant au sein de la société d'accueil ?
- Quelles en sont les raisons ?

## Langage

- Est-ce que selon vous il y aurait des facteurs ou conditions nécessaires pour qu'un enfant migrant apprenne ou s'approprie le français (langue d'accueil, bain linguistique) ?
- Pourquoi serait-il important que l'enfant apprenne le français dans notre société ? (En lien avec tous les aspects de sa vie)

## Bilinguisme

- Selon vous, le bilinguisme c'est quoi ? qu'est-ce que cela représente ?
- Est-ce que vous êtes confrontés au bilinguisme dans votre pratique ?
- Quelle est votre posture face à un enfant bilingue ?
- Favorisez-vous une langue en particulier ? (Valorisation de la langue familiale)
- Pour vous, quelles sont les conséquences négatives du bilinguisme chez l'enfant ? (Vie personnelle, sociale et scolaire -> ex : conflit de loyauté)
- Quels points positifs, ressources l'enfant peut retirer du bilinguisme ? (Développements des capacités cognitives, créativité)
- Pour vous, quel rôle joue la langue maternelle de l'enfant dans l'apprentissage dans la langue accueil ?
- Est-ce que selon vous, des difficultés linguistiques pourraient créer de nouvelles difficultés tel que des troubles du comportements, conduites, à risques ? (Situations qu'il-elle-s auraient vécues, observations)

## L'appropriation de la langue et intégration

- Quelle est votre définition/vision de l'intégration ?
- Quelle est la place de l'intégration dans le processus d'apprentissage de la langue d'accueil par l'enfant migrant ?
- Quelles est la place de l'appropriation de la langue d'accueil dans le processus d'intégration ?
- Est-ce qu'il y un des processus qui a plus d'importance que l'autre ? (D'abord besoin de l'intégration pour apprendre la langue ou d'abord apprendre la langue pour s'intégrer)
- Quels influencent à votre vision personnelle, de la place qu'occupe chacun des processus, dans vos réflexions et interventions ?

## **Les centres de loisirs sont des terrains qui favorisent l'intégration des enfants issus de la migration dans la société d'accueil**

On va commencer par des questions plus globales (légales, collaboration)

## **Légal**

- Quelles influencent a le contexte légal (convention des droits de l'enfant, loi fédérale sur les étrangers) sur votre pratique ? (Prise en compte, méthode d'intervention, etc. -> ex : droit à la protection donc devoir de signalement)
- Est-ce que vous faites des interventions spécifiques pour la lutte contre le racisme et les discriminations dont peuvent être victimes les enfants migrants ? (Dans la rue ou au centre de loisir)

## **Services et aides**

- Est-ce que le centre de loisirs a des collaborations particulières avec divers services et aides en lien avec la migration et l'intégration ? (Bureau d'intégration, CSI -> centre suisse immigré ; OSOE -> œuvre suisse d'entraide ouvrière, AVIC -> interprètes communautaires)
- Qu'est-ce qui se passe au sein de cette collaboration ? qu'est-ce qui est discuté ?
- Est-ce que lui en tant que professionnel-le possède d'autres réseaux / personnes qu'il-elle peut mobiliser en lien avec l'enfant migrant et l'intégration ?

## **Bilinguisme / lieu d'intégration**

- Est-ce qu'il y a des principes, règles, concepts mis en place au sein du centre ? Qui les ont décidé ? Où sont-ils inscrits ?
- Est-ce qu'il y a des principes spécifiques en lien avec l'intégration ?
- Est-ce qu'il y a des principes spécifiques à la langue ? (Possibilité de parler une seule langue ou plusieurs)
- Est-ce qu'il y a des principes développés en lien avec les enfants migrants ? (Traiter de la même façon au sein de la réflexion du centre de loisir)
- Quels sont les avantages pour un enfant migrant de venir au centre de loisirs ?
- Quel rôle le centre de loisirs pourrait jouer dans l'apprentissage de la langue d'accueil ? (Bain linguistique)
- Est-ce que le centre de loisirs est un lieu propice à la création des relations sociales ?
- Quels apports pourraient avoir le contact avec les pairs au sein du centre de loisir pour l'enfant migrant de manière générale ? (Résilience, pairémulation -> soutien, intégration -> contact social)
- Quel apports les relations avec les pairs pourraient apporter dans l'apprentissage de la langue d'accueil ?
- Est-ce que vous favorisez au sein de votre pratique le soutien et l'entraide par les pairs ? (Pairémulation -> résilience)
- Quels seraient les bienfaits d'être intégrés auprès de leurs camarades ? (Discrimination -> au sein de la structure, protection contre la discrimination)

- Les centres sont-ils des terrains qui favorisent l'intégration des enfants issu de la migration dans la société d'accueil ?

## **Les travailleur-euse-s sociaux-ales développent des outils spécifiques qui visent l'intégration des enfants migrants / pairémulation**

Dans la dernière partie, nous allons mettre la focale sur vos interventions et outils

### **Contexte social**

- Est-ce que dans votre approche / intervention vous êtes centrée sur l'enfant (individualité) ou sur la prise en compte de l'environnement familial et scolaire ?

### **Relation avec les pairs**

- Est-ce que vous intervenez différemment selon le statut que l'enfant occupe auprès de ses pairs ? (Ex : si vous observez qu'un enfant est souvent seul, voire rejeté par les autres ou contraire un enfant bien entouré)

### **Outils**

- Est-ce que le langage est un outil ?
- Est-ce qu'il y a une différence dans les réflexions et interventions dirigées vers des enfants migrants et des enfants non migrants ?
- Quelles sont interventions mises en place pour favoriser l'intégration des enfants migrants ?
- Est-ce que vous avez d'autres outils, stratégies, que vous mettez en place avec les enfants migrants ?

## **Conclusion**

- Remerciements
- Est-ce que ça été pour vous ?

## 11.6 Annexe F : Canevas du groupe de parole

---

### Introduction

- **Présentation** : se mettre debout et passer une balle, chacun-e doit dire son prénom, son âge, d'où il-elle vient, quelle langue il-elle parle et ce qu'il-elle aime faire.
- **Expliquer la présence de l'enregistreur audio**
- **Rappel de la raison de leur présence** : expliquer que nous sommes là pour essayer de comprendre ce qui se passe quand un enfant/jeune vient en suisse, ce qui se passe au niveau du langage, comment il-elle fait pour créer des amitiés, s'il-elle va au centre de loisir, etc.
- **Explication du déroulement** : nous allons ensemble faire des petites activités sur 4 thèmes différents qui sont : intégration, langage, amitiés, centres de loisirs.
- **Elaboration d'une charte (d'un contrat entre nous)** : pour que cela se passe bien et pour que vous vous sentez bien pour parler. Utilisation d'un flip chart avec des feutres, peut faire un tour de table ou laisser les enfants qui le veulent à tour de rôle noter quelque chose. Peu importe l'orthographe tant que nous nous comprenons.
- **Rajouter nos principes** (ce que nous leur garantissons) : confidentialité (nous n'allons pas dire leur nom dans notre travail seulement ressortir ce qu'il-elle-s nous ont dit), respect, non-jugement, respect de la parole, aucune obligation de répondre.

### Langage, Intégration, Amitié

**Situation : Julien joue un garçon qui ne parle pas et rentre dans un groupe qui est à la place de jeux. Le but du groupe est de faire sorte que Julien accepte de jouer avec nous, comment vous allez- faire ? (3-4 minutes).**

- Est-ce que cela vous ait déjà arrivé de ne pas arriver à parler avec les autres ? En cas de non est-ce arriver à une personne que vous connaissez ?
- Est-ce que vous pensez que c'est une situation facile ?
- Est-ce que vous pensez que cet enfant à peur de quelque chose ?
- D'après vous qu'est-ce qui pourrait rendre cette situation moins compliquée pour cet enfant ? (Apprendre le français, oser parler le français)
- Qui vous a aidé à apprendre le français ? (Bain linguistique : famille, amis)
- Est-ce que vous pensez que si cet enfant parlait français cela serait plus facile pour lui de créer des amitiés ?
- Si non, comment il pourrait faire pour entrer en contact avec les autres ?

### Confrontations avec les pairs, Amitiés, Intégration

**Photo-langage (Annexe G)**

- D'après vous où est-ce que l'on se fait des amis ?
- Est-ce que c'est dur de se faire des amis ?
- Qu'est-ce qui rend difficile ?
- Est-ce que pour vous c'est plus facile d'aller à l'école si on a des amis ?
- Qu'est-ce que les amis permettent ?
- Est-ce que vous avez des amis qui parlent d'autres langues ?
- Est-ce que vos amis vous apprennent des mots de français ?
- Est-ce que c'est plus facile d'apprendre le français si on a des amis ? Pourquoi ?
- Comment est-ce que vous faite si quelqu'un ne comprend pas ce que vous dites ?
- Est-ce que vous savez ce que le mot intégration veut dire ?

**Centre de loisirs et travail social**

- Est-ce que vous allez au centre de loisir ? si oui pourquoi ? si non pourquoi ?
- Est-ce que vous y allez souvent ?
- Qu'est-ce que vous aimez bien là-bas ?
- Avec qui vous y aller ?
- Est-ce que vous rencontrez des personnes que vous connaissez ?
- Est-ce que vous avez rencontré des personnes là-bas ?
- Quelle langue vous parler au centre de loisir ?
- Est-ce que d'aller là-bas vous aide pour parler français ?
- Est-ce que vous discutez avec les personnes (adultes) qui sont là-bas ?
- Est-ce qu'il-elle-s sont sympas ?
- Est-ce qu'il-elle-s vous aide à parler français ?
- Est-ce qu'il-elle-s mettent en place des activités exprès pour le français ?
- Est-ce qu'il-elle-s mettent en place des activités pour d'autres raisons ?

**Conclusion****Synthèse ce qui a été ressorti durant les discussions**

- Remercier les enfants pour leur présence

**Tour de table pour conclure le groupe de parole**

- Comment-vous avez trouver ce moment ensemble ?
- Qu'est-ce que vous avez bien aimé et moins aimé ?
- Est-ce que vous avez quelque chose à rajouter ?

## 11.7 Annexe G : Photo-langage

---











## 11.8 Annexe H : Autorisation parentale

---

HES-SO // Valais

Bachelor of Arts in Travail Social

### **Demande d'autorisation des parents**

Par cette signature, nous autorisons (nom, prénom de l'enfant)..... à participer au groupe de parole organisé par les étudiants de la HES-SO, Julien Aussenard et Maëlle Pio, dans le cadre de leur travail de bachelor. Le groupe de parole aura lieu une seule fois, l'anonymat et la confidentialité sont garantis.

Nous autorisons l'enregistrement audio du groupe de parole : OUI / NON

Accord de l'enfant : .....

Signature des parents : .....

Lieu et date : .....

## **11.9 Annexe I : Retranscription entretien PROF 2**

---

### **Retranscription entretien PROF 2**

- TS : c'est par rapport aux requérants d'asile
- Maëlle : en fait aux enfants migrants ouais on s'est intéressé
- TS : ah donc en général
- Maëlle : en général oui
- TS : ah oui donc c'est bon j'ai cru que c'était pas rapport aux requérants d'asile parce que je sais pas quel enfant est requérant
- Maëlle : ah non non alors pas du tout
- TS : je suis pas sûr qu'ils le savent non plus
- Maëlle : c'est pas du tout le statut ou ça pas du tout
- TS : ah okay alors très bien c'est bon je peux vous aider
- Maëlle : nous on se questionner juste un peu autour de la langue en faite comment ça se passe par rapport à la langue avec l'intégration voilà quel impact et aussi finalement un peu le rôle que le centre de loisir pourrait jouer la dedans autant le contact avec les autres les autres enfants au niveau de la langue.. c'était un peu ça
- TS : ouais d'accord
- Maëlle : sur quoi on se questionnait
- Julien : alors du coup on va juste de faire une petite intro
- TS : hum hum oui
- Julien : pour te dire évidemment ce qui se dit ici est confidentiel est pour nous
- TS : hum hum
- Julien : on va juste te poser quelques petites questions de base donc quel est ta formation ?
- TS : alors j'ai un bachelor en animation ... voilà
- Julien : il n'y a pas besoin de plus, tu as toujours travaillé heu
- TS : non alors ah oui ensuite j'ai pas mal voyager et ensuite j'ai voulu continuer à voyager alors j'ai travaillé à terre des hommes qui est très intéressant pour la langue si jamais mais jsais pas si vous faites que par rapport au
- Julien : en fait on s'est spécialisé dans les centres de loisir du coup ben on avait pas le droit
- TS : alors je ne vous parle pas de terre des hommes
- Maëlle : d'accord

- TS : et après j'ai travaillé à Vercorin tourism et j'ai enfin trouvé un poste dans l'animation
- Julien : okay et quel est ton rôle ici ?
- TS : alors j'ai changé de rôle ça fait 6 mois ça fait un peu plus d'une année que je travaille ici et on a eu beaucoup de changement au centre donc au début je m'occupais beaucoup de l'accueil des jeunes maintenant un peu moins je m'occupe pas mal de la culture parascolaire des cours clubs et associations on a 17 clubs et associations heu toujours de l'accueil mais on fait toujours des soirées et etc tous les animateurs le font mais après chacun des animateurs on a une petite spécialité heu ouais en gros
- Julien : okay d'accord
- Maëlle : et donc toi ta spécialité c'est la culture parascolaire c'est ça ?
- TS : heu entre autre il y a la culture parascolaire le hors mur ça ça peut être intéressant après je sais pas si ça rentre dans votre travail mais maintenant on est en train de le faire à la cité
- Maëlle : d'accord
- TS : heu le hors mur bon on a tous de l'accueil moi j'ai les cours on a pas mal de cours de tous et puis la culture parascolaire on propose aux élèves des écoles et des cycles une vingtaine de cours par semestre ça on organise aussi
- Maëlle : okay d'accord
- TS : et après il y a tous ce que tous les animateurs font
- Julien : sont très demandeurs de ce genre de cours ?
- TS : heu ouais ouais c'est le paléo quoi t'ouvre la billetterie non c'est surtout les passeports vacances que c'est le paléo d'ailleurs on ouvre aujourd'hui
- Julien : oh la la
- TS : alors voilà c'est pour ça on ne savait plus où on vivait vous êtes arrivés au milieu de la guerre
- Julien : d'accord alors est-ce que tu travailles individuellement ou tu es en équipe ?
- TS : alors nous on est 3 animateurs heu 1 stagiaire et pi 2 travailleurs sociaux hors mur dont L. heu pi on travaille vraiment à fond ensemble il y a aussi une directrice mais bon ça mais dans le travail social on travaille vraiment les 6 beaucoup ensemble on est déjà dans un bureau très confiner donc heu voilà on a pas le choix
- Julien : on a remarqué
- TS : et c'est très bien
- Julien : et donc avec quel type de population vous travaillez ?
- TS : alors tous franchement en ce moment on est en train de lancer un groupe heu un nouveau collègue qui s'appelle A. qui heu ça fait un peu le broncxe à la HES parce qu'il n'a pas de bachelor mais lui il a énormément de connaissance dans le travail la gouvernance horizontale donc en faite on lance des groupes heu qui

ensuite se gère tout seul et qui font des projets et pi ça c'est un truc que l'on voit un peu dans l'animation mais très peu et lui il y a fait plein de heu plein de formation la dedans et pi il a lancé je sais pas trente quarante groupes à Sion il a vraiment un parcours assez impressionnant et du coup on est en train de lancer un groupe avec des enfants donc là on a des enfants en bas âge heu ça s'appelle Youpie matin un groupe de maman papa pour l'instant il y en a pas de maman enfant donc là de 0 puis après on des clubs des aînés aussi donc de 0 à 100 en gros on est a vraiment tout heu on a 1500 personnes dans ce bâtiment qui passe par semaine donc de loin pas que des jeunes vraiment

- Julien : okay
- Maëlle : d'accord, donc tu as souvent contact avec des enfants migrants ou jeunes ?
- TS : alors c'est vrai que c'est plus les jeunes à partir de 8 ans maintenant on commence le hors mur donc maintenant on a beaucoup les enfants aussi alors tout en faite
- Maëlle : de tout d'accord
- TS : oui on a beaucoup des migrants parce que franchement ceux qui viennent à l'accueil c'est pas mal heu des enfants qui sont étrangers quoi
- Julien : okay et comment tu expliques ça le fait que ce soit beaucoup des étrangers qui viennent ici ?
- TS : j'ai l'impression que en ce moment on a beaucoup de portugais mais ça ça dépend vraiment des années et pi il me semble que la communauté portugaise ils travaillent beaucoup les parents enfin leur but c'est vraiment de gagner de l'argent stéréotype pardon mais un de leur but c'est de gagner pas mal d'argent pour renvoyer au pays faire une maison et tout et pi du coup les enfants sont pas mal seuls quoi et heu du coup c'est peut aussi pour ça qui fait que l'on a pas mal de migrants donc pas que des portugais mais voilà
- Julien : et pi ils viennent bénéficier de la table de ping pong qui est en bas ?
- TS : oui justement
- Julien : j'ai appris que c'était quand même l'attraction
- TS : alors moins cette année parce qu'ils ont péter toutes les raquettes et pi maintenant on les fait acheter des raquettes à 5 francs du coup s'a marche moins parce qu'ils peuvent moins les péter c'est moins
- Julien : c'est moins drôle
- Maëlle : oui c'est sûr. Alors on va commencer par le thème plus de la langue. On voulait déjà te poser une question très générale un peu complexe quand même mais voilà est-ce que pour toi l'appropriation de la langue c'est un facteur d'intégration pour l'enfant migrant au sein de la société d'accueil donc ?
- TS : heu ouais bien sûr bien sur heu c'est moins un facteur pour un enfant qu'un adulte parce qu'un enfant qui ne parle pas la langue c'est mon expérience de terre des hommes un enfant qui ne parle pas la langue heu il peut jouer avec n'importe quel enfant sans se comprendre du tout il y a aucun soucis un ado ça vient plus dur

et puis plus on grandit plus on vient fermé d'esprit par rapport aux autres langues et il me semble que c'est scindé mais bien sûr que c'est un facteur d'intégration

- Maëlle : est qu'est-ce qui fait que plus on vient plus ils sont adultes plus c'est difficile ?
- TS : je pense c'est le jeu en tout cas un des gros points c'est le jeu les enfants y jouent donc ils s'en foutent de parler la langue ou pas quoi franchement on a des enfants qui se parlaient dans deux langues différentes qui se comprenaient pas du tout et ils se parlaient se parlaient ils jouaient ils s'en foutent
- Julien : et ça allait
- TS : voilà le foot ils se comprennent au niveau du jeu
- Julien : voilà ils se retrouvent dans des jeux un peu internationaux ou tout le monde heu ben le ping pong
- TS : voilà exact
- Julien : pi est-ce que pour toi il y a un facteur ou des conditions qui font que l'enfant migrant va apprendre le français, qu'il va se sentir un peu soit il s'approprie soit qu'il l'apprend ?
- TS : bon ben déjà au niveau de l'école pi après je pense au niveau heu de la famille si la famille elle essaie de s'intégrer ou pas si la famille des amis je sais pas d'une communauté ça va être plus dur peut être aussi l'endroit où ils vivent je pense par exemple à la cité ou ben tu pourrais rester avec la même communauté tout du long parce qu'il y a beaucoup de gens pi de communautés
- Julien : ouais mais la tu as dit justement cette cité c'est maintenant que vous allez heu commencer à agir un petit peu là-bas ?
- TS : ça fait un petit moment déjà mais maintenant qu'il fait beau voilà avant ils étaient pas tellement dehors
- Julien : ouais okay
- Maëlle : tu crois qu'avoir contact avec d'autres enfants ou d'autres jeunes qui parlent cette langue ça pourrait aider l'enfant ?
- TS : ouais bien sûr ouais oui c'est une question d'école de rencontre avec les autres et pi de pas avoir le choix aussi à l'école je pense c'est aussi une question de confiance en soi et de pi de timidité ou pas justement et pi est-ce que c'est aussi une question de classe sociale ça ça serait plus pour les adultes j'ai l'impression j'ai l'impression que quelqu'un qui est d'une plus haute classe sociale qui a appris à apprendre donc peut-être pour les enfants aussi parce que finalement si les parents ils apprennent vite la langue ben eux aussi et après non de classe sociale quand même parce que j'ai l'impression que certaines personnes qui sont plus pauvres ils vont plus rester à l'intérieur heu regarder la télé tout le temps tout le temps alors que d'autres ils vont les amener au club de foot les amener à gauche à droite donc c'est sûr que la télé et le fait d'être cloisonner ça aide pas quoi
- Julien : okay
- TS : et pi certainement pleins d'autres choses mais

- Julien : alors on va passer dans le bilinguisme alors selon toi le bilinguisme qu'est-ce que c'est et qu'est-ce que ça représente ?
- TS : alors quand je pose la question aux enfant ah non selon moi bon selon moi c'est d'être à l'aise dans plusieurs langues heu je crois que la définition de bilingue c'est vraiment heu de parler autant bien une langue qu'une autre heu donc pour moi attend tu peux juste reposer la question le bilinguisme qu'est-ce ça représente
- Julien : oui pour toi et après tu peux aussi nous dire pour les enfants
- TS : et qu'est-ce que ça représente c'est d'être à l'aise dans plusieurs langues et pi quand je demande aux enfants combien de langues tu parles il y a en pleins qui me disent ah moi je parle 6 langues pardon mais c'est juste qu'ils sont à l'aise donc ils s'en foutent de parler dans 6 langues même s'ils comprennent pas tout ben ils s'en foutent
- Julien : ils connaissent 2-3 mots d'anglais donc ils parlent anglais
- TS : oui donc je pense que pour eux tu es bilingue hyper rapidement
- Julien : c'est trop facile les langues
- TS : non mais à l'occurrence il y en a pleins qui sont bi-trilingue quadrilingue par exemple à la cité c'est impressionnant quoi le papa y parle arabe la maman espagnole et les enfants le français
- Julien : oui ils apprennent vite
- TS : et ils regardent la télé en anglais
- Maëlle : pourquoi pas c'est fou
- Julien : et tu es là français
- TS : je pense que pour eux la notion de bilinguisme est très différente que pour nous que l'on doit savoir l'orthographe la conjugaison et tous ce bordel
- Julien : je pense aussi et ici au centre il y en a pas mal des enfants bilingues ?
- TS : ouais ouais il y en a une pliiée heu bon en ce moment il y a beaucoup de portugais qui sont tous bilingues déjà ils sont tous autant à l'aise en français que en portugais heu par exemple les érythréens ils parlent je sais pas combien de langues
- Julien : ouais eux c'est entre l'anglais comment elle s'appelle déjà leur langue
- Maëlle : tigrinya
- TS : je sais pas combien ils ont de langues nationales dans leur pays mais c'est incroyable
- Julien : je crois même eux ils savent pas
- TS : le nombre de langue c'est fou quoi
- Julien : et ils apprennent vite
- TS : hum hum bon après ce soir on a une soirée serbe par exemple il parle tous entre 1-2-3 langues des Balkans plus heu le français parfaitement donc ouais ils sont impressionnants

- Julien : pi du coup quand heu ça t'arrive justement au centre d'arriver et pi d'avoir une personne en face de toi qui ne parle pas forcément le français
- TS : hum hum
- Julien : comment tu fais pour gérer ça ?
- TS : bon bah par le jeu ou bien généralement la personne c'est rare qu'une personne qui ne parle pas du tout le français enfin un jeune y vienne tout seul
- Maëlle : d'accord
- TS : généralement il vient avec son cousin son copain son qui lui traduit donc il n'y a pas de souci heu après je ne parle pas toutes les langues mais souvent ils connaissent un peu l'anglais ou mais par le jeu et après les règles et tout ils les comprennent assez
- Maëlle : donc ça veut dire qu'ici vous ne favorisez pas une langue en particulier ?
- TS : ah bah le français
- Maëlle : ah quand même le français
- TS : je veux dire on parle exclusivement moi je parle que en français bah déjà parce que leur langue je connais pas
- Julien : mais si par exemple tu vois deux jeunes qui sont en train de jouer au ping pong ou et qui sont en train de parler portugais est-ce que tu vas être du genre à est-ce qu'ici vous êtes du genre à demander à ce que les enfants parlent français ou alors vous n'allez pas les reprendre et les laisser faire leur petite conversation tranquille ?
- TS : heu alors moi ce qui me dérange c'est s'ils jouent avec des autres personnes qui ne parlent pas portugais parce que souvent aussi c'est pour parler des autres personnes donc ça ça m'embête mais sinon alors personnellement je m'en fou quoi pi spécialement le portugais il parle parfaitement le français donc heu ouais en fait c'est rare des enfants qui ne parlent pas tellement le français qui viennent ici il y a en a mais c'est franchement pas la majorité
- Julien : ouais ils ont tous un peu de français en tout cas une bonne base
- TS : pi comme ils se mélangent quand même hyper vite avec tous les jeux que l'on a en bas ils parlent généralement français c'est rare qu'ils parlent autre chose même dans la soirée serbe de ce soir ils parlent français et pourtant ils parlent tous serbo-croate
- Maëlle : serbe ouais
- Julien : mais est-ce que tu vois un côté négatif à ce bilinguisme, par exemple est-ce qu'ils négligent une langue qu'ils parlent plus qu'une autre ?
- TS : non je pense pas que je vois un côté négatif c'est hyper bien franchement mais je sais que quand ils sont petits souvent ils mixent je sais qu'à terre des hommes il y avait des enfants qui parlaient 3-4 langues à 2-3 et ils commencent dans une langue et finissent dans une autre parce qu'ils comprennent pas que c'est pas la même langue et toi tu comprends rien

- Maëlle : ils mélangent les
- Julien : et toi tu es là ah c'est super c'est super tu arrives à la moitié de la phrase tu es là quoi
- TS : bon ça c'est à 2-3 ans après ils comprennent je sais plus il y a une étape dans l'évolution des enfants qui fait qu'ils comprennent pas toujours bien que c'est des langues différentes
- Maëlle : ah okay
- TS : mais enfin ce n'est pas vraiment négatif ils savent déjà parlé 2-3 langues à 3 ans
- Maëlle : c'est déjà pas mal
- Julien : pour leur développement c'est plus positif
- TS : moi franchement je vois pas de négatif
- Maëlle : tu mettrais quoi comment points positifs en avant de savoir parler plusieurs langues ?
- TS : heu ça doit être très bien pour le développement du cerveau j'imagine pour l'ouverture d'esprit
- Maëlle : est-ce qu'il y aurait des avantages pour apprendre d'autres langues par après ?
- TS : oui à fond je crois qu'à partir de la 3<sup>ème</sup> langue la quatrième elle est hyper simple bon j'avais lu des trucs plus tu parles de langue plus c'est facile d'apprendre des langues parce que je sais pas mais par exemple tu connais une langue asiatique ben après tu comprends comment ça marche la conjugaison et pi tu peux arriver beaucoup plus facilement à apprendre d'autres langues pour pleins de chose tu peux voyager
- Maëlle : oui
- TS : c'est vrai que ceux qui ne parlent pas un mot d'anglais c'est plus chaud à voyager
- Maëlle : c'est très difficile même
- TS : ouais c'est chiant
- Julien : et pour toi quel rôle joue la langue maternelle de l'enfant dans l'apprentissage de la langue d'accueil ?
- TS : heu ahahah
- Maëlle : ça peut être en positif ou en négatif
- TS : elle est dur votre question, je peux réfléchir
- Maëlle : oui oui
- Julien : ou tu peux partir dans autre chose
- Maëlle : après tu peux prendre du côté des enfants du côté des parents

- TS : ouais

.....

- Julien : est-ce que tu veux que l'on passe à une autre question

- TS : je peux vous répondre par mail ahahah moi je pense qu'elle joue un rôle important parce qu'il faut déjà avoir une langue parfaitement avant d'apprendre une autre langue

- Julien : hum hum

- Maëlle : oui mais est-ce que tu crois par exemple quand les enfants ils arrivent ici est-ce qu'ils savent déjà bien leur langue maternelle ?

- TS : ah ouais ouais bon nous on les a quand même à partir de 8 ans ici

- Maëlle : oui bon c'est vrai que 8 ans

- TS : ils savent parfaitement leur langue maternelle

- Julien : et pi tu crois qu'au bout d'un moment à force de bon prenons une érythréen qui arrive et elle connaît que le tigrinya elle va apprendre gentiment le français est-ce que tu penses qu'après elle va délaisser une langue peut être plus délaisser le tigrinya pour le français tu penses que ça arrive ça ?

- TS : ah oui certainement ouais oui oui on en a vu pleins qui délaissaient leur langue maternelle ce n'est pas pour autant qu'il l'oublie mais enfin dépend à quel âge il l'a délaisse mais ouais j'imagine bien qu'il y a beaucoup qui font un rejet de leur culture parce qu'ils ont tellement envie de se mettre dans une autre culture

- Julien : toi tu penses c'est important de la garder la langue maternelle ?

- TS : ah bien sur ouais ben c'est toute une culture puis pour pouvoir parler à la famille grands parents et tout ça bien sur ouais

- Maëlle : oui c'est vrai les grands parents

- Julien : on passe dans l'appropriation de la langue et intégration donc quel est ta définition vision de l'intégration ?

- TS : alors l'intégration c'est très large

- Julien : c'est hyper large mais

- TS : heu l'intégration c'est heu

- Julien : en plus c'est une question que personne enfin la plupart du temps a comparé la définition que l'on trouve dans le dictionnaire les gens ont une autre vision et du coup c'est ça qui nous intéresse chez toi

- TS : je sais pas la définition dans le dictionnaire

- Julien : nous non plus

- Maëlle : non aha

- Julien : juste ta vision à toi qu'est-ce que c'est

- TS : c'est de faire l'effort de s'intégrer c'est de faire l'effort de d'être à l'aise avec une culture qui n'est pas la notre à l'origine donc l'intégration c'est heu ahaha ben ouais c'est le fait c'est la dé est-ce que c'est l'action de faire l'effort ouais je crois c'est l'action de faire l'effort de d'être à l'aise avec une autre culture
- Maëlle : pour toi c'est qui qui doit faire l'effort, la personne ?
- TS : hum hum hum ouais alors dans la définition de l'intégration je pense que l'intégration c'est à deux sens mais j'imagine bien que la définition ça doit être la personne qui fait l'effort pour rentrer dans une autre culture dominante ou le lieu mais pour moi
- Maëlle : mais pour toi voilà
- TS : pour moi l'intégration ça va dans les deux sens si les personnes de la culture dominante elles sont pas ouvertes à ce que une personne qui n'est pas de cette culture ne rentre pas il n'y a pas d'intégration possible
- Julien : il y a la personne qui arrive et il y a la société qui
- TS : hum hum
- Julien : la société qui doit aussi ?
- TS : oui bien sûr bien sur
- Maëlle : pour toi finalement cette intégration elle a quoi comme place dans le processus d'apprentissage de la langue ?
- TS : heu elle a une place gigantesque parce que l'apprentissage de la langue pour moi ça fait déjà partie de c'est inclus dans l'intégration il me semble que c'est difficile de s'intégrer si tu apprends pas la langue surtout pour un adulte peut être pour un enfant moins mais en tout cas pour un adulte
- Maëlle : pourquoi pour un enfant ça serait moins ?
- TS : ben à cause du jeu
- Maëlle : surtout ce jeu okay d'accord
- TS : ouais là je prends vraiment mon exemple à terre des hommes il y a des enfants ils faisaient très peu enfin on voyait vraiment que par rapport aux cultures il y a des enfants qui faisait beaucoup moins d'efforts que d'autres d'apprendre la langue puis ils étaient presque tout autant intégré quoi tandis que les ados alors là ils avaient intérêt à apprendre rapidement la langue
- Julien : donc toi vraiment adulte la langue elle est nécessaire puis enfants dans le jeu pas besoin mais par exemple si ils vont justement à l'école ou heu tu penses qu'il faut vraiment rapidement qu'ils apprennent ou alors est-ce qu'il y a un certain temps de latence qui ?
- TS : je pense qu'ils ont pas le choix au niveau de l'école que de l'apprendre et qu'ils l'apprennent beaucoup plus vite déjà parce que c'est ça fait c'est beaucoup facile d'apprendre dans le jeu et d'apprendre avec un groupe que d'apprendre tout seul
- Maëlle : ah oui

- TS : de faire l'effort d'aller dans un cours je pense qu'il y a beaucoup moins d'efforts et pi aussi par leur cerveau qui marche vachement mieux avant 20 ans hein
- Maëlle : ahah oui
- Julien : non mais vraiment
- Maëlle : j'ai juste une question par rapport aux adolescents pourquoi pour eux ça serait mieux d'apprendre la langue pourquoi ils ne passeraient pas par le jeu ?
- TS : bah les ados ils sont quand même vachement moins dans le jeu je trouve heu ben ..
- Maëlle : ça dépend par le jeu de quoi on entend
- TS : jeux vidéo oui mais il y a aucune communication donc ce n'est pas là qui s'entraîne à jouer mais c'est vrai que ouais dans le foot ou oui c'est vrai ils sont aussi dans le jeu mais j'ai quand même l'impression que ça les bloque beaucoup plus que les enfants non c'est vrai qu'ils jouent aussi ben ils ont plus besoin de se parler et de se connaître tandis qu'un enfant il s'en fou s'il connaît pas le nom de son copain ouais c'est peut-être un peu loin
- Maëlle : ouais mais c'est pas loin de ça
- TS : ils sont tellement égocentriques que ouais
- Julien : donc toi tu penses que si c'est un ado qui parle pas vraiment le français et pi jeu il a y avoir un mal-être chez cet adolescent vu qu'il parle pas vraiment français du coup il va aller moins vers les groupes du coup il va peut-être s'enfermer sur lui-même tu crois ça peut avoir une conséquence la langue sur son comportement social ?
- TS : ouais bien sur non je pense que c'est plus par rapport à leur parcours et leur si ils ont de la confiance en eux par rapport à leur caractère ça va donner plus ou moins de je me rappelle plus de la question
- Julien : t'inquiète
- Maëlle : pas de soucis
- Maëlle : toi tu crois que les ados ils ont peur de se tromper ça les freinent dans l'apprentissage d'avoir peur de se ou que les autres rigolent d'eux ?
- TS : ouais le regard des autres il est vachement important pour eux beaucoup plus que pour un enfant ou même un adulte quoi c'est tellement important le regard des autres que ça doit vachement les freiner ouais
- Maëlle : toi tu le vois ça ici ?
- TS : alors la peur du regard des autres ici à l'accueil oui beaucoup beaucoup ouais et pi ils sont à fond encore plus que ma génération sur le paraître le montrer le avec les réseaux sociaux les chaînes YouTube qu'ils ont tous ouais ouais non alors ça
- Maëlle : okay
- Julien : pi c'est une question qui a déjà été un petit peu posée mais voilà il nous faudrait juste je la redis est-ce que il y a d'abord besoin selon toi, de l'intégration

pour apprendre la langue ou est-ce qu'il y a besoin d'apprendre la langue pour s'intégrer ?

- TS : hum hum hum je pense que c'est un peu des deux ... il y a d'abord besoin de vouloir s'intégrer pour apprendre la langue parce que s'il y a pas de volonté d'intégrer on va pas essayer d'apprendre la langue je pense en voyage j'ai pas forcément envie de m'intégrer je vais pas faire l'effort d'apprendre la langue mais si j'ai envie de connaître les gens là je vais faire l'effort pour apprendre la langue donc j'ai d'abord la volonté de m'intégrer
- Julien : et donc si les gens arrivent en suisse et n'ont pas forcément envie on a un bel exemple avec la Syrie et la guerre en Syrie quand ils sont arrivés ils se sont quand même dit qu'ils allaient retourner dans leur pays du coup est-ce que pour toi d'après toi si ils ont pas cette volonté d'apprendre la langue est-ce que justement ça va ?
- TS : péjorer leur intégration
- Julien : exactement est-ce qu'ils vont être intégrer ou non ?
- TS : ouais ça dépend de leur si ils changent de point de vue ou pas mais c'est vrai que souvent autour de moi quand on me parle de des personnes migrantes on a toujours l'idée que ah bah moi si j'allais habiter en Italie j'apprendrais la langue mais c'est parce que moi j'ai envie d'aller en Italie j'ai envie de m'intégrer et d'apprendre la langue tandis qu'eux ils ont pas eu le choix ils ont été en conflit et ont vécu des traumatismes et ils sont arrivés ici et savent s'ils vont rester en suisse ils savent pas s'ils vont rester et ils ont tellement vécu de chose que le cerveau il doit être complètement anéanti et plein de souci qui sont bien plus importants que la langue et pi peut être quand ils ont une situation qui se régularise et pi qu'ils leur disent ben voilà vous allez rester en suisse ça fait 6 ans qu'il y a la guerre et pi ça va certainement continuer vous allez avoir un permis bla bla là je pense que la notion d'intégration entre plus mais il me semble que pour eux c'est d'abord secondaire à la survie
- Maëlle : ouais la sécurité et la protection avant
- TS : oui la sécurité bien sûr
- Julien : donc toi le fait que l'on demande que quand il arrive ici d'apprendre un peu la langue c'est une exigence qui est des fois peut être un petit peu trop élevée vu le contexte qu'ils ont eu le contexte qu'ils ont vécu ?
- TS : ben sûr que nous on le fait par rapport à notre vision à notre culture à notre niveau de vie et donc oui et non parce qu'un côté plus ils sont intégrés plus ils se sentent bien dans le pays pi mieux psychologiquement ça ira et pi mieux leur futur sera quoi donc oui et non
- Maëlle : c'est à double tranchant un peu
- TS : ouais je pense mais c'est vrai que l'intégration on la pense souvent par rapport à nous et à ce que nous les suisses ont vit pas par rapport à eux faudrait demander à des personnes migrantes ce qu'il pense de l'intégration
- Maëlle : on a interrogé des enfants en faite

- TS : ah ouais ça devait être marrant
- Julien : c'est vraiment un discours insouciant mais c'est chouette
- Maëlle : oui et on croit toujours qu'eux doivent s'intégrer qu'eux mais on se rend pas compte de tout ce qu'ils ont vécu aussi derrière
- TS : c'est ça ouais
- Maëlle : nous on voit que de l'extérieur ah mais ils restent toujours entre eux ils s'intègrent pas mais oui mais il n'y a pas que ça
- TS : ouais
- Julien : ouais pi pour leur confort aussi c'est pour cela qu'ils restent ensemble
- Maëlle : ah bah oui
- Julien : ils ont un point d'attache
- TS : ben oui quand jsuis allée apprendre l'anglais en Irlande ben j'ai fait l'effort de m'intégrer et puis au bout d'un moment chiée j'avais envie de parler français et avoir une vraie discussion
- Maëlle : oui
- Julien : tu les as trouvé les français ou pas ?
- TS : j'étais beaucoup avec les irlandais mais des moments oui j'avais quand même des français donc voilà je pense que l'on est tous un peu pareille
- Julien : on voit bien dans tous ces pays en Chine des quartiers français qui se retrouvent tous ensemble
- TS : pi tu as ton identité qui ressort vachement plus quand tu es à l'étranger
- Julien : on est vachement plus fière de dire que l'on est suisse
- TS : oui pi on est plus valaisan quand on est à l'étranger on est suisse, on aime tout le monde même les vaudois
- ....
- Julien : alors on passe à un autre chapitre les centres de loisirs sont des terrains qui favorisent l'intégration des enfants issus de la migration dans la société d'accueil donc ça c'est juste le nom du chapitre
- TS : je suis d'accord avec votre titre
- Maëlle : on voulait en faite si le contexte légal donc la convention des droits de l'enfant la loi fédérale sur les étrangers tout ça ça influence en faite votre pratique ta pratique ici au sein du centre de loisirs ?
- Julien : est-ce que au coin de votre tête vous vous dites
- TS : selon l'article nanana non mais bon je pense que c'est du bon sens ces droits de l'enfant comme on les a tous lu et c'est toutes des choses qui a mon sens si tu es travailleur social c'est du bon sens
- Julien : ça fait partie de tes valeurs ?

- TS : oui voilà c'est beaucoup des valeurs qui font aussi partie de la charte heu après ça dépend ce que l'on a nous on a on vient de l'écrire je sais plus ce n'est pas une charte
- Maëlle : un code éthique
- TS : madone je sais plus comment ça s'appelle bon déjà un cahier des charges où dedans il y a certaines valeurs qui reprennent les valeurs des droits de l'enfant et pi les valeurs les buts et missions du centre de loisir qui reprennent bien sur cette charte enfin voilà
- Maëlle : ces valeurs et principes il y a de ceux qui sont précis pour les enfants migrants ou c'est ?
- TS : non heu nous pas heu non non c'est général heu parce qu'on accueille vraiment tout le monde donc on reste très général
- Julien : donc dans vos interventions vous regardez pas faites pas différencier enfants migrants
- TS : attention il est migrant je dois lui parler différemment non pas du tout
- Julien : pas du tout
- TS : non
- Julien : d'accord okay
- TS : et pi moi la moitié des fois tu remarques s'ils sont migrants et des fois pas et pi comme je vous disiez j'ai aucune idée qui est requérant par exemple
- Maëlle : okay
- TS : si ils m'en parlent ouais la plupart ils savent pas donc moi je m'en fou je fais aucune différence
- Julien : d'accord okay
- TS : et mes collègues non plus
- Julien : est-ce que vous avez des interventions spécifiques notamment on a vu que vous faites la lutte contre le racisme est-ce qu'il y a autre chose que par exemple pour éviter les discriminations des enfants migrants est-ce qu'il y a des choses qui sont mis en place dans votre centre de loisirs ?
- TS : heuu bon je pense que le hors mur en ce moment comme on est à la cité c'est beaucoup avec heu des personnes issues de la migration ou que franchement heu donc oui on met en place des actions qui favoriseraient leur intégration dans leur quartier
- Maëlle : d'accord
- TS : et pi un de nos but c'est que eux ils créent des animations pour leur quartier
- Julien : qu'ils fassent évoluer
- TS : ah bah oui c'est clair que c'est notre but quoi

- Julien : vous avez par exemple des collaborateurs des partenaires que vous trouvez là-bas vous faites des collaborateurs des partenaires sur le terrain par exemple à la cité avec monsieur Jacques vous pouvez le faire et lui sera du genre à motiver tout le monde ?
- TS : oui bien sur les concierges elles sont fantastiques là il y a des concierges mon pauvre ami au milieu de la nuit tu l'appelle parce que ton enfant est malade elle va remuer ciel et terre elle on l'appelle et elle nous mobilise tout l'immeuble ouais sont au tacké quoi c'est magnifique
- Julien : donc vous avez vraiment vos personnes ressources sur le terrain ?
- TS : oui ouais c'est important quand on va dans un quartier d'avoir des personnes ressources pi après des habitants aussi qui sont ressources donc pas forcément le concierge après on fait aussi par exemple des soirées à thèmes ben ce soir on a une soirée heu en fait c'est des jeunes qui sont serbes qui font heu une soirée serbe donc tout le monde est invité c'est pas bon il y a beaucoup de musique serbe faut supporter ... par exemple on fait des soirées un peu plus typée heu pour promouvoir pour faire connaître un petit peu leur culture
- Julien : pi il adore ça je pense
- TS : ouais et on a une soirée par exemple syrienne dans le cadre du festival orient occident je sais pas si vous connaissez
- Maëlle : heu non
- TS : un festival qui invite beaucoup de poète chanteur musiciens de l'orient justement
- Maëlle : d'accord
- TS : ici c'est assez hupé mais donc ils viennent au centre et on fait une soirée syrienne avec une conteuse des milles et une nuit, on a une danseur orientale et pi la nourriture syrienne bien sûr toujours de la nourriture important... heu on va faire une soirée c'est une soirée à thème sur un film qui s'appelle la parade qui parle de la gaypride en Serbie à Belgrade il y a 10 ans peut être et après on invite des migrants justement homosexuels qui eux viennent parler donc c'est une soirée sur la culture fin toutes les cultures ... donc on a aussi des soirées un peu culturelles migration culturelles
- Maëlle : okay
- Julien : d'accord
- Maëlle : et pi est-ce que vous avez des collaborations avec d'autres services ou d'autres heu réseau ?
- TS : ah ouais bien sûr heu comment ça s'appelle le bureau des réfugiés des migrants
- Maëlle / Julien : celui à Sierre
- TS : oui le bureau de
- Maëlle / Julien : d'intégration non ?

- TS : alors bien sur la déléguée à l'intégration tout le temps assez régulier avec la cité quand on fait du hors mur et aussi le bureau des réfugiés on a le centre interculturel qui sont nos voisins qui louent nos locaux donc on a beaucoup de enfin ce matin ils viennent faire du yoga en bas
- Maëlle : d'accord
- TS : donc oui on a beaucoup de connections avec franchement une pléiade de réseau quoi
- Julien : presque trop ?
- TS : non non jamais trop mais ouais on en a assez c'est bien
- Maëlle : et c'est quoi qui se discute dans ces réseaux dans ces collaborations ?
- TS : ça dépend pff ça peut être A. ou L. les travailleurs sociaux hors mur qui ont besoin de mieux connaître je sais pas une association ils vont faire appel à S. parce qu'elle connaît bien toutes les associations des migrants je sais pas pour un jeune qui arrive qui est tout perdu ils vont l'envoyer dans une association donc voilà ça peut être S. on voulait aller à la cité faire du hors mur parce que l'on a remarqué qu'il n'y a pas d'endroit pour les enfants en fait ils n'ont pas de place de jeu ces pauvres
- Maëlle : d'accord
- TS : donc on n'allait pas le faire tout seul elle elle a plein de contacts c'est logique qu'on le fasse ensemble heu ça peut être heu je sais pas là on fait tous les premiers vendredis du mois un souper ouvert à tous et là on a envie qu'il y est plein de femme migrantes etc donc on va au centre inter culturel faire de la pub ça peut être un million de chose
- Maëlle : oui oui c'est juste pour avoir des exemples
- Julien : est-ce que toi en tant que professionnelle tu as un réseau en particulier que tu peux mobiliser mais qui est en lien avec l'enfant migrant ou l'intégration ?
- TS : heu ben un peu les mêmes
- Julien : c'est les même
- TS : oui bon après ça peut être le SIPE aussi pour les jeunes alors eux sont pas spécialisés migrants mais voilà
- Julien : c'est tout ce qui est sexualité
- TS : oui heu ça peut être la Croix rouge
- Julien : d'accord je vois qu'il y a un bon paquet
- TS : il y a une pléiade et c'est vrai que c'est cool parce qu'on les connaît on les côtoie vachement souvent
- Maëlle : ouais c'est bien donc heu on va passer au centre de loisir comme lieu d'intégration
- TS : hum hum

- Maëlle : pour toi ça serait quoi l'avantage ou les avantages pour un enfant migrant de venir au centre de loisirs ?
- TS : bon ben déjà de rencontrer des copains heu de se divertir et pas de rester devant sa télé a rien faire de découvrir des nouvelles cultures comme je disais on a plein de cours et de culture parascolaire donc heu aussi de découvrir des activités grâce à des activités il peut trouver une passion ça le motive encore plus à s'intégrer heu que dire heu pi peut être au niveau de sa famille que si lui il connaît le centre il peut dire à sa maman ah bah c'est super le centre il y a cette association et pi des soupers et la maman elle peut venir connaître le centre culturel
- Julien : d'accord et le fait qu'il soit tous ensemble ça va créer ils vont s'entraider une entraide qui va se faire ?
- TS : oui
- Julien : au niveau de la langue tu penses ça à un impact ?
- TS : ah bah bien sur
- Julien : le fait qu'ils soient tous ensemble et peut être qu'il y en a des qui parlent un petit peu mieux français ?
- TS : ouais je suis persuadée que d'apprendre une langue dans un lieu de loisir d'activité de nouveau dans le jeu ou le loisir pour les parents tu apprends vachement mieux plus facilement
- Maëlle : ah que si tu es forcé ?
- TS : c'est clair
- Julien : donc tu penses que le centre de loisirs c'est quand même un lieu propice ?
- TS : ah oui bien sûr bien sur
- Julien : un lieu de rencontre ?
- TS : ben oui de rencontre et d'échanges
- Julien : d'accord
- TS : pi de soutien aussi pi s'ils vont pas bien par exemple s'il y a des soucis ils peuvent aller vers L. et nous aussi mais spécialement vers L. et A. qui peut les intégrer dans un endroit qui leur permettrait d'aller mieux pour faire en sorte que ça aille mieux quoi
- Maëlle : et toi tu observes du soutien entre les enfants du genre des enfants qui sont d'ici qui vont soutenir ceux qui viennent d'arriver ou ?
- TS : hum hum oui alors oui par rapport à leur communauté d'origine s'est vrai que il y a beaucoup des enfants qui viennent avec d'autres enfants qui parlent pas du tout la langue et qui essaient d'intégrer et pi au final au bout d'un moi on voit que c'est bon ils ont plus besoin de les intégrer ils ont leur petit réseau alors à ce niveau là
- Julien : d'accord
- TS : pi pareil pour les ados

- Maëlle : les ados aussi
- TS : hum hum
- Maëlle : qu'est-ce que pour toi ça apporterait à l'enfant d'être confronté ici aux autres hormis la langue et ?
- TS : heu l'ouverture d'esprit heu de découvrir des choses qu'il ne connaissait pas forcément au niveau des cours de nouveau ou je sais pas au niveau de la musique au niveau de la nourriture donc ça fait tout partie de l'ouverture d'esprit heu ça lui change les idées
- Maëlle : ça lui change les idées par rapport à quoi ?
- TS : non mais je sais pas un enfant qui est dans une famille qui dysfonctionne complètement qui arrive de la Syrie par exemple il vient ici ça lui fait une bouffée d'air frais ça lui fait penser à autres choses
- Maëlle : tu crois ça les aide à passer par-dessus un peu l'événement de la migration ?
- TS : certainement un peu j'espère mais oui je pense parce que créer des contacts avec des gens qui ont pas forcément vécu ça qui vont penser autre chose je pense oui j'espère
- Julien : est-ce que vous favorisez au sein de votre pratique le soutien et l'entraide par les pairs ?
- TS : à fond mais L. il vous en a déjà parlé non
- Maëlle : pas tant que ça il me semble
- TS : ah ouai
- Maëlle : non il me semble pas que
- TS : parce que cela c'est spécialement lui qui fait donc je voudrais pas dire à double mais eux ils font de la prévention par les pairs dans les festivals aussi dans les écoles, ils ont deux ou trois grands frères
- ..
- Maëlle : au sein du centre est-ce que vous favorisez cela ?
- ..
- Julien : imagine une situation ou un enfant se fait discriminer par un autre qui est peut-être plus grand est-ce que tu vas être du genre à essayer de faire en sorte d'amener une discussion pour que celui-ci comprenne ?
- TS : ah dans ce sens-là oui
- Julien : ça peut être dans ce sens est-ce que tu vas essayer de lui faire prendre conscience peut être qu'il pourrait avoir ce rôle de grand frère de leader là-dedans et peut être de l'inciter à est-ce que tu ?
- TS : alors oui bien sur l'autre jour il y a un petit qui se fait tout le temps taper et embêter et il a plein de copains et il en a un qui l'embête pi alors là tu prends le groupe tu discutes tu leur dis mais vous êtes tous copains comment ça se fait que

vous réagissez pas quand il se fait taper quoi c'est quand même grave et pi après ils répondent n'importe quoi non mais bien sûr que l'on essaie de prendre le groupe et pi de voir quelle synergie on peut faire et quel bienfait le groupe il peut apporter à la personne mais c'est vrai qu'après on a pas un programme comme L. il a c'est plus au cas par cas après on essaie de faire émerger les besoins donc après ça peut les aider en fonction de quel besoin on a vu émergé mais ouais c'est vraiment heu au cas par cas

- Julien : mais par exemple si ça se passe vous allez prendre ça mais vous allez pas reprendre ça la prochaine fois que vous les voyez et tout ?
- TS : ah si si
- Julien : ah facilement donc c'est pas un truc que vous faites juste une fois deux trois fois ça va se répéter et juste voir ou ça en est et pi ?
- TS : hum hum mais je dis c'est ponctuel dans le sens ou là c'est un cas mais on va pas heu
- Maëlle : un projet en soi
- TS : c'est pas un projet pour tous les groupes
- Julien : ça fait pas forcément partie de votre mandat
- TS : on voit s'il y a un dysfonctionnement bien sûr on essaie de prendre le groupe et de voir comment on peut arranger ou s'il y a une bagarre on va essayer de prendre tout ceux de la bagarre et de voir qu'est-ce qui s'est passé ou de faire une médiation en fait
- Julien : une médiation
- TS : oui
- Julien : est-ce que ça ça fait partie de tes outils de travailleuse sociale d'utiliser la médiation justement ?
- TS : ouais alors ce que j'appellerai la médiation ben oui mais moi je la fais un petit peu à la wanegen je l'a fait pas comme L. qui a un canevas comme ça très intéressant d'ailleurs heu oui bien sur ça fait partie de mes outils spécialement en cas de conflit ben de les séparer de les prendre à côté de poser la situation de regarder avec eux comment on peut faire mieux qu'est-ce qui a un sens
- Maëlle : okay
- Julien : est-ce que tu en as d'autres des outils à part la médiation ?
- TS : ouh la la
- Julien : ouais je sais c'est pas facile
- TS : mais par rapport à mon travail en général
- Julien : oui ton travail en général face à un enfant migrant face à une discrimination mais plutôt centré sur cet enfant migrant
- TS : sur par exemple l'intégration de l'enfant migrant
- Maëlle : hum hum

- TS : ben déjà de détecter
- ...
- TS : ben déjà ça sera de détecter heu l'enfant qui ne parle pas qui est tout seul qui a de la peine à s'intégrer ensuite d'aller vers lui un peu comprendre en deux mots qu'est-ce qui se passe ah bah tu parles pas français et après d'activer le groupe pour voir déjà s'il y a quelqu'un qui parle sa langue par exemple ou heu qui le connaît qui est à l'école avec lui comment ça se fait qu'il est là ce petit
- Julien : tu vas un peu voir tout ce qui a autour de ?
- TS : ouais exactement
- Julien : on va pas parler systémique mais voilà
- TS : ensuite par rapport à ça de l'intégrer dans le groupe quoi par le jeu ici finalement c'est ce qu'il y a de plus simple lui dire à ça tu connais super bon on va jouer ensemble on joue à deux ah vient le copain tu joues avec nous et pi après tu laisses les deux ensemble et tu regard comment ça va s'ils se parlent s'ils se parlent pas
- Maëlle : toi tu travaille pas forcément avec les familles ou tu travailles aussi avec les familles ?
- TS : alors un peu moins dans le cadre du hors mur oui heu mais c'est vrai que sinon bien maintenant avec Youpie matin on commence ouais maman enfant et là on va avoir une cafeteria autogérée où là il y aura certainement aussi des familles heu le centre a une volonté est de vraiment s'ouvrir quand on dit que tu travailles au centre c'est les sales jeunes les racailles mais il y a surtout plein d'autres choses
- Maëlle : mais pas que ça
- TS : ça c'est une petite partie de mon travail donc oui on essaie de s'ouvrir un maximum aux familles mais pour l'instant c'est vrai que je travaille un peu moins avec les familles mais bientôt
- Julien : tu trouves utile toi ce travail les familles ?
- TS : il me semble en général dans les centres de loisir que les jeunes ont de moins en moins besoin de nous quand je vois comme M. parlait d'il y a 20 ans ben le centre de loisir il y avait 200 jeunes chaque mercredi et c'était le point rencontre parce qu'ils n'avaient pas de natel pour se dire on se voit où au centre et ensuite ils pouvaient faire plein de chose et c'était des jeunes qui venaient ici il y avait de toutes sortes des motivés il y en avait certainement des pas motivés je dis pas mais du coup ils pouvaient créer un million de projet et se sentir plus utiles que maintenant ou souvent j'ai l'impression de faire un peu du gardiennage et je pense que l'on est beaucoup de centre à se poser la question quand je vois Monthey qui ferme leur accueil bon Sion qui prennent un virage complètement différent mais heu ouais
- ...
- TS : donc il me semble que les centres de loisir on s'ouvre de plus en plus à l'accueil en général parce que l'on voit plus l'intérêt de s'ouvrir au hors mur
- Maëlle : d'accord

- TS : aux familles que juste aux jeunes et pi faire du gardiennage à l'accueil quoi
- Julien : est-ce que tu trouves que les enfants migrants à comparer est-ce qu'ils ont l'air un peu plus preneurs à faire des gens des activités que les autres est-ce qu'il y a quelque chose que tu as remarqué ?
- TS : bon après il y a migrant et migrant ça dépend quelle génération etc mais c'est large aussi mais je pense ceux qui arrivent ceux de la cité qui sont là depuis quelques années ou quelques mois eux ils sont ultra preneurs parce qu'ils ont pas tous ce que les autres ils ont quoi un jeune suisse qui va les mercredis au foot les jeudis à la danse et les vendredis voilà il s'en fou il est pas preneur il en peut plus
- Maëlle : oui il y a déjà plus qu'assez de chose à faire
- TS : il est surstimulé tandis qu'un enfant migrant ben l'autre jour on été à la cité on a sorti deux ballons brrr tac 15 milles enfants on joue au foot woوو ils étaient tellement contents et après on avait des postits ils ont commencé à dessiner dessus atelier dessin sur des postits enfin le truc qu'ici jamais tu vois
- Maëlle : ah ils leur faut pas grand-chose pour que
- TS : rien à terre des hommes bon c'est encore plus violent parce qu'ils débarquent mais alors eux tu leur donne 3 cailloux on tire les cailloux ouuuuuais
- Julien : et après tu arrives ici ils sont avec leur (mime le téléphone)
- TS : ouais pi ils veulent rien faire
- Julien : d'accord
- TS : c'est pour ça que l'on se dit que le besoin est beaucoup dans les enfants migrants en tout cas effectivement les suisses sont surstimulés
- Julien : toi tu vois vraiment on arrive dans un besoin de changement dans le comment on fait le modèle de base du centre celui d'il y a 10 ans en arrière maintenant il faut évoluer
- TS : ah ouais c'est clair bon il faut toujours évoluer avec les gens
- Maëlle : oui
- TS : ça c'est certain mais il me semble que spécialement l'accueil c'est un truc qu'on remet tout le temps en question chaque année on prend une journée et on parle de l'accueil .. non mais tu vois dans les villes l'accueil par exemple il est très différent que à Ardon je sais pas si vous avez été
- Julien : si
- TS : si oui S. elle fait du landart avec les enfants
- Julien : c'est pas du tout le même genre de
- TS : pas la même population alors rien à voir
- Julien : les petits villages comme ça je pense ça un impact
- TS : donc ouais c'est pas que les migrants par exemple Chippis notre collègue qui n'est plus là E. elle faisait des accueils à Chippis ta 50 enfants à chaque fois qui viennent jouer au foot qui viennent ça dépend vraiment des lieux et pi Sierre il y a

trop enfin voilà mais il me semble que les centres de loisirs sont pas mal en train de se remettre en question par rapport à l'accueil en tout cas

- Maëlle : c'est bien
- Julien : là maintenant on passe juste dans les outils est-ce que pour toi le langage c'est un outil ?
- TS : ah bah oui bah bien sûr pour entrer en communication c'est un très bon outil encore plus avec les adultes qu'avec les enfants il me semble qu'avec les enfants tu pourrais ne pas parler et quand même avoir une certaine communication beaucoup plus claire qu'avec les adultes mettre des mots sur des sentiments c'est beaucoup plus facile que de pas parler quoi j'aime bien parler
- Julien : on aime bien t'écouter aussi
- Maëlle : oui
- Julien : mais on est bon je crois
- Maëlle : mais oui
- ...
- Julien : alors on te remercie
- Maëlle : oui merci beaucoup ça été pour toi ?
- TS : ouais nickel
- Julien : nos questions elles n'étaient pas trop pointues trop ?
- TS : Non non
- Julien : pas trop dur à réfléchir ?
- TS : non mais c'est vrai que quand tu as les questions avant tu peux déjà réfléchir à ta réponse que tu aurais 15 milles trucs à dire mais bon finalement vous poser la question à plusieurs personnes alors si vous avez pas assez n'hésitez pas à renvoyer s'il y a certaines questions
- Maëlle : oui
- Julien : mais là en tout cas toutes les questions principales tu as répondu alors merci
- Maëlle : merci

## 11.10 Annexe J : Retranscription entretien Groupe de parole 1

### Synthèse groupe de parole 1

GROUPE 1	AGE	ORIGINE / LANGUE / NOMBRE D'ANNEE
ENF 1	10 ans	Erythrée / tigrinya / 3 ans
ENF 2	12 ans	Erythrée / tigrinya / 3 ans
ENF 3	7 ans	Syrie / arabe / 3 ans (2014)
ENF 4	12 ans	Syrie / arabe / 3 ans (2014)
ENF 5	8 ans	Syrie / arabe / 3 ans (2014)

- Présentation de notre sujet aux enfants (Maëlle) : t'inquiète pas, on veut juste vous expliquer sur quoi on travaille donc nous on s'est intéressé un peu comment ça se passe quand les enfants y viennent en suisse quand ils viennent d'un autre pays comment ça se passe pour parler français comment ça se passe ben l'école pour se faire des amis pour parler avec les autres est-ce que vous allez dans des centres de loisirs un petit peu ces choses
- Julien : tout un petit peu autour de ce qui tourne un peu autour de vous depuis que vous êtes arrivé un petit peu en suisse donc voilà c'est pour ça

### Présentation

- Julien : on va faire un petit rond on se met en cercle et puis le but c'est on se fait des passes puis quand je vous passe la balle quand vous vous passez la balle vous dites votre prénom et votre âge déjà pour commencer
  - o Chaque enfant dit son prénom et son âge (répertorié dans le tableau)
- Julien : très bien vous n'êtes pas obligé de faire tourner comme cela on peut très bien se la jeter comme ça on peut bien en plein visage, la maintenant la chose que vous allez nous dire c'est depuis quand vous êtes arrivés en suisse, quelles langues vous parlez et d'où vous venez
  - o Enfant : mais si on a oublié depuis quand
- Julien / Maëlle : ce n'est pas grave tu dis à peu prêt
- Chaque enfant dit d'où il vient, quelle langue il parle et depuis combien de temps il est là (répertorié dans le tableau)
- Julien / Maëlle : ensuite c'était quoi les autres / qu'est-ce qu'ils aiment faire ?
  - o Enfant : jouer au foot, faire du vélo, m'amuser avec mes amis

- Enfant : j'aime bien faire du sport dans la vie, je fais l'école de cirque
- Enfant : heu j'aime bien faire le bricolage avec l'école, et j'aime bien faire la gym avec l'école
- Enfant : j'aime tout faire moi
- Enfant : j'aime faire du vélo

### **Situation (amis)**

- Julien : je serais un enfant et on va dire que j'ai 8 ans, et ma particularité c'est que je ne parle pas du tout votre langue et votre but
- Maëlle : nous notre but est qu'il vienne jouer avec nous
- Julien : il faut que vous m'amener sur cette chaise, donc moi j'arrive et votre but est de me faire comprendre que vous avez envie de jouer avec moi, comment vous faites ?
- Maëlle : comment on fait ?
  - Mimer, le tirer, lui montrer le ballon et essayer de l'attirer avec le ballon, le sport
- Julien : pourtant je ne parle pas votre langue, vous auriez envie de jouer avec moi ?
- Tous les enfants ont dit oui
- Julien : ça nous vous change à rien ?
  - Enfant : non ça ne change rien
- Maëlle explique qu'ils ont toujours essayer sans parler en faisant que des gestes, est-ce que vous essayerez de lui parler ?
  - Enfant : mais il ne comprendrait rien
- Maëlle : tu crois qu'il ne comprendrait rien ?
  - Enfant : peut-être il comprend mais il n'arrive pas à prononcer
  - Lui dire vient on va jouer au foot
  - Toi (montré du doigt) moi (montré du doigt) jouer (geste comme s'il courrait) football
- Julien : okay donc pas d'autres méthodes ça serait vraiment le sport les activités est ce que vous viendriez avec d'autres amis et essayer de faire venir jouer avec vous ?
  - Enfant : ouais mais on pourrait faire des devoirs aussi ensemble
- Julien : ah en faisant des devoirs
- Maëlle : ah des devoirs
  - Enfant : parce qu'on pourrait lui aider et après devenir notre ami
- Julien : si vous voyez un petit comme ça à l'école vous le laissez dans son coin ou vous allez vers lui
  - Enfant : ben non on l'aide

- Julien : vous vous aidez beaucoup à l'école entre vous ?
  - o Enfants : ben oui, ouais ça va
- Julien : s'il y a un petit nouveau qui arrive dans la classe qui est tout nouveau comme ça qui arrive et puis qui dit juste son prénom ça vous change rien vous avez envie d'aller vers lui ?
  - o Enfants : oui, moi oui, ben oui
  - o Enfant : même s'il parle pas français moi ça me change rien, une fois il a été en Allemagne et il ne parlait pas allemand et il a vu quelqu'un qui ne parlait pas français et ils ont quand même joué ensemble
- Julien : et ça n'a rien fait vous avez bien rigolé quand même ?
  - o Enfant : ouais
- Julien : et vous ça vous ait déjà arrivé ?
  - o Enfant : moi ça met arriver une fois il y avait quelqu'un qui parlait allemand mais je n'arrivais pas à le comprendre
- Julien : tu n'arriverais pas à le comprendre
  - o Enfant : mais après j'ai appris et j'ai appris le français à elle et après elle a compris le français
- Julien : des simples mots ça suffit ? pour se faire comprendre
  - o Enfant : ben oui
- Julien : toi tu as quelque chose d'autre
  - o Enfant : il y avait une nouvelle, elle parlait portugais, elle apprenait le français, elle était timide, et il y avait une fille qui parlait portugais mais comprenait le français et le portugais et je lui dit en français et elle elle traduit en portugais
  - o Enfant : ah voilà on prend un traducteur
- Julien : donc toi tu dirais avec encore quelqu'un d'autre un traducteur qui vient aider
  - o Enfant : oui
- Julien : c'est intéressant ça
- Julien : vous quand vous êtes arrivés en suisse justement on est venu vers vous un peu ?
  - o Enfant : alors moi oui dès la première fois que je suis arrivé à l'école, à la récré ils m'ont même proposé de jouer au foot et j'ai juste compris le mot football parce que je ne comprenais pas
  - o Enfants : moi oui une fille est venue
- Julien : ah il y a des mots comme cela que vous comprenez ?
  - o Enfant : oui de l'anglais
- Julien : les premiers jours c'était difficile ?

- Enfants : oui / ouais
- Enfant : maman elle venait et elle comprenait un petit peu le français et elle me traduisait
- Enfant : mais c'était dur
- Enfant : ce n'était pas facile parce que personne ne m'a aidé
- Maëlle : personne ne t'a aidé alors comment tu as fait ?
- Julien : toute seule ? avec le temps ?
  - Enfant : oui
- Julien : c'est une fois que tu as appris le français que c'était plus facile ?
  - Enfant : mais elle a commencé en première enfantine mais c'était moi le plus difficile j'étais en 4<sup>ième</sup>
  - Enfant : moi c'était pire j'étais en 5<sup>ième</sup>
  - Enfant : moi en fait en 6<sup>ième</sup> il y avait une fille qui parlait arabe un peu et le prof il l'appelait pour qu'elle m'aide à parler à traduire
- Maëlle : donc il y a une autre fille qui est venue t'aider à l'école ?
  - Enfant : ouais
- Julien : dès les premiers jours dès les premiers moments ?
  - Enfant : non après 3 jours
- Maëlle / Julien : d'accord
  - Enfant : et il y avait une fille aussi dans notre classe qui parlait un peu arabe ben elle m'a aidé
- Julien : ouais, ton enseignant ça été comment avec lui ? il a été très gentils
  - Enfant : non en 4<sup>ième</sup> c'était une maîtresse elle était gentille mais maintenant c'est un prof il est super gentil avec tous
- Julien / Maëlle : d'accord
  - Enfant : mais il se fâche beaucoup
- Julien : il y a des gens qui vous ont embêter au tout début ?
  - Enfant : moi oui (à cause qu'elle a dit au prof que sa camarade disait des gros mots)
  - Enfants : moi oui
- Julien : mais on vous a embêté à cause que vous ne parlez pas français ?
  - Enfants : non
- Julien : ça n'est jamais arrivé ? on ne vous a jamais dit ouais mais tu comprends rien t'es nul toi ça vous ait déjà arrivé ce genre de
  - Les enfants nous ont expliqué d'autres choses
- Julien : vous avez beaucoup d'amis vous ?

- Enfant : moi j'ai beaucoup
- Enfant : dès le premier jour tous les garçons étaient autour de moi, est-ce que tu parles anglais allemand arabe toutes sortes de langues ils me proposaient
- Enfant : il y a seb qui parlait la même langue que moi et qui me traduisait (seb enfant qui est dans sa classe)
- Julien : tous vos amis sont à l'école avec vous ?
  - Enfants : oui par la plupart sauf certains quand ils ont changé de classe
- Julien : est-ce que vous vous êtes fait des amis à côté de l'école ?
  - Un enfant s'est fait pleins d'amis au foot
  - Un autre enfant a rencontré des autres au basket et à l'école de cirque

## Langue

- Julien : est-ce que ça été dur pour vous d'apprendre le français ?
  - Les enfants disent non, mais que l'écrit est plus difficile que l'oral
  - Un enfant dit que tout était difficile, elle a dit qu'elle a appris doucement
  - Un autre nous explique que certains mots elle ne savait pas ce que cela voulait dire et ces copines lui disaient ce que cela voulait dire
  - Un enfant avait le soutien avec l'école et ça allait bien
- Julien : mais c'est jamais facile d'apprendre une langue et c'est plus difficile l'écrit ou l'oral ?
  - Les enfants répondent l'écrit et l'orthographe
  - Un enfant nous explique qu'elle voulait dire c'est l'heure en français et elle l'a dit en tigrinya
- Julien : des fois vous mélangez les langues comme ça ?
  - Un enfant nous dit que ça lui arrive dès qu'il est énervé
  - Un autre enfant nous dit que des fois elle oublie des mots en français alors elle le dit en arabe et que des fois elle oublie un petit peu le français et un petit peu l'arabe
- Maëlle : tu avais peur de parler français ?
- Julien : vous avez peur de parler en français devant tout le monde ?
  - Certains enfants disent oui un petit peu et d'autres non
  - Un des enfants lui n'aime pas aller au tableau devant tout le monde
- Julien : quand vous faites des fautes de français les autres ne se moquent pas ? sont sympas ?
- Maëlle : et qui c'est qui vous a aidé à apprendre le français ?
  - Enfant : moi c'était ma mère elle m'avait un peu aidé la première fois puis après j'ai discuté à l'école et la maison

- Maëlle : tes amis ils t'ont aidé un peu à apprendre le français ?
  - o Enfant : oui beaucoup quand même
  - o Un enfant dit que c'est la maîtresse qui l'a aidée
  - o Un autre qui que c'était la maîtresse et sa meilleure amie
  - o Un autre c'est le soutien et le projet AFE
- Julien : donc c'est l'école ce qu'elle a mis en place vous et les aides à la maison. Et puis les amis ils vous apprennent des nouveaux mots ?
  - o Un des enfants dit non
  - o Un autre oui si je comprend pas, sa copine lui explique quand elle ne comprend pas les mots que les autres disent
  - o Un enfant explique que des fois avec ceux de sa classe ils comprennent pas les grands qui parlent le langage de la rue et ils comprenaient rien, certains parlent le langage familial et d'autres le courant
  - o Un enfant explique que sa chanteuse préférée c'est vita et qu'elle comprend ce qu'elle dit parce qu'elle parle en français
  - o Une autre enfant dit qu'il y a des mots qu'elle ne comprend pas en arabe
- Julien : justement est-ce que c'est plus facile pour vous maintenant de parler français ou arabe ? c'est quoi qui est le plus simple ?
  - o Un enfant préfère le français
  - o Un autre nous dit qu'elle préfère le français et qu'elle oublie tout l'arabe
  - o Deux autres (les plus grands) disent que les deux ça va
  - o Enfant : des fois le français quand je veux parler en tigrinya que j'ai appris mais j'oublie en tigrinya
- Julien : alors des fois le français c'est presque plus simple
  - o Les enfants : oui
- Maëlle : et à la maison vous parlez quelle langue ?
  - o Les enfants disent qu'ils parlent le tigrinya et l'arabe
  - o Un enfant nous explique que quand elle crie sur ses sœurs elle parle français et arabe
- Julien : à la maison vos parents ils essaient de parler français ?
  - o Les deux (frère et sœur) : non
  - o Les 3 sœurs : oui ils essaient
  - o Un des enfants nous explique qu'elle demande à sa maman et à sa grande sœur de faire les devoirs
- Julien : est-ce que vous avez plutôt des amis qui sont plutôt syriens pour vous, vous vous avez plutôt des amis érythréens ? vous avez plutôt des amis suisses ou plutôt des amis qui parlent arabes ou tigrinya ?
  - o Un enfant dit les deux

- Un autre enfant répond qu'elle n'a pas d'amies qui parlent arabes
- Un enfant dit que dans sa classe il y a pleins de langues (français, arabe, allemand, chinois)
- Maëlle : entre frère et sœurs vous vous aidez ?
  - Les enfants disent oui, une dit que les devoirs qui sont pas durs elle les fait seule, elle demande à la grande sœur ou à la maman
  - Un autre enfant dit oui elle me demande toujours pour venir l'aider

### **Photo langage**

- Maëlle : par exemple si on vous dit ou vous vous faite des amis ?
  - École et salle de jeux
  - Le sport
  - L'école
  - École
  - Jouer ensemble
- Julien : qu'est-ce qui aide à faire des amis ?
  - S'entraider tous ensemble
- Maëlle : est-ce que vous pensez que de savoir parler la langue ça aide pour se faire des amis ?
  - Non
  - Oui, oui oui
  - Ben c'est dur pour qu'ils comprennent
- Julien : donc là tu dis que si tu parle pas la langue c'est difficile
  - Oui de faire de l'amitié
- Maëlle : mais est-ce que l'on arrive quand même ou on arrive pas du tout ?
  - Si on arrive
- Maëlle : qu'est-ce qui aide ? si on parle pas
  - S'aider
  - Ne pas se moquer
  - Ne pas rigoler
  - Ne pas laisser quelqu'un seul
- Julien : vous avez des amis qui parlent d'autres langues ?
  - Oui plein
- Julien : est-ce que vous pensez qu'il y a quelque chose qui peut aider à ce quelqu'un qui ne parle pas la langue à peut-être se faire des amis plus facilement ?
  - Faire du sport ensemble

- Maëlle : est-ce que vous pensez que l'école ça aide à se faire des amis ?
  - o Oui oui oui
- Maëlle : est-ce que le week-end ?
  - o Oui oui
- Maëlle : pourquoi ?
  - o Parce que si on sort et que l'on voit une fille toute seule on peut l'aider et faire des amis avec elle
- Julien : est-ce que vous jouez un peu dans le quartier ?
  - o Oui ouais
- Julien : est-ce qu'il y a des enfants que vous ne connaissez pas et que vous jouez avec eux ?
  - o Oui, pas trop
  - o On va au lac de Géronde
- Julien : et là-bas vous trouvez des amis que vous ne connaissez pas et que vous jouez avec ?
  - o Oui
  - o Dans notre quartier il n'y a pas d'enfant sauf un
- Julien : justement s'il y a quelqu'un qui vous comprend pas et vous arrivez plus à vous souvenir du mot et que la personne ne vous comprend pas comment vous faites pour vous faire comprendre ?
  - o On lui écrit
  - o Mais je ne pense pas que ça sert si tu connais pas le mot comment tu vas faire pour l'écrire
  - o Ben tu peux le mimer ou le dessiner
  - o Non sur le téléphone tu écris et tu traduis
  - o Par exemple si je sais en tigrinya mais pas en français avec le téléphone tu peux traduire en français
  - o Tu pourras peut-être pas le prononcer mais tu pourras lui montrer
- Julien : donc vous vous utiliserez facilement le téléphone ou les moyens que vous avez ?
  - o Mais le téléphone ça donne pas toujours le bon mot
- Julien : question suivante est-ce que vous savez ce que c'est le mot intégration ?
  - o Non, non
  - o Intégration c'est pas créer quelque chose, l'intégrer
- Julien : c'est difficile toujours de donner une définition d'un mot
  - o Non je sais pas
  - o C'est difficile de trouver surtout des synonymes

- Julien : tu as un synonyme d'intégration ?
  - o Non, intégrer
- Julien : ça veut dire quoi intégrer, rentrer dans quelque chose c'est ça ? être intégré à une équipe de foot. Quand vous allez aller vous faite de l'intégration ?
  - o Ah oui, s'incruster
- Julien/ Maëlle : oui s'incruster
- Julien : là avec ce que l'on vient de dire il y a heu s'incruster, rentrer dedans quelque chose ? est-ce qu'il y a des images qui vous ferez penser à ça ?
  - o C'est pas rejoindre quelque chose
- Julien : toi tu dis que l'intégration se serait le fait qu'un autre t'aide ?
  - o Non
- Maëlle : Toi tu t'es mis dedans celui-là (image de l'enfant rejeté)
  - o Oui comme ça je pourrais discuter avec les 3 là et poser les questions pourquoi lui il est toute seul
- Maëlle : donc toi tu aimerais intégrer celui à l'autre groupe c'est ça ?
  - o Oui
- Julien : est-ce qu'à l'école par exemple quand vous allez à l'école est-ce que vous rentrez dans quelque chose, est-ce que vous avez besoin d'être intégré à quelque chose ?
  - o À se rejoindre dans le groupe, dans le sport, jouer avec eux, rejoindre dans le foot dans le club

### **Centres de loisir**

- Maëlle : on voulait savoir si vous allez au centre de loisir ici ?
  - o Un enfant demande où c'est ?
  - o Les enfants ne savent pas où c'est
  - o Un enfant dit ah oui c'est où il y a la x-box, il a été faire le ping-pong, le billard, le baby-foot
  - o La plus grande dit qu'elle a déjà cuisiner avec eux à Noël l'année passée (deux on était, une se rappelle plus et les deux autres non)
- Julien : ils sont déjà venus dans vos classes vous parlez un petit peu ?
  - o Seulement un enfant avait vu les personnes de l'ASLEC à l'école
- Maëlle : Quand vous allez là-bas vous allez avec qui ?
  - o La plus grande est allée deux fois, une fois avec ses parents et une fois seule
- Julien : ceux qui ne sont jamais allés pourquoi vous n'êtes jamais allés ? vous n'avez jamais entendu parlé
  - o Les enfants ont dit non jamais

- Et les deux autres ne se souviennent plus d'être allée ma la grande sœur dit qu'elles ont été pour une fête
- Maëlle : toi quand tu y va tu vas avec qui ?
  - Enfant : avec mes amis ou mes parents
- Julien : toi c'est tes amis qui t'ont parlé de ce centre ?
  - Enfant : Heu oui je savais et ils m'ont dit et après on a pris un rendez-vous et on est allé
- Julien : là tu t'es fait des amis ?
  - Enfant : Non la plupart je connais déjà
- Julien : tu connaissais déjà, c'est tous des amis d'école ?
  - Enfant : Ouais, on s'est amusé
- Julien : il y a pleins de petits jeux qui font que vous allez là-bas ?
  - Enfant : Ouais
- Julien : les fêtes de l'ASLEC vous y aller (halloween, pâques) ils font des fêtes
  - Enfant : Je dois demander à ma mère avant d'y aller des fois
- Maëlle : tu y va souvent ?
  - Enfant : Oui avec mes potes après l'école
- Maëlle : après l'école ?
  - Enfant : Ouais
- Maëlle : et là-bas tu parles en français alors ?
  - Enfant : Oui et des fois il y a des érythréens et je parle érythréen avec eux, ils viennent souvent
- Julien : il y a des qui parlent d'autres langues encore ?
  - Enfant : Heu pleins allemand chinois toutes sortes de langues, nous on s'en fiche on veut juste se faire des amis, c'était proposé par l'école et on est allé
- Julien : est-ce que ceux qui travaillent là-bas vous leur avait déjà parlé ?
  - Enfant : dit qu'ils étaient venus et ils ont fait un petit discours et qu'on pouvait venir n'importe quel moment, les vacances, le week-end et le mercredi
- Julien : et quand vous êtes là-bas ils viennent facilement vers vous ? discuter un peu avec vous ?
  - Enfant : Oui discuter si on est fâché
- Julien : ah ils parlent des problèmes qu'il y a ?
  - Enfant : Oui
- Julien : tu aimes bien aller là-bas ?
  - Enfant : Oui

- Julien : ceux qui sont jamais allé vous pensez que ça vous donne envie d'aller quand ils vous dis tout ça qu'il y a des activités à faire ? ça te donne envie ?
  - o Enfant : Pas vraiment
  - o Enfant : Si on connaît pas le jeu il nous explique nous montre comment faire les règles et tout
- Julien : s'il y a des gens que tu ne connais pas ils vous présentent ça s'est marcel ?
  - o Enfant : Oui ils nous présentent aussi
- Julien : bon alors on a terminé merci beaucoup d'être venus un moment avec nous
- Maëlle : Qu'est-ce que vous avait bien aimé faire ?
- Julien : est-ce qu'il y a quelque chose que vous avez préféré ?
  - o Enfant : Non tout bien, c'était cool les enfants ont tout aimé
- Julien : vous nous avez parler d'amitié, est-ce qu'il y a des choses que vous voulez rajouter, quand vous êtes arrivés des choses qui vous en embêter ou que vous avez aimé ?
  - o Enfant : dit que quand elle est arrivée les gens n'étaient pas très gentils avec elle
  - o Un autre enfant nous a expliqué leur parcours pour arriver en suisse
- Julien : les gens quand vous êtes arrivés en suisse ils étaient gentils avec vous ?
  - o Enfant : Oui

### **Remerciements**

La plus grande nous a dit que ça lui avait fait plaisir de faire cela, les enfants nous ont remercié.