

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION.....	6
2. OBJECTIFS.....	7
3. PROBLÉMATIQUE	8
3.1. Synthèse de la partie théorique.....	8
3.2. Questions et sous-questions de recherche	9
4. MÉTHODOLOGIE DU TRAVAIL.....	12
4.1. Recherche sur le terrain	12
4.1.1. Échantillon.....	12
4.1.2. Récolte de données	13
4.2. Considérations éthiques.....	14
5. CADRE THÉORIQUE	16
5.1. Textes législatifs.....	17
5.1.1. Convention relative aux droits de l'enfant (1989)	17
5.1.2. Lois fédérales et cantonales	18
5.1.3. Programme d'intégration du canton du Valais – PIC Valais	18
5.2. Types d'immigration	19
5.2.1. Volontaires et forcées	20
5.2.2. Exemple par l'immigration portugaise.....	20
5.2.3. Histoire du Portugal.....	21
5.2.4. Histoire de l'immigration portugaise vers la Suisse	21
5.2.5. Raisons	22
5.2.6. Conséquences sur les enfants	22
5.3. Enfant de migrant e s.....	23
5.4. Éducation	25
5.4.1. Définition, buts et moyens	25
5.5. Éducation et migration	26
5.5.1. Inputs éducationnels	26
➤ Parcours et projet migratoire	26
➤ Environnement familial et social.....	27
➤ École et structure de formation.....	29
➤ Capital social	30
➤ Ressources psychosociales	31

5.6. Éducation interculturelle versus ethnocentrisme.....	32
5.6.1. Causes et raisons de l'interculturalité	32
5.6.2. Principe de l'éducation interculturelle	33
5.6.3. Accueil des enfants de migrant e s.....	33
5.6.4. Pédagogie des différentes formes d'éducation interculturelle.....	34
5.6.5. Limites et carences.....	35
5.7. Rôle de l'État	35
5.7.1. Migration et l'école	35
5.7.2. Intégration.....	36
5.7.3. Recommandations CDIP (1991)	37
5.8. Situation en Valais.....	38
5.8.1. Éducation et système scolaire	38
6. RÉSULTATS.....	40
6.1. Rôle de l'école	40
6.2. Intégrer des enfants de familles migrantes	43
6.3. Enseigner au sein d'une culture différente	52
6.4. Facteurs influençant l'intégration.....	57
6.5. Réponse à la question de recherche	63
7. CONCLUSION.....	66
7.1. Découvertes principales et recommandations.....	66
7.2. Limites et difficultés	688
8. BIBLIOGRAPHIE	70
9. ANNEXES	73
A. Grilles d'entretien	73
➤ Entretiens aux parents.....	73
➤ Entretiens aux enfants.....	74
➤ Entretiens aux enseignant e s.....	75

1. INTRODUCTION

Ce travail présente une recherche sur les enjeux et les difficultés d'une intégration au niveau scolaire des enfants de familles issues de la migration. Les thèmes abordés sont la migration et plus spécifiquement la migration portugaise en Suisse, l'instruction publique et ses demandes, des notions d'intégration, d'ethnocentrisme et, pour finir, tous les enjeux sociaux et psychologiques d'une migration sur des enfants qui vivent ce processus différemment de leurs aîné·e·s. De plus, pour mieux comprendre les démarches et les actions mises en place par l'Etat et principalement le canton du Valais, un point sur les textes législatifs qui concernent la migration et l'instruction publique est fait. Toutefois, même si ce travail concerne principalement les questions liées à l'intégration et aux mesures favorisant l'intégration des enfants de migrant·e·s en Valais, il a également une vision globale de ces questions en considérant ces aspects de manières plus générales.

Ce travail de Master est séparé en plusieurs parties. Tout d'abord, un chapitre sur les objectifs de ce travail dans lequel la question de recherche est énoncée et expliquée pour comprendre au mieux son utilité et ses motivations. Par la suite, un chapitre concernant la méthodologie discute, entre autres, des considérations éthiques nécessaires à prendre en compte lors de la recherche sur le terrain et de la récolte des données. La deuxième partie concerne la recherche théorique effectuée pour obtenir une base cohérente permettant la compréhension des enjeux de l'intégration des enfants de migrant·e·s.

Suite à ce chapitre sur les éléments théoriques, les résultats sont énoncés grâce aux entretiens menés et comparés aux différentes études nommées dans la partie théorique. Grâce à ces résultats, une idée des différences plus ou moins grandes entre la théorie et la pratique est donnée et nous permet une meilleure compréhension de la complexité à essayer de mettre en pratique les demandes et les attentes de l'Etat dans les écoles valaisannes.

Pour finir ce travail, une conclusion est rédigée en deux parties, l'une concerne la conclusion du travail de recherche avec les différentes limites et difficultés rencontrées dans ce dernier et l'autre apporte une conclusion à la question de recherche qui me permet d'écrire des perspectives et des pistes d'actions pour la pratique professionnelle.

2. OBJECTIFS

Ce travail de master est l'aboutissement de ma formation dans les droits de l'enfant. L'objectif commun à tous et toutes les étudiant·e·s est la rédaction d'un travail de recherche en utilisant les divers outils et connaissances acquises tout au long de nos études.

Mon premier objectif personnel est de répondre à cette question: «*En quoi l'intégration des enfants d'origines étrangères demande la mise en place de programmes et de considérations culturelles pour aboutir à un parcours scolaire sans discrimination ?*» Pour répondre à cette question je souhaite d'abord effectuer une recherche littéraire sur les enjeux et les difficultés sociales jouant un rôle dans l'intégration des enfants de migrant·e·s. Cette première partie me permettra de comprendre les réflexions et les actions mises en place dans notre canton, mais également les différentes recherches déjà effectuées en lien avec l'intégration d'enfants de migrant·e·s dans les écoles. Puis pour compléter ces données, je souhaite, dans un second temps, accéder à la réalité du terrain en ce qui concerne les mesures et les moyens mis en place pour l'intégration et l'aide accordée aux enfants de migrant·e·s dans les écoles valaisannes. En allant sur le terrain, je pourrais questionner les enseignant·e·s, les parents migrants, mais également les enfants eux-mêmes. Le but n'étant pas d'évaluer et de comparer ces deux parties, mais de tenter de comprendre la complexité du problème de l'intégration des enfants de migrant·e·s au sein de l'instruction publique. Pour cela, ces deux parties me permettront de répondre à ma question de recherche de façon globale et complète.

Cette recherche de terrain en Valais est mon second objectif. Il me permet de répondre à ma question de recherche en m'intéressant aux parties contextuelles, mais également réelles du terrain. Pour atteindre cet objectif personnel, je m'appuie sur les différents documents et les diverses théories acquises lors de la formation.

Le dernier objectif de mon travail est de comprendre les impacts d'une migration sur des enfants qui n'ont souvent pas participé à la décision. De plus, je peux effectuer un lien avec les droits de l'enfant, mais également avec différentes théories sociologiques comme la double appartenance culturelle, le relativisme culturel, etc. Pour finir, il m'était malheureusement impossible de travailler sur tous les types de migrations. J'ai alors fait le choix de travailler sur la migration portugaise en Suisse dès

le début de mon travail. L'histoire du Portugal et l'état actuel de la situation dans le pays ont provoqué plusieurs vagues d'immigration depuis une quarantaine d'années. M'intéresser à cette histoire me permet dans certains cas d'avoir une clé de compréhension des difficultés scolaires des enfants immigré·e·s.

3. PROBLÉMATIQUE

Afin de cerner ma problématique, je souhaite tout d'abord effectuer une brève synthèse de la partie théorique qui suivra dans ce travail. Ces notions, expliquées plus tard, me permettront de décortiquer ma question de recherche à l'aide de sous-questions qui seront exposées dans la seconde partie de ce chapitre.

3.1. Synthèse de la partie théorique

La partie théorique qui suivra m'a offert une vue d'ensemble à ma problématique. Grâce à mes recherches, je comprends que plusieurs mesures sont mises en place pour faciliter l'intégration des enfants de migrant·e·s dans les écoles valaisannes. L'éducation interculturelle est le moyen le plus entendu et le plus utilisé selon la littérature. Toutefois qu'en est-il vraiment de la situation actuelle ?

Si nous reprenons la question de recherche posée au début de ce travail : « *En quoi l'intégration des enfants d'origines étrangères demande la mise en place de programmes et de considérations culturelles pour aboutir à un parcours scolaire sans discrimination ?* », je comprends, grâce à mes lectures, que plusieurs difficultés sont à prendre en compte. L'enfant doit faire face à plusieurs défis lors de sa quête identitaire. Tout d'abord, la problématique d'une double appartenance culturelle s'impose, ensuite il doit affronter plusieurs modèles contradictoires entre la famille et l'école, ceci ne facilite en rien son processus d'identification qu'il doit déjà modifier du à son nouveau statut.

Cependant, nous verrons également que divers textes législatifs sont présents pour offrir à tous les enfants une chance égale. La convention relative aux droits de l'enfant¹ (1989) est très spécifique concernant le droit à l'éducation sur la

¹ CDE / CRC : Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant (RS 0.107)

base de l'égalité des chances. Toutefois, même si les textes sont clairs, nous pouvons nous interroger sur la pratique actuelle dans les écoles primaires valaisannes.

Nous concevons aussi que l'intégration de l'enfant de migrant ne dépend pas seulement de l'enfant ou du système d'instruction publique. Elle dépend également de l'histoire de l'enfant et de son vécu face à son immigration, du projet de ses parents et des motivations de ces derniers. Nous comprenons alors qu'il n'est pas suffisant de mettre en place des moyens, ces derniers doivent être adaptés à tous les enfants et à toutes les situations familiales confrontées aux systèmes scolaires.

La suite de ce travail explique davantage toutes les notions citées ci-dessus. De plus, la dernière partie essaie de découvrir de quelle manière les écoles valaisannes prennent ces enjeux en compte et dans quelle mesure ces dernières mettent en place les mesures nécessaires pour intégrer aux mieux chaque enfant dans son système. L'éducation interculturelle est discutée avec tous et toutes les enseignant·e·s interrogé·e·s pour savoir si ceux-ci et celles-ci la pratiquent et pour en découvrir davantage sur leurs expériences et leurs acquis face à cette éducation.

La partie théorique qui suivra m'a apporté une vision sur les moyens d'intégration en terme de politique, toutefois grâce aux entretiens les moyens mis en œuvre par les enseignant·e·s me donneront une vision plus globale.

3.2. Questions et sous-questions de recherche

Comme cité plus haut, ma question de recherche se définit ainsi : « *En quoi l'intégration des enfants d'origines étrangères demande la mise en place de programmes et de considérations culturelles pour aboutir à un parcours scolaire sans discrimination ?* »

Pour tenter de répondre à cette question, j'ai tout d'abord formulé diverses sous-questions dans le but d'approcher ma question de recherche sous divers angles. Ces sous-questions remplaceront les indicateurs et me permettront de répondre globalement à ma question de base avant de regrouper les résultats pour obtenir une réponse finale cohérente.

La partie théorique de ce travail m'a permis d'orienter ces questions et d'avancer ma réflexion sur des bases et des recherches déjà effectuées. J'ai ciblé mon travail à la région du Valais pour pouvoir effectuer un travail plus complet en me limitant dans mes critères.

De plus, pour répondre à ces questions, je me suis intéressée non seulement à l'avis de l'enfant, mais également à celui de ses parents et des enseignant·e·s. Ces différent·e·s acteurs et actrices font parties du quotidien de l'enfant tout au long de son intégration. Le fait de comprendre ces différents points de vue m'apporte une vision globale de la question.

Afin de répondre entièrement à ma question de recherche, je me suis intéressée aux moyens mis en œuvre, aux difficultés, mais également aux facteurs pouvant influencer l'intégration.

Grâce à ces points, j'ai déconstruit ma question principale en quatre sous-questions qui me permettent de cibler mes entretiens pour obtenir des réponses qui forment les résultats de cette recherche. De plus, ces sous-questions prendront le rôle d'indicateurs tout au long de mon travail. Ces sous-questions ont été la base de mes grilles d'entretiens. Pour les écrire, j'ai tout d'abord séparé ma question de recherche en deux différentes parties distinctes. Deux notions sont clairement mises en avant. Tout d'abord la notion de moyens mis en place pour intégrer les enfants de familles migrantes, ensuite la notion sous-jacente de difficultés envisageables lors de cette intégration.

Tout d'abord, je pense intéressant d'intégrer une sous-question générale intitulée : «Quel est le rôle de l'école ?» concernant le rôle global de l'école selon la théorie et les réponses données par les parents migrants et les enseignant·e·s. La réponse à cette question donnée par les parents et les enseignant·e·s nous permet éventuellement de mieux comprendre les enjeux qui se trouvent entre les relations des familles et de l'école. Le fait de ne pas introduire les notions de migration ou d'intégration dans cette question me permet de visualiser de manière générale les buts communs à tous, sans aucune discrimination, de l'instruction publique selon les enseignant·e·s et les familles.

En ce qui concerne la première notion, la sous-question suivante permet grâce à la partie théorique et aux entretiens de découvrir si les recommandations de

l'Etat et des cantons sont prises en compte dans l'intégration des enfants de familles migrantes. Elle est posée ainsi :

- «Comment les écoles valaisannes intègrent-elles les enfants de familles migrantes en accord avec les recommandations émises par l'État et les cantons ?»

Suite à la partie théorique, nous connaissons les recommandations et nous pourrions émettre des hypothèses par rapport à l'importance de l'implication des familles et aux bienfaits de l'éducation interculturelle. Toutefois, les entretiens nous permettront de réaliser à quel niveau ces notions sont prises en compte sur le terrain. De plus, pour répondre à ces questions, les différents textes législatifs seront importants pour apporter une base et une raison à ces moyens qui devraient être mis en place selon l'État.

Pour la seconde notion, j'ai pris la décision de la séparer en deux sous-questions qui concernent les difficultés à prendre en compte. Elles sont posées ainsi :

- «En quoi l'enseignement au sein d'une seconde culture peut déstabiliser l'enfant de familles migrantes ? »
- « Quels sont les facteurs jouant un rôle dans l'intégration de l'enfant de familles migrantes ? »

Ces questions nous permettront, d'une part, de découvrir si les différences de culture, le passé et les projets migratoires, l'environnement familial ou encore l'apprentissage de la langue font partie des difficultés à prendre en compte pour l'intégration de l'enfant et, d'autre part, de comprendre les enjeux liés à l'identité de l'enfant issu d'une famille migrante.

4. MÉTHODOLOGIE DU TRAVAIL

4.1. Recherche sur le terrain

J'ai choisi d'effectuer une recherche sur le terrain. Comme expliqué plus haut, je souhaite comprendre la complexité d'une problématique touchant diverses personnes. L'intégration d'un enfant de familles migrantes dans une école valaisanne ne touche en effet pas uniquement l'enfant lui-même. Même si elle ou il est la ou le principal·e acteur ou actrice concerné·e dans ma recherche, sa famille et le réseau scolaire doivent également être considérés. Cette considération est importante pour tenter de comprendre d'une manière plus globale les difficultés pour un enfant de migrant·e·s à s'intégrer et les enjeux auxquels il doit faire face. Les enseignant·e·s et les parents pourront apporter des observations plus larges, mais également des connaissances plus spécifiques.

4.1.1. Échantillon

Suite aux critères choisis, il était important de trouver plusieurs familles et quelques enseignant·e·s acceptant de répondre à mes questions. Pour ce faire, j'ai contacté une famille et une enseignante de mon entourage. Ces dernières ont accepté de me répondre et m'ont également conseillé plusieurs personnes potentiellement intéressées. Je les ai contactés et tous ont accepté de me rencontrer. Toutefois, j'ai pris la décision d'appeler directement un directeur des écoles pour obtenir un nouvel entretien. J'ai donc eu la chance d'interroger cinq parents, quatre enseignant·e·s, dont un directeur des écoles, et six enfants. Les enfants et les parents ont souvent été de la même famille et donc cela a facilité mes prises de contact. En ce qui concerne ces dernières, elles n'ont jamais été difficiles. Tous et toutes les intervenant·e·s ont été intéressé·e·s et les familles ont toujours été très ouvertes. Ces personnes étaient toutes intéressées à répondre à mes questions, car elles étaient toutes touchées de près ou de loin par la migration ou l'intégration des enfants d'origines étrangères. Les enseignant·e·s s'intéressaient à mon travail et à la fin de l'entretien se remettaient en question face à leur travail. Je pense que toutes les personnes que j'ai interrogées, surtout les parents, profitaient de cette opportunité pour discuter de l'intégration de leurs enfants. Lorsque les entretiens étaient terminés plusieurs d'entre eux parlaient plus ouvertement et m'expliquaient l'importance pour eux qu'une personne s'intéresse à ce qu'ils vivaient.

4.1.2. Récolte de données

En ce qui concerne l'instrument choisi pour la récolte de données, j'ai choisi l'entretien semi-directif. Ce dernier apporte une approche globale qualitative. Je ne recherche pas dans ce travail à obtenir des réponses quantitatives, mais bien des apports qualitatifs. Patton (2002) et Bergman (2008), amènent des avantages assez clairs à cette méthode. Le fait de pouvoir ajuster les séquences et les formulations tout au long des entretiens permet un approfondissement au cours de l'entretien. De plus la récolte de données est assez systématique et permet d'être proche des mots des intervenant·e·s. Toutefois, cette flexibilité peut porter préjudice, elle peut éventuellement réduire la comparabilité. C'est-à-dire que nous ne pouvons pas nous attendre aux mêmes réponses lorsque nous posons des questions différentes.

Les entretiens ont été construits de la même manière, toutefois des questions différentes ont été posées aux enfants, aux enseignant·e·s et aux parents. Ce choix a été pris suite à une réflexion concernant les intérêts de chacun·e. C'est alors pour cette raison que les questionnaires pour les enseignant·e·s sont davantage dirigés vers des aspects théoriques et que les questionnaires des parents et des enfants sur des aspects plus pratiques. Toutefois toutes les questions ont été posées dans le but de répondre aux diverses sous-questions. Les trois types de grilles d'entretien (parents, enfants et enseignant·e·s) seront ajoutés aux annexes. Le déroulement des entretiens a été pensé de la même manière pour tous. Après les présentations, je leur exposais une brève introduction de mon travail en évitant d'influencer les parties. Je continuais avec une explication sur l'entretien lui-même, en précisant que leur déclaration resterait anonyme et qu'il pourrait dans tous les cas refuser à la fin de l'entretien que j'utilise leurs réponses auxquelles ils pouvaient choisir ou non de répondre. Lorsque tous les détails techniques avaient été abordés, je commençais mon entretien. Lorsque ce dernier était terminé, je prenais le temps de leur demander s'ils souhaitaient modifier ou supprimer quelque chose pour m'assurer de tout pouvoir utiliser lors de mon analyse. Tous les entretiens étaient enregistrés avec l'accord de chaque participant·e.

4.2. Considérations éthiques

Une approche éthique est importante à ce point du travail. Cette approche a été travaillée par l'auteure Morrow (2008 ; 2009) qui est une référence en matière d'éthique. Les deux articles écrits par cette auteure expliquent qu'une ligne de conduite éthique doit être respectée lors d'un travail de recherche. Lors de ce chapitre, je décrirais les questions éthiques qui me sont survenues et je reprendrai certains points du « Code d'éthique concernant la recherche au sein de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation » de l'université de Genève qui fera partie des annexes de ce travail.

Tout au long de ce travail de recherche, des questions éthiques me sont apparues. Tout d'abord, dans le choix de la thématique, il était important de ne pas rentrer dans des conflits d'intérêts ou dans un risque de biais personnel. J'ai toutefois choisi une thématique concernant la migration et l'école. Ces deux points ne m'étaient pas familiers, je n'encourais donc aucun risque apparent.

Puisque j'envisage une participation des enfants lors de mes entretiens, les prochaines questions éthiques sont à envisager. Lors de mon travail, je dois voir les enfants à part entière et non seulement comme des immigré·e·s. De plus, le droit d'être entendu sera respecté dans le cadre de mon travail puisque je les interrogerai. Bien entendu, je respecterai l'enfant tout au long des interviews, je lui laisserai la possibilité de ne pas répondre et je serai attentive à obtenir son consentement après l'entretien et, pour finir, je respecterai sa dignité.

Ce travail a pour but d'avoir une vue d'ensemble sur les enjeux et les difficultés d'une intégration au niveau scolaire des enfants de familles issues de la migration, c'est pour cette raison que je souhaite obtenir l'avis d'enfants, de parents, mais également d'enseignant·e·s.

Au niveau des entretiens, j'ai tenté de reprendre les points importants du code éthique et des différents articles de Morrow. La bienfaisance de la participation des enfants a toujours été une priorité, j'ai, à chaque fois, offert le choix à l'enfant de me répondre ou non, elle ou il pouvait également choisir de répondre aux questions accompagné·e·s ou non. Le consentement éclairé des parents et des enfants a été une obligation pour le respect et la dignité des personnes qui participent. J'ai demandé aux parents de remplir et de signer un papier qui prouvait leur autorisation avant chaque entretien de mineur. De plus, la vie

privée ainsi que la confidentialité a été respectées, je n'ai cité aucun nom ou prénom tout au long de mon travail. Pour finir, une reconnaissance et/ou un dédommagement ont été accordés, c'est-à-dire que pour remercier chaque personne interrogée un présent leur a été offert.

Lors de mon travail, les enfants participeront uniquement à la partie concernant la récolte de données. Les enfants seront inclus·e·s dans la recherche lors des entretiens qui leur permettront de parler de leur intégration en toute liberté à des moments opportuns pour elles ou eux et pour leurs parents. Les noms et prénoms des enfants ne seront jamais dévoilés à l'écriture du travail.

Même si les enfants ne participent pas au reste de la recherche, ce dernier a été pensé dans le bien et le respect de l'enfant. La recherche est effectuée dans le but d'obtenir une vue d'ensemble des enjeux et les difficultés d'une intégration au niveau scolaire des enfants de migrant·e·s en considérant les projets mis en place mais également pour tenter d'offrir des pistes d'actions qui pourront améliorer ces projets.

Quant à mon rôle dans la recherche, je le vois comme neutre. En tant que chercheuse, je dois assurer une vision objective et ne pas influencer les personnes qui participeront à la recherche. Mon avis ne doit jamais interférer ou dévier mon travail. Le but de ce travail est effectivement d'obtenir une vue d'ensemble et non de définir si les projets mis en place sont bons ou mauvais.

5. CADRE THÉORIQUE

Lors du chapitre « 3. Problématique », j'ai eu l'occasion de citer et d'expliquer brièvement les principales notions théoriques de ce travail. Le cadre théorique de ce travail me permet de poser une base à ma recherche. Cette base est également une vue d'ensemble de ce qui est fait dans notre pays et plus distinctement dans le canton du Valais pour l'intégration des enfants de migrant·e·s, à travers l'exemple des familles d'origine portugaise. Elle permet également de répondre en partie à la question de recherche qui est : *« En quoi l'intégration des enfants d'origines étrangères demande la mise en place de programmes et de considérations culturelles pour aboutir à un parcours scolaire sans discrimination ? »*

Pour répondre à cette question, je commence par citer les différents textes législatifs puisque ces textes régissent notre pays et que tout·e citoyen·ne se doit de les respecter. En Suisse, intégrer des enfants de familles migrantes est une obligation dictée par l'Etat et les cantons pour les communes. L'une des difficultés reste toutefois de les appliquer dans tous les domaines et principalement durant la scolarité de l'enfant. Après avoir explicité ces textes, je continue en présentant les types d'immigration puisque ceux-ci peuvent influencer l'intégration des enfants. Pour concrétiser ces derniers, je prends comme exemple l'immigration portugaise puisque celle-ci est la plus importante en Valais avec actuellement plus de 20'000 migrant·e·s (Bülent, 2011). Cet exemple me permettra, plus tard, d'appréhender les difficultés auxquelles sont confrontés les enfants portugais·e·s et leur famille dans notre système scolaire. Suite à cela, ma réflexion se concentre davantage sur les enjeux vécus par les enfants de migrant·e·s, mais aussi ceux de l'éducation suisse. Je m'intéresse également à ce qui influence la réussite de l'intégration des enfants de migrant·e·s dans l'éducation suisse. Cette partie me permet de ressortir des points importants à la réussite des enfants et de comprendre quels sont les facteurs favorisant la réussite et l'intégration. Dans les chapitres qui suivront, je me concentre sur une éducation appelée interculturelle puisque celle-ci pousse à l'intégration en acceptant la multiculturalité dans les classes et en éloignant l'ethnocentrisme.

Pour finir mon cadre théorique, j'effectue un état des lieux en Suisse et plus particulièrement dans le Canton du Valais. Celui-ci m'aide pour la suite de mon travail à comparer ce qui est dit à ce qui est fait grâce aux différents entretiens. Le dernier chapitre comporte les recommandations de la conférence suisse des

directeurs cantonaux de l'instruction publique et du département de l'éducation, de la culture et du sport.

5.1. Textes législatifs

Pour commencer ce travail, il est essentiel de citer les différents textes législatifs traitants de l'immigration et de ses mesures d'intégration régissant notre pays et, plus spécifiquement, le canton du Valais. La lecture de ces textes nous permet de comprendre les demandes de l'Etat en ce qui concerne l'intégration des enfants de migrant·e·s. Ces différents textes de loi sollicitent les cantons à mettre en place des mesures d'intégration et d'éviter au plus l'exclusion de la différence culturelle. Au fil du temps, plusieurs lois sont entrées en vigueur, certaines concernent uniquement l'immigration alors que d'autres sont plus spécifiques à l'intégration dans l'instruction publique. Toutefois, toutes ces lois ont pour but commun de promouvoir la non-discrimination qui est rappelons-le l'un des principes fondamentaux dans les droits de l'enfant.

5.1.1. Convention relative aux droits de l'enfant² (1989)

Cette recherche se focalisant principalement sur les enfants, il nous est nécessaire de connaître leurs droits. Les enfants de migrant·e·s sont, en premier lieu, des enfants. Leurs droits en tant que tel·le·s doivent être respectés. De plus leur statut de migrant·e demande une attention particulière pour certains points. Les quatre principes généraux se doivent d'être respectés lors de l'arrivée et tout au long du processus d'intégration de l'enfant : son droit à la non-discrimination, la considération primordiale de son intérêt supérieur, son droit à la vie, à la survie et au développement et pour finir le respect de ses opinions.

De plus, l'article 10 concernant la réunification familiale permet en premier lieu à l'enfant d'entrer en Suisse dans le but de rester avec sa famille.

Pour finir, les articles 28 et 29 concernant l'éducation de l'enfant sont au centre de ce travail. Ces articles discutent du droit à l'éducation pour tous les enfants sur la base de l'égalité des chances, mais également spécifient que l'éducation doit favoriser l'épanouissement et le développement de

² CDE / CRC : Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant (RS 0.107)

l'enfant en lui inculquant le respect des droits de l'homme, de ses parents, de son identité, de sa langue ou encore de ses valeurs culturelles. L'éducation doit également viser à préparer l'enfant à devenir un·e citoyen·ne dans un esprit d'égalité et de respect.

5.1.2. Lois fédérales et cantonales

La loi fédérale sur les étrangers³ (2005) concerne principalement les adultes. Toutefois, le respect de cette loi par les parents influence l'intégration des enfants de migrant·e·s. De plus, cette loi régit le regroupement familial et permet donc aux enfants de migrant·e·s d'arriver en Suisse. La loi d'application de cette loi et son ordonnance la complètent et nomment les autorités compétentes en charge de la migration.

La loi sur l'instruction publique du canton du Valais⁴ (1962) définit les rôles de chaque partenaire responsable de l'éducation de l'enfant. Elle désigne la fonction et les buts de l'instruction publique et les moyens que celle-ci doit mettre en œuvre pour une bonne éducation scolaire. De plus, le département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS) a écrit des directives en 2001 s'appuyant sur cette loi, ces directives seront nommées plus tard dans ce travail.

5.1.3. Programme d'intégration du canton du Valais – PIC Valais

Le département de la formation et de la sécurité a mandaté un groupe de travail afin de rédiger un programme d'intégration dénommé PIC Valais en 2013. La base de ce programme et ces buts sont expliqués dans un texte rédigé par Gay, Monnat, Eggel & Rossier (2013).

Tout d'abord le PIC Valais se base sur la loi d'application de la loi fédérale sur les étrangers et son ordonnance de 2012. Ces lois touchent à l'intégration des étrangères et des étrangers et ont donné la base au projet PIC Valais.

Le programme contient trois différents piliers.

- Information et conseil : ce premier pilier touche principalement les adultes qui doivent être informé·e·s sur les conditions de vie et sur les

³ LEtr : Loi fédérale sur les étrangers du 16 décembre 2005 (RS 142.20)

⁴ Loi sur l'instruction publique du 4 juillet 1962 (RS 400.1)

offres du point de vue de l'intégration offerts. De plus, la protection contre la discrimination fait également partie de ce pilier.

- Formation et travail : ce deuxième pilier est le plus important dans cette recherche. Les familles migrantes doivent connaître les différentes possibilités préscolaires et scolaires pour intégrer au mieux leurs enfants. Le fait d'être informé·e·s des différentes possibilités permet aux parents de choisir ce qui est le plus adapté pour leurs enfants.
- Communication et intégration sociale : les immigré·e·s doivent participer à la vie communautaire et s'engager socialement. Ce point est important au niveau de l'environnement social de l'enfant. L'enfant dépend de ces parents jusqu'à un certain moment dans sa scolarité où il sera en âge de choisir son entourage social.

Les objectifs pour les prochaines années seront principalement la lutte contre la discrimination et l'encouragement à l'inscription dans les institutions préscolaires pour les enfants en bas âge.

Ce programme est appliqué dans les offices gérant la migration des grandes villes en Valais. A l'arrivée de personnes immigrées en Valais, ces dernières se voient offrir la possibilité d'entrer dans différents programmes pouvant faciliter leur intégration. Ces programmes aident les familles à s'intégrer et leur donne les informations nécessaires pour l'intégration de leurs enfants. De plus, le délégué à l'intégration responsable de la région sera présent tout au long de la démarche.

Toutefois il est important de préciser que tous les ressortissant·e·s de l'Union Européenne et de l'Association Européenne de Libre-Echange n'ont pas l'obligation de suivre ces mesures d'intégration.

5.2. Types d'immigration

Un parcours migratoire n'est jamais universel. Chaque parcours a une histoire qui mène à différentes raisons d'immigrer et à de multiples conséquences.

Dans ce chapitre, nous parlons brièvement des types d'immigrations, puis, plus précisément de l'immigration portugaise en Suisse. Ces informations sont

intéressantes pour comprendre les difficultés par lesquelles doivent passer les enfants de migrant·e·s.

5.2.1. Volontaires et forcées

Grinberg et Grinberg (1986) parlent de deux types d'immigrations. Ces auteurs différencient les immigrations volontaires et forcées. La première catégorie comporte différents types. Les «travailleurs étrangers et travailleuses étrangères» sont des immigrant·e·s travaillant temporairement dans le pays d'accueil et visant un retour au pays après un certain nombre d'années. Ces immigrant·e·s considèrent davantage le départ du pays que l'arrivée dans celui-ci. Les «immigrant·e·s» décident de s'établir définitivement dans le pays d'accueil, même si la possibilité de retourner au pays leur est offerte. Pour cette catégorie, le sentiment de perte est plus important que chez la première catégorie.

En ce qui concerne les immigrant·e·s forcé·e·s, ces personnes ont été contraintes de quitter leur lieu d'origine pour des raisons politiques, idéologiques ou encore religieuses. Nous les appelons également «exilé·e·s», «réfugié·e·s»... Ces immigrations ne sont pas uniquement individuelles, mais également massives.

Cette différence est primordiale puisque le processus d'intégration ne sera pas le même en cas d'immigration volontaire ou forcée. Dans ce travail, nous travaillons principalement sur les enfants issu·e·s d'une immigration volontaire.

5.2.2. Exemple par l'immigration portugaise

Étant donné que ce travail s'intéresse à l'intégration des enfants de migrant·e·s dans les écoles valaisannes, il est plus facile de s'intéresser à un type de migration pour mieux en comprendre les difficultés. Comme expliqué dans l'introduction, nous nous intéressons à la migration portugaise au vu du nombre important de migrant·e·s portugais·e·s en Valais. Fibbi et al. (2010) ont décrit l'histoire, les raisons et les conséquences de l'immigration portugaise en Suisse. Nous nous inspirons donc de ce texte tout au long de ce chapitre.

5.2.3. Histoire du Portugal

Pour mieux comprendre l'histoire de l'immigration portugaise et ses raisons, il est important de connaître certains éléments de l'histoire du pays. Nous commençons cette description au début du XXe siècle, puisque ce qui précède cette période nous semble peu essentiel pour ce sujet de recherche.

Fibbi et al. (2010) décrivent cette histoire dès le début du siècle. En 1910, la monarchie cesse suite à une révolution. Toutefois un système répressif se met en place. En 1932, Salazar gouverne le pays. Ce gouverneur favorise une politique dite isolationniste. Toutefois en 1960, le Portugal devient l'un des pays fondateurs de l'Association européenne de libre-échange (AELE). La Révolution des Œillets en 1974 renverse le régime de Salazar et une année après les colonies africaines se font accorder l'indépendance. Les années suivantes, le Portugal entre dans plusieurs programmes mis en place en Europe tels que l'«Europe des Douze», le Conseil de l'Europe ou encore la Communauté économique européenne. Ces changements permettent au Portugal de sortir de la politique isolationniste et de s'offrir des opportunités au niveau européen.

En 1960, l'école devient obligatoire au Portugal. Au début du siècle, le système scolaire portugais est élitiste, le taux d'analphabétisme est de plus de 80 % dans le pays. Toutes les tentatives pour améliorer le système scolaire sont stoppées par Salazar et les trois décennies suivantes seront caractérisées par un niveau scolaire faible.

5.2.4. Histoire de l'immigration portugaise vers la Suisse

L'un des chapitres de l'ouvrage dirigé par Fibbi (2010) se consacre à l'histoire de l'immigration portugaise vers notre pays. Les premiers immigrant·e·s sont des étudiant·e·s ou de membres de l'intelligentsia contre le régime répressif du Portugal. Puis, dès 1960, l'immigration portugaise est majoritairement composée de migrant·e·s du travail. Cependant, la Suisse n'est pas prête à signer des accords avec le pays puisqu'elle craint que les migrant·e·s n'arrivent pas à s'adapter au mode de vie suisse qui diffère fortement du leur. Toutefois, en 1980, lorsque la France ferme ses frontières, la Suisse signe une convention administrative avec le Portugal pour laisser entrer la main-

d'œuvre nécessaire aux emplois saisonniers suisses. L'essor de l'immigration portugaise arrive au début des années 1990 dans lesquels plus de cent mille portugais·e·s entrent en Suisse. Les années suivantes, la Suisse modifie sa politique d'immigration et abolit le statut de «travailleur saisonnier» en réduisant le délai pour l'obtention d'un permis C.

En lien avec le chapitre sur les types d'immigrations par Grinberg et Grinberg (1986), nous comprenons que les portugais·e·s sont considéré·e·s comme des «travailleurs étrangers et travailleuses étrangères» volontaires qui envisagent un éventuel retour au pays.

5.2.5. Raisons

Comme lu plus tôt, l'immigration portugaise s'explique par différentes raisons. Le pays a notamment souffert d'un régime répressif qui a provoqué les premières vagues d'immigration.

De plus, selon Fibbi et al. (2010), ces travailleurs et travailleuses se dirigeaient vers les pays européens comme la France, l'Allemagne et la Suisse pour remplacer les mains-d'œuvre espagnoles et italiennes déjà présentes. Comme expliqué, la Suisse accueillera davantage d'immigrés lorsque la France fermera ses frontières.

Nous pouvons ajouter que, depuis quelques années, le Portugal fait face à une crise financière qui touche profondément l'économie du pays et la vie des habitant·e·s. D'après Eurostat (cité par Fibbi et al. : 15), le PIB portugais représentait en 2010 le plus faible de tous les pays de la zone euro.

Fernandes (2007) explique que ce statut socio-économique perdure depuis la fin des années 1920. Depuis cette période, la pauvreté ainsi que la peur sont présentes dans le pays dû au retard économique-social qui grandit. Ce contexte amène la population à effectuer un véritable «exode». Cet auteur explique également l'arrivée de la population portugaise dans notre pays dans le but d'obtenir un salaire plus généreux, ceci mènerait à une immigration plus temporaire telle qu'expliquée plus tôt.

5.2.6. Conséquences sur les enfants

Au début des années 2000, à l'abolition du statut de saisonnier et à son remplacement par le permis L, les portugais·e·s se voient offrir l'opportunité

de s'établir de manière temporaire pour exercer une activité rémunérée. De plus, ce permis donne également le droit au regroupement familial qui était jusqu'à ce moment interdit. Ce regroupement familial provoque l'arrivée de nombreux enfants qui doivent être scolarisés. Le nombre d'écoliers et d'écolières portugais·e·s en Suisse s'élèvent, selon les auteur·e·s cités précédemment, à 29'800 dans les années 2000. Tous ces enfants doivent alors être intégrés dans les écoles suisses. Ils doivent alors faire face à plusieurs difficultés. Tout d'abord, l'acquisition de la langue d'accueil qui n'est souvent pas maîtrisée par leurs parents, l'adaptation à la société d'accueil et à ses attentes au niveau scolaire ou encore la probable discrimination à leur égard. Ces enfants n'ont souvent pas eu le choix de suivre leurs parents dû à leur jeune âge et arrivent parfois en cours de scolarité. De plus, leurs parents ne peuvent pas leur apporter l'aide nécessaire dans leur scolarité en raison de leur niveau accessoirement bas. Ce point mène, selon Fibbi et al. (2010) à une surreprésentation des enfants portugais·e·s dans les classes spécialisées.

Selon ces auteurs, une autre conséquence sur les enfants de migrant·e·s portugais·e·s dépend de l'éventuel retour au pays considéré par leurs parents. Les enfants s'investissent moins dans leur scolarité puisqu'ils envisagent un retour au Portugal dans leur avenir.

Ces nombreuses conséquences auront une influence autant sur l'enfant lui-même, que sur son intégration scolaire et sociale. De plus, l'enfant de migrant·e·s fait face à des problématiques allant au-delà de son insertion scolaire. Le chapitre suivant explique les difficultés psychologiques et sociales qui apparaissent dans la vie d'un enfant de migrant·e·s.

5.3. Enfant de migrant·e·s

La notion d'intégration implique de favoriser l'expression des cultures en évitant la discrimination et dans le respect des droits de l'enfant (Venetz, 2006). Toutefois, l'enfant doit faire face à de nombreux défis pour une bonne intégration.

Un de ses défis concerne l'identité de l'enfant. Selon Maalouf (1998, cité par Venetz, 2006), il n'est pas possible d'avoir plusieurs identités. Un individu acquiert une identité qui est composée de nombreux éléments. L'enfant de migrant·e·s construit son identité tout au long de sa vie de la même manière qu'un autre

enfant. Toutefois, beaucoup d'éléments s'ajoutent à son identité dès son arrivée dans le pays d'accueil. Il sentira si l'un des éléments qui constituent son identité est remis en cause. Ceci provoquera un conflit au sein des éléments et perturbera son évolution. Grinberg et Grinberg (1986) appellent ce processus une période de désorganisation et de craintes pour l'enfant suite à la décision de migration à laquelle il n'a pas participé.

De plus, Ditisheim (1995) évoque des défis à surmonter lors de la quête identitaire. L'enfant doit vivre au sein d'une double appartenance culturelle qui lui demande de faire un choix entre une culture dominante qui est la culture d'accueil et une culture non-dominante qui est la culture de sa famille et de ses proches. Ce choix la ou le place dans une situation qui lui demande de déplaire à un des deux groupes et l'école devient alors l'espace de socialisation et d'intégration alors que la famille est une figure d'identification.

Dans le même sens, Curonici, Joliat et McCulloch (2006) expliquent que les enfants de migrant·e·s maîtrisent une langue maternelle et une culture pratiquée au sein de leur famille. Toutefois dès leur entrée à l'école, ces enfants se doivent d'apprendre une langue et une culture dominante pour la société. Un conflit d'identification apparaîtra entre le modèle familial et le modèle de la société d'accueil.

Vann (2001) explique que l'école peut, aux yeux des familles migrantes, apparaître comme une opportunité à la réussite, mais également comme un opposant à leur identité. Cette double contrainte pourrait influencer les enfants en les empêchant de s'investir dans leurs études et leur nouvel environnement. Selon Curonici et al. (2006), l'enfant doit également envisager son avenir et adopter un projet personnel. L'enfant doit, pour cela, confronter ces modèles contradictoires. Plus il se dirigera vers l'un des modèles, plus il s'éloignera du modèle opposé. L'enfant se retrouve alors «dans un cercle vicieux dans lequel apprentissage et réussite scolaire d'une part, dilution des liens familiaux et de l'appartenance à la culture du pays d'origine d'autre part, s'entretiennent et se renforcent mutuellement.» (2006 : 209)

Toutefois pour une bonne intégration l'enfant de migrant·e·s doit faire face à un défi supplémentaire qui est l'acceptation d'un nouveau statut. Berry (1989, cité par Venetz, 2006) explique que l'enfant doit réapprendre les relations

interpersonnelles tout en acceptant un nouveau statut qu'elle ou il n'a pas choisi et en faisant le deuil de son ancienne vie et de ses habitudes.

Par ce chapitre, nous comprenons donc que l'enfant doit faire face à de nombreux défis dès son arrivée dans le pays d'accueil. Ses défis doivent souvent être gérés avec l'entrée dans l'instruction publique du pays d'accueil. Les chapitres suivants tenteront de comprendre la fonction de l'éducation scolaire dans le processus de migration pour l'enfant.

5.4. Éducation

Ce chapitre est consacré à l'éducation en général pour tenter de comprendre la fonction, les buts et les moyens de celle-ci. Nous pourrions alors comprendre les difficultés à ajouter à la notion d'intégration qui est déjà bien complexe.

5.4.1. Définition, buts et moyens

Selon Clanet (1993, cité par Kerzil et Vinsonneau, 2004 : 46), l'éducation est une «action exercée par un adulte qui en a la charge sur un être jeune en vue du développement physique, intellectuel et moral de celui-ci et de son intégration dans le milieu où il est destiné à vivre.» La notion de milieu est importante dans cette définition qui met en avant l'un des buts de l'éducation qui est d'apprendre à l'enfant les principes de citoyenneté en accord avec le milieu dans lequel il est destiné à vivre.

Toutefois, cette définition ne fait aucune allusion à la multiculturalité présente dans les écoles et aux moyens pouvant être mis en place pour intégrer tous les enfants. De plus, aucune distinction n'est faite entre les enfants. Est-ce une manière de placer tous les enfants sur le même pied d'égalité ou est-ce une discrimination envers les enfants devant faire face à des difficultés ?

Le chapitre suivant se consacre aux difficultés auxquelles sont confrontés les enfants de migrant·e·s pour tenter de mieux comprendre la complexité d'une éducation sans discrimination.

Plus tard, la notion d'éducation interculturelle sera discutée, cette dernière pourrait être un type d'éducation qui favorise l'intégration et aide à la valorisation des différentes cultures.

5.5. Éducation et migration

Dans ce chapitre, l'éducation et la migration seront mises en lien pour mieux comprendre les difficultés d'intégration dans le système scolaire des enfants issus de la migration. Pour ce faire, les facteurs facilitant la réussite scolaire appelés également «inputs éducationnels» (Bader & Fibbi, 2012) seront mentionnés et expliqués.

5.5.1. Inputs éducationnels

Comme dit plus haut, Bader et Fibbi (2012) ont démontré que ces inputs influenceront le parcours scolaire de l'enfant. La difficulté pour lui de s'intégrer dépendra autant de son parcours migratoire et de son environnement que de l'école et de la structure qui l'accueille. Ils ont un impact sur la formation et mettent les enfants, avant leur entrée dans la scolarité, sur des échelons inférieurs ou supérieurs. Les cinq champs suivants sont communs à tous les enfants migrants ayant réussi leur formation, toutefois ils permettent de comprendre les différents enjeux tout au long du parcours scolaire.

➤ **Parcours et projet migratoire**

Le parcours et le projet migratoire établissent des bases stables ou, au contraire, instables. Elles influenceront le parcours scolaire de l'enfant avant même son entrée à l'école obligatoire. Ces bases dépendent du motif d'immigration, du mode d'incorporation et du projet migratoire.

- **Motif d'immigration :** les motifs peuvent être nombreux ; raisons politiques, économiques, regroupement familial, etc. Ils définiront la durée de l'immigration qui sera longue, temporaire ou définitive. Cette durée aura un impact sur le comportement de la famille et de l'enfant vis-à-vis de l'instruction publique.
- **Mode d'incorporation :** le pays d'immigration réserve un mode selon le motif d'immigration. Ce mode peut être favorable si le statut d'immigré est reconnu, défavorable s'il n'est pas reconnu (situation d'asile ou de sans-papier) ou neutre en cas de migration

économique avec différents permis de séjour. Ces différents modes influencent les enfants puisque la stabilité familiale sera menacée suivant le mode d'accueil.

- **Projet migratoire** : il change selon les deux premiers champs. Le parcours scolaire de l'enfant sera menacé si le projet migratoire des parents est de repartir au pays à court ou moyen terme. De plus, si le projet est non-définitif, la langue d'origine et les coutumes seront privilégiées.

Selon les auteures (Bader et Fibbi, 2012), le cas idéal serait que le motif d'immigration soit économique, que le mode d'incorporation soit neutre et que le projet migratoire soit à long terme. Si toutes ces conditions sont réunies, le contexte de départ facilitera l'entrée à l'école de l'enfant.

➤ **Environnement familial et social**

La structure familiale, le statut socio-économique post-migratoire et la socialisation linguistique constituent l'environnement de l'enfant migrant·e. Cet environnement fait partie du quotidien de cet·te enfant et de sa famille, il constitue également la base du parcours scolaire.

- **Structure familiale** : elle inclut la composition et l'organisation du ménage et du rôle parental, mais également le rang qu'occupe l'enfant dans la fratrie. Le facteur de genre est également pris en compte, toutefois, il ne sera pas explicité dans ce travail.

Selon de nombreux auteurs cités par Bader et Fibbi (2012), l'enfant provenant d'une famille de type nucléaire, c'est-à-dire composée des deux parents, sera plus apte à réussir sa scolarité. Ceci peut être expliqué par une stabilité et un environnement serein que les parents prodiguent à l'enfant qui l'aidera dans sa scolarité. Dans le même sens, Meunier (2009) écrit, en collaboration avec Falter et Flückiger, que les élèves ne vivant pas au sein d'un foyer nucléaire obtiennent des résultats moins bons que leurs camarades. Cette auteure explique cette donnée par les différences de revenu entre les familles nucléaires et les familles monoparentales.

En ce qui concerne le rang dans la fratrie, ce détail influence clairement la scolarité de l'enfant. L'ainé·e sera souvent la ou le premier ou première enfant de la famille à effectuer sa scolarité dans le pays d'accueil. Elle ou il devra alors découvrir et s'adapter au fonctionnement de l'instruction publique qui serait parfois à l'encontre des valeurs familiales. Les enfants qui le suivent bénéficieront de l'expérience de l'ainé·e et le choc sera moins conséquent pour elles ou eux.

- Statut socio-économique post-migratoire : le niveau de formation des parents et leur place dans la stratification sociale influencent les conditions de vies d'un enfant de migrant·e·s. Bourdieu et Passeron (1970, cité par Bader et Fibbi, 2012) ont démontré que le parcours scolaire des enfants est influencé par le niveau de formation des parents. Cette théorie est également, voir davantage, présent pour les enfants de migrant·e·s puisque le système éducatif du pays d'accueil diffère souvent de celui du pays d'origine. Meunier et al. (2009) confirment cela grâce à leur recherche sur la base des données PISA 2000, coordonnée par Nidegger (2001), en expliquant que l'éducation secondaire des parents pourrait avoir un impact sur les résultats scolaires. De plus, comme tous les enfants, les familles migrantes de type nucléaire, où les deux parents travaillent, sont avantagées au niveau financier en comparaison avec les familles monoparentales. Cet avantage aura des conséquences positives sur le parcours scolaire de l'enfant.
- Socialisation linguistique : le cercle de socialisation familiale aura des conséquences sur l'apprentissage de la langue d'accueil. Si le cercle de socialisation est bilingue, c'est-à-dire intercommunautaire, l'enfant apprendra la langue d'accueil plus facilement. Toutefois, ce sont les mesures mises en place par le pays d'accueil qui influencent le type de socialisation. Plus le pays d'accueil est propice au partage et à l'intégration, plus la socialisation sera facile. De plus, il y a des différences entre un flux migratoire ancien ou récent. Meunier (2007, cité par Bader et

Fibbi, 2012) constate que les élèves d'origine italienne, portugaise et espagnole ont de meilleures performances scolaires que les élèves issues d'une migration des pays tels que l'Ex-Yougoslavie, l'Albanie ou le Kosovo.

Pour ce chapitre, le cas idéal serait alors que l'enfant soit issu d'une famille nucléaire, qu'elle ou il ne soit pas l'ainé·e de la fratrie et que sa socialisation soit bilingue grâce à une intégration intercommunautaire.

➤ **École et structure de formation**

Les institutions scolaires ont un rôle double dans la réussite scolaire, l'un relationnel et l'autre structurel. Lors de ce chapitre, nous parlerons essentiellement des facteurs structurels. Moret et Fibbi ont écrit un rapport à propos des bienfaits des structures préscolaires pour les familles migrantes, ils les définissent tels que : « une ouverture de la famille immigrée à des espaces institutionnels nouveaux propres à la société d'accueil, un élargissement du répertoire linguistique à l'intérieur de la sphère familiale et une adaptation des pratiques culturelles aux nouveaux défis. » (2010, p. 11).

Bader et Fibbi (2012), expliquent également que les facteurs structurels prennent en compte l'importance d'une intégration précoce en niveau préscolaire et les compétences linguistiques des enfants considérées comme des atouts pour la réussite scolaire et l'intégration de l'enfant de migrant·e·s. Néanmoins, avant de prendre en compte ces facteurs structurels, ces auteures précisent l'importance de l'âge d'arrivée dans le système éducatif du pays d'accueil pour une égalité des chances. Par cela, les auteures expliquent que les compétences linguistiques acquises dans des offres préscolaires aideront les enfants à l'entrée à l'école obligatoire.

Dans le même sens, une socialisation précoce grâce à des structures préscolaires aide l'enfant dès son plus jeune âge. Lanfranchi (2010, cité par Bader et Fibbi, 2012) a effectué une étude qui démontre que les enfants qui ont fréquenté des structures préscolaires sont plus avancés au niveau cognitif, social et linguistique. Pour les enfants de migrant·e·s, cet accueil préscolaire représente souvent le premier contact avec la

société d'accueil et cela lui facilitera son entrée à l'école obligatoire grâce au cercle social qu'elle ou il se crée, mais également grâce à l'acquisition de la langue d'accueil dès son plus jeune âge.

Toutefois, comme l'expliquent Bader et Fibbi, si l'enfant est arrivé·e tardivement dans le système scolaire, l'acquisition de la langue sera plus difficile et des lacunes scolaires se feront ressentir tout au long de la scolarité.

En ce qui concerne le chapitre écrit par ces auteures, l'école et la structure de formation, la situation idéale pour un enfant de migrant·e·s serait d'être né·e ou arrivé·e très tôt dans le pays d'accueil qui lui permettra d'obtenir un apprentissage précoce de la langue d'accueil.

➤ **Capital social**

Selon le sociologue Pierre Bourdieu (1980) le capital social est un ensemble de ressources liées à des relations ou à l'appartenance à un groupe tel un ensemble d'agents non seulement unis par des liens permanents, mais également utiles.

Bader et Fibbi (2012) assurent que le soutien de l'entourage proche et étendu de l'enfant est essentiel. Ce capital social aidera ou non l'enfant tout au long de sa scolarité. Pour un·e enfant de migrant·e·s, ce soutien lui permettra de passer tous les obstacles liés à sa migration. Le capital social est composé de trois cercles : familial, communautaire et institutionnel.

- Cercle familial : ce premier cercle de soutien est l'encouragement des parents qui dépend du motif d'immigration et de leur projet d'immigration. Cette motivation sera également importante du côté de l'estime de soi de l'enfant. De plus, le soutien de l'ainé·e de la fratrie est important dans ce cercle. Si les parents sont discrets, l'ainé·e pourra devenir un intermédiaire qui encourage et motive l'enfant en prenant le rôle de personne de référence.
- Cercle communautaire : la communauté ethnique sera présente durant la scolarité. Les pairs deviendront alors une base et une aide mutuelle.

- Cercle institutionnel : le dernier cercle de soutien est composé des enseignant·e·s et de conseillers ou de conseillères. Ces derniers ou dernières peuvent offrir un soutien individualisé au sein de l'institution. Elle ou il est aussi la ou le représentant·e de l'établissement scolaire pour les parents de l'élève. Elles ou ils sont également des partenaires dans l'éducation de l'enfant pouvant l'influencer. C'est pour cette raison que la communication entre le cercle familial et le cercle institutionnel est importante pour le soutien de l'enfant.

Le meilleur soutien pour l'enfant serait alors que le capital social, le réseau et les contacts soient vastes et diversifiés. De plus, le soutien de l'enseignement et la communication entre les différentes parties sont importants pour un bon suivi.

➤ **Ressources psychosociales**

Les facteurs précédents cités par Bader et Fibbi (2012) concernaient principalement l'environnement de l'enfant. Ces auteures définissent un dernier facteur considérant quant à lui l'enfant comme acteur principal. Delalande (2001) explique que l'enfant est l'acteur principal de sa socialisation. Selon elle, l'enfant reconnaît les lois d'un groupe de pairs, elle ou il les respecte non pas pour répondre aux souhaits des adultes mais bien pour s'intégrer dans un groupe.

De plus l'enfant développe, selon Bader et Fibbi (2012) des ressources psychosociales qui lui permettent d'avancer dans sa scolarité. Ces ressources sont considérées comme une résilience ou une motivation proactive et réactive.

- La résilience est la capacité à avancer malgré les obstacles. Les enfants de migrant·e·s doivent faire preuve de résilience pour avancer dans la scolarité et la vie malgré les obstacles liés à la migration. Cette résilience est possible grâce à la volonté de l'enfant, mais aussi grâce à son capital social.
- La motivation proactive est la force et l'envie de se battre. Cette motivation est basée sur l'avenir qu'entrevoit l'enfant pour lui-même.

- La motivation réactive est elle une réaction à une insatisfaction pour l'enfant. Il souhaite améliorer sa condition de vie en prenant «une revanche» sur les sacrifices que ses parents et lui-même ont dû effectuer pour la migration. Elle peut également être le produit de plusieurs évènements négatifs ou le résultat de ressources positives.

Ces trois ressources psychosociales sont idéales pour la réussite scolaire de l'enfant. Aucune d'entre elles n'est meilleure que les autres. Elles permettent toutes la progression de l'enfant.

5.6. Éducation interculturelle versus ethnocentrisme

Selon Kerzil et Vinsonneau (2004), les origines de l'éducation interculturelle se trouvent sous les principes de multiculturalité et de l'interculturalité. Cette éducation a été mise en place pour lutter contre la hiérarchisation des cultures et l'ethnocentrisme que l'on peut trouver dans les écoles. La présence de cette éducation reflète les diverses situations de migration présentes dans les pays européens.

Nous pouvons également parler de relativisme culturel qui est le terme opposé à l'ethnocentrisme au sein de la sociologie. Selon Cohen, cité par Massé, le principe de relativisme culturel est «une ouverture à regarder l'autre avec un esprit ouvert, à apprendre avant de juger et à considérer sa propre culture avec un œil critique» (2003 : 5). Cette perspective vise à considérer toutes les cultures comme équivalentes en ne distinguant aucun jugement de valeur.

5.6.1. Causes et raisons de l'interculturalité

Kerzil et Vinsonneau (2004) suggèrent que l'école est un lieu pour acquérir des aptitudes cognitives et affectives qui permettront à l'enfant de maîtriser les différentes situations sociales tout en respectant les valeurs démocratiques. L'éducation interculturelle permettrait alors d'inculquer ces valeurs démocratiques en mettant en place un projet d'éducation à la citoyenneté tout en s'intéressant aux différentes cultures et à la rencontre de ses entités.

Clicours.COM

Comme dit plus haut, l'interculturalité aide à lutter contre l'égocentrisme et l'ethnocentrisme en supprimant la catégorisation et en sensibilisant les élèves aux différentes cultures grâce aux partages de ces dernières.

5.6.2. Principe de l'éducation interculturelle

Kerzil et Vinsonneau définissent l'éducation interculturelle comme telle : «L'ensemble des actions mises en œuvre par un enseignant isolé ou, plus généralement, une école, dans le but d'établir des relations positives d'interaction, de coopération et de compréhension entre élèves de cultures différentes» (2004 : 47).

Les principes de cette éducation sont de placer l'élève au centre d'une expérience interculturelle qui lui permettra de respecter les différences et d'assimiler la notion de culture. Ceci amènera à une transmission des valeurs qui l'aidera à s'adapter à la société en conservant son identité pour les enfants de migrant·e·s.

Page (1993, cité par Kerzil et Vinsonneau, 2004) décline sept courants d'idées de cette éducation : compensatoire, de la connaissance, de l'hétérocentrisme, isolationniste, antiraciste, de l'éducation civique et de la coopération. Tous ces concepts ont pour but d'intégrer aux mieux l'enfant du groupe minoritaire grâce à plusieurs moyens tels que la valorisation de la langue patrimoniale, une éducation aux droits humains ou encore en reconstruisant le savoir pour détruire les stéréotypes.

5.6.3. Accueil des enfants de migrant·e·s

Les enfants de migrant·e·s n'ont pas toujours été intégr·e·s de cette manière à l'instruction publique du pays d'accueil. Avant 1978, les pratiques interculturelles étaient offertes aux enfants de migrant·e·s uniquement. Les classes d'intégration ont été créées pour assurer l'alphabétisation et l'apprentissage de la langue d'accueil. Les enfants étaient accueilli·e·s dans ces classes jusqu'à ce qu'elles ou ils soient capables d'entrer en classe dite «ordinaire». Cette insertion renforçait le sentiment de mise à l'écart ressenti par les enfants de migrant·e·s.

En 1978, les acteurs ou actrices du système éducatif ont reconnu les lacunes de ce type d'insertion en acceptant qu'elles ou ils renforçaient ce sentiment

et n'avantageaient pas l'intégration. Le terme «interculturel» a alors fait surface dans le monde scolaire. Cette notion est appliquée non seulement aux enfants issu·e·s de la migration, mais également aux autres élèves scolarisé·e·s. À ce moment, une estime pour la culture étrangère est née et les enseignant·e·s reconnaissent l'enrichissement que celle-ci apportait aux autres enfants.

L'évolution a continué les années suivantes, l'objectif principal est passé de la lutte contre l'échec scolaire des enfants de migrant·e·s à l'ouverture à une diversité qui représente la société actuelle en reconnaissant l'autre comme un sujet volontaire et singulier.

5.6.4. Pédagogie des différentes formes d'éducation interculturelle

La méthode active, expliquée par Kerzil et Vinsonneau, est au cœur de l'instruction publique pour que «chaque enfant puisse expérimenter un travail sur lui-même et sa culture, que chacun puisse se décentrer pour aller à la rencontre de l'autre» (2004 : 76). Les caractéristiques de cette méthode sont nombreuses, les intérêts de l'enfant doivent mener à une motivation, les élèves doivent avoir une liberté d'invention, d'initiative, mais aussi de création et, pour finir, l'enseignant doit prendre en compte le développement au niveau affectif et social de l'enfant.

Le bilinguisme est également une préoccupation dans la pédagogie des formes d'éducation interculturelle. Les auteures dénoncent un manque de moyens dédiés à l'apprentissage de la langue d'accueil. Il est nécessaire de prendre en compte le contexte socioculturel dans lequel l'enfant a vécu et moins sur les écarts culturels. Même si leur recherche a été faite en France, il est important d'être sensible à ce genre de critique pour éviter de commettre des erreurs dans les écoles valaisannes.

Pour finir, les stéréotypes conduisent aux obstacles à une bonne communication et aux échanges. Les auteures proposent alors de travailler davantage sur ces stéréotypes qui mènent à des jugements hâtifs et poussent à des préjugés dus à une ignorance.

Afin d'apporter à l'enfant la meilleure éducation et le meilleur soutien possible en évitant les dangers, les auteures pensent qu'il est important

d'apporter une formation appropriée aux enseignants pour une meilleure pédagogie de ces différentes formes.

5.6.5. Limites et carences

Toujours selon Kerzil et Vinsonneau (2004), l'éducation interculturelle comporte des avantages non négligeables pour l'intégration, cependant cette éducation fait également face à des limites et est la source de carences importantes. Les auteures s'interrogent sur les risques d'une focalisation sur les enfants migrant·e·s. Elles émettent l'idée d'une marginalisation provoquée par cette focalisation. Cette stigmatisation est apparue suite aux nombreuses préoccupations dont elles ou ils étaient la source. De plus, le fait de se focaliser sur ces élèves amène aux risques de les catégoriser de «mauvais élèves» et la pratique de cette éducation pourrait éventuellement renforcer ces stéréotypes. Ce droit à la différence pourrait alors conduire à la stigmatisation et non à l'égalité des chances malgré les différences.

Pour finir, comme expliqués plus tôt, les programmes interculturels peuvent amener au découpage de l'école qui produirait des groupes ethnicisés au contraire d'une solidarité souhaitée.

Pour combler ces carences, l'équilibre entre l'éducation sans différence et l'éducation en prenant en compte les différences doit être trouvé.

5.7. Rôle de l'État

La Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) a pour fonction de superviser la collaboration intercantonale. Les mesures d'intégration pour les enfants de migrant·e·s diffèrent d'un canton à un autre. Toutefois, la Suisse donne des outils et une ligne de conduite qui doivent être communs à tous les cantons. Grâce à ces outils et cette ligne de conduite, les cantons peuvent mettre en place des projets et des programmes à disposition des personnes migrantes et de leur famille.

5.7.1. Migration et l'école

Comme expliqué plus tôt, toute migration est le fruit d'une histoire. Cette histoire touche souvent la scolarité de l'enfant. La CDIP a mandaté des

auteur·e·s pour effectuer des études et des rapports concernant le parcours scolaire des élèves immigré·e·s (2003). Lors de ce chapitre, nous citons principalement le chapitre écrit par W. Kronig.

Lorsqu'un enfant de migrant·e·s entre dans sa scolarité obligatoire, plusieurs mesures sont mises en place pour faciliter son intégration. Différents types d'enseignement sont utilisés dans les divers cantons. Tout d'abord, les cantons peuvent choisir un enseignement «séparé» qui consiste à placer l'enfant ayant des difficultés scolaires dans des classes spécialisées. Dans un autre sens, les cantons peuvent choisir un type d'enseignement dit «intégré» où l'enfant sera intégré dans les classes ordinaires. Kronig (2003) démontre par une étude menée par le Fonds national que les enfants placés dans des classes ordinaires ont effectué de plus grands progrès que les autres. Cet auteur explique, dans son chapitre : « Eléments d'interprétation du faible taux de réussite scolaire des enfants immigrés dans le degré primaire » (2003, p. 24), que les élèves de familles migrantes sont surreprésenté·e·s dans les classes à faible qualification.

À partir de ces types d'enseignements, les cantons peuvent choisir leurs mesures en fonction de leurs motivations. Toutefois, la confédération demande également à tous les cantons de collaborer avec les familles migrantes pour une meilleure intégration.

5.7.2. Intégration

Togni (1997) remarque l'importance de la collaboration entre la famille et l'école pour une bonne intégration de l'enfant de migrant·e·s. Selon lui, la famille est un lieu privilégié d'enculturation qui est une unité, une protection, mais aussi une appartenance qui est en constant mouvement. L'école quant à elle est une institution dans une société d'accueil qui comporte ses règles, ses valeurs, mais également ses exigences dans laquelle se construit un cheminement à travers des objectifs. L'auteur se demande si la rencontre entre ces deux entités est une confrontation ou une complémentarité. Même si l'objectif final est souvent commun au deux, leurs buts sont spécifiques. L'auteur arrive à la conclusion que l'important n'est guère de détenir la vérité pour l'enfant, mais bien la communication pour arriver au bien-être de l'enfant. En conclusion, si ces deux entités communiquent, l'intégration de l'enfant sera facilitée.

Selon Curonici et al. (2006), l'enseignant·e pourrait avoir un rôle de médiateur ou médiatrice auprès de l'enfant de migrant·e·s et de sa famille. Ce rôle consisterait à expliciter les attentes de l'école, ses exigences ou ses rituels, à reconnaître la culture d'origine de l'enfant et de ses parents, mais également à échanger pour comprendre les réalités différentes auxquelles sera confronté l'élève.

Carole Vann (2001) a rédigé un article à propos des étrangères ou étrangers à l'école en Suisse romande. Tout au long de son article, elle cite Jaques Mino, responsable des classes d'accueil dans les cycles de Genève. Ce dernier explique que, pour les enfants de familles migrantes, ce n'est ni la langue, ni la culture d'origine qui peut lui porter préjudice, mais peut-être la culture scolaire qu'elle ou il hérite de son environnement familial. Il cite en exemples, un désengagement des parents, une culpabilité ou un sentiment de dévalorisation qui pourraient influencer l'enfant dans son parcours scolaire.

5.7.3. Recommandations CDIP (1991)

La Conférence recommande fortement d'intégrer tous les enfants de langue étrangère dans les écoles sans aucune discrimination. L'intégration doit respecter les droits de l'enfant à chaque étape en maintenant sa langue et sa culture d'origine.

Elle encourage les cantons à intégrer les enfants dès leur plus jeune âge, c'est-à-dire au niveau préscolaire en leur offrant gratuitement des mesures pour l'apprentissage de la langue d'accueil tout en acceptant les efforts entrepris pour améliorer la langue d'origine. Elle promeut l'admission directe des enfants de migrant·e·s dans des classes adaptées à leur âge et leur niveau scolaire. Elle demande également d'offrir un appui extrascolaire et un enseignement interculturel pour ne pas pénaliser les enfants ayant des difficultés dans l'apprentissage de la langue d'accueil. Pour finir, elle invite les écoles à entretenir des liens avec les parents migrants en les accueillant dans le processus d'intégration de leur enfant.

5.8. Situation en Valais

Dans le canton du Valais, le Département de l'Éducation, de la Culture et du Sport (DECS) a écrit des directives concernant l'intégration et la scolarisation des élèves de langue étrangère⁵. Ce département s'occupe des questions d'intégration au niveau scolaire pour les étrangères ou étrangers. Toutefois, les enfants de migrant·e·s sont pris en charge par l'Office de l'enseignement spécialisé (SES).

Locher mentionne que 55 % (2012: 16) des élèves bénéficiant d'une mesure de soutien se trouvent être portugais·e·s. Nous comprenons ainsi la raison pour laquelle cette étude se concentre davantage sur la nationalité portugaise, puisque celle-ci est représentée de manière considérable dans les statistiques.

5.8.1. Éducation et système scolaire

Venez (2006) a résumé les moyens mis en place pour les enfants de migrant·e·s dès leur arrivée dans les classes valaisannes. Lorsque l'enfant de migrant·e·s arrive, son niveau scolaire est évalué et elle ou il est placé dans une classe adaptée. En Valais, aucune classe d'intégration n'existe, tous les enfants sont placé·e·s dans des classes «ordinaires». Cependant, en effectuant une insertion immédiate, les autorités sont conscientes des difficultés d'intégration pour un enfant venant d'arriver dans un nouvel environnement. Pour les aider à suivre un programme ordinaire et apprendre la langue d'accueil, un soutien pédagogique leur est offert. Ces heures sont intégrées au programme scolaire et sont effectuées soit en duo avec le titulaire de l'enfant soit en petit groupe de plusieurs enfants. Ce soutien est sur une durée de deux années au maximum. Ce soutien a également comme objectif de renforcer les liens entre l'école et les parents.

Si ce soutien pédagogique n'est pas suffisant pour l'enfant, une mesure sur une durée limitée nommée «appui pédagogique intégré» vient en aide aux enfants ayant des difficultés plus importantes.

De plus, dans un article rédigé par le DECS (2007), le département précise les buts et les moyens devant être mis en œuvre pour effectuer les travaux à domicile. Ces derniers devraient développer l'autonomie de l'enfant et

⁵ Directives du DECS du 26 avril 2001 : directives relatives à l'intégration et à la scolarisation des élèves de langue étrangère dans le cadre de l'école publique, par le Chef du DECS

maintenir un contact avec les familles. Tous les travaux à domicile devraient être réalisables par l'enfant sans l'aide de ses parents. Toutefois, les familles doivent créer un cadre encourageant l'apprentissage.

Si l'école considère que les familles n'arrivent pas à offrir ce cadre, elle peut effectuer une demande pour une aide aux devoirs à domicile. De plus, dès son arrivée, l'enfant a l'opportunité de continuer l'apprentissage de sa langue maternelle et de sa culture d'origine.

Dans le chapitre précédent, l'importance de la relation entre la famille et l'école a été mentionnée au niveau national. Pour le canton du Valais, Leyat, Germanier, Dayer & Delévaux (2008) ont écrit un document d'informations destiné aux parents migrants en lien avec les attentes nationales. Ce texte explique l'importance d'une bonne relation entre famille et école. Selon eux, la famille est le lieu de la construction de l'identité et l'école est le lieu de contacts et de socialisation. Tous deux ont leurs valeurs, leurs exigences et leur fonctionnement. La rencontre de ces deux entités «doit permettre à l'enfant de s'ouvrir à la culture et à la langue d'accueil dans le respect de sa culture et de sa langue d'origine» (2008 : 5).

Dans le même but que ce document, OSEO Valais⁶ a mis en place un programme dans ses projets migration appelé «Égalité des chances dès l'enfance». Les buts de ce projet pilote sont un encouragement à la lecture, une valorisation de la langue d'origine, un renforcement des compétences éducatives, mais également un progrès dans l'intégration scolaire en renforçant les relations entre école et famille. Pour ce faire plusieurs ateliers sont mis en place tels que des ateliers de lecture ou d'accompagnement dans les tâches éducatives. Ce projet a pour ambition d'élargir ces actions à plusieurs régions pour l'année 2015.

⁶ Œuvre suisse d'entraide ouvrière OSEO-Valais, « Projets migration », <http://www.oseo-vs.ch/ancien-site/projets-migration.html> (consulté le 16.04.2015)

6. RÉSULTATS

Dès ce chapitre, les résultats de mes entretiens sont présentés. Pour ce faire, je reprends, de façon indirecte, mes sous-questions pour structurer mon analyse et pour répondre de façon globale à ma question de recherche, qui est, rappelons-le, la suivante.

En quoi l'intégration des enfants d'origines étrangères demande la mise en place de programmes et de considérations culturelles pour aboutir à un parcours scolaire sans discrimination ?

6.1. Rôle de l'école

La première sous-question de recherche est « Quel est le rôle de l'école ? », elle a pour objectif de répondre globalement aux attentes des différentes parties concernées par l'intégration des enfants de familles migrantes dans les classes valaisannes. Ce chapitre me permet de comprendre les enjeux liés aux attentes de chaque partenaire dans le processus d'intégration.

➤ L'école c'est...

Selon tous les enseignant·e·s interrogé·e·s l'école est un lieu d'instruction pour apprendre des notions théoriques fondamentales. Cette instruction doit être égale à tous les enfants tels qu'elles ou ils arrivent dans leur classe sans aucune discrimination. Une enseignante relève l'importance de les voir en tant qu'écopliers ou écolières pour que chacun·e se sente à sa place. Cette déclaration adhère à l'un des principes généraux des droits de l'enfant qui est la non-discrimination. Tous les enfants doivent être accueilli·e·s et considéré·e·s de la même manière sans aucun type de discrimination. Plusieurs enseignant·e·s expliquent que le rôle de l'école est d'amener l'enfant plus loin et de les préparer à la vie active. Une enseignante précise que malheureusement, même si le rôle premier de l'école n'est pas d'éduquer les enfants, les enseignant·e·s doivent parfois revoir l'éducation même si cela peut être délicat. Selon moi, ce dernier point peut éventuellement amener à des conflits entre les professionnel·le·s et les familles. L'éducation peut être débattue de plusieurs manières et les cultures ne la considèrent pas toutes de la même sorte. Ce fait amènerait les parents à devoir se justifier vis-à-vis des professionnel·le·s et ces

derniers ou dernières peuvent se retrouver dans des situations délicates face à ces dynamiques.

De leur point de vue les parents comprennent l'école comme un lieu où leurs enfants peuvent grandir au sein de leur pays d'adoption, un lieu qui permet à leurs enfants d'avancer dans la vie et de devenir une « bonne personne », un lieu où des professionnel·le·s les appuient dans leur éducation qui n'est pas toujours la même que dans l'environnement familial comme expliqué plus tôt.

Une différente fonction de l'école citée par les enseignant·e·s serait le fait d'être un lieu dans lequel les enfants trouvent un modèle d'intégration. Un enseignant explique que certain·e·s enseignant·e·s sont mieux sensibilisés à l'accueil de tout·e élève grâce à une ligne de conduite favorisant l'intégration formulée par le centre scolaire. Cette ligne de conduite est importante et les programmes mis en place par ce centre favorisent l'intégration de tous les enfants sans aucune discrimination puisqu'elle prône une instruction pour tous et toutes.

La majorité des enseignant·e·s voit l'école comme un lieu de socialisation pour l'enfant. Toutefois, une enseignante explique : « ...j'aimerais que ça soit un lieu de socialisation, mais c'est souvent un lieu d'identification. À certains âges ils ont besoin de s'identifier à un groupe ou à un enfant qu'ils apprécient pour exister » (entretien n°1). Ce point de vue confirme l'importance du groupe de pairs à cet âge dans la construction de l'identité. Toutefois, les autres personnes interrogées considèrent clairement une mission de socialisation à l'école.

De plus, tous les enseignant·e·s pensent faire partie du cercle de soutien de l'enfant. Ce fait m'amène à penser que chaque enseignant·e s'investit dans son rôle envers ses élèves. Plusieurs de leurs déclarations me montrent que, pour la grande majorité, la culture n'est pas une échéance dans le suivi d'un·e élève. Suites aux entretiens menés, je ne pense pas que l'élève soit pénalisé·e dans sa relation avec son enseignant·e à cause de son origine. Tous les enseignant·e·s sont clair·e·s à ce sujet et considèrent chaque enfant comme un·e élève sans prendre en compte son origine.

À la fin de ce chapitre, je peux constater que les différent·e·s acteurs ou actrices n'ont pas forcément les mêmes attentes et les mêmes idéaux. Les parents envisagent l'école d'une manière individuelle, propre aux objectifs qu'ils espèrent pour leurs enfants, tandis que les professionnel·le·s considèrent le rôle de

l'école d'une manière plus globale et collective. De plus, si je reprends les textes législatifs, les articles de la Convention relative aux droits de l'enfant spécifient que l'éducation doit favoriser l'épanouissement et le développement de l'enfant. Cette même éducation doit également préparer l'enfant à devenir un·e citoyen·ne en lui inculquant des notions de respect et d'égalité. À cela, je peux ajouter la définition de la mission de l'école valaisanne donnée par la loi sur l'instruction publique (1962) qui est de « seconder la famille dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse. » Tous ces textes législatifs apportent une ligne de conduite qui doit être suivie par tous les professionnel·le·s entourant l'enfant. Toutefois, j'ai pu constater que le suivi d'un élève est effectué sans aucune discrimination d'une manière qui est naturelle et non due à des pressions faites par l'État ou les cantons. Je remarque également que plus un·e enseignant·e est jeune plus les notions d'égalité et de non-discrimination apparaissent dans les entretiens. Ce fait a été analysé avec mon échantillon, je ne suis pas en mesure de le transposer à tous et toutes les enseignant·e·s. Toutefois, j'émetts l'hypothèse qu'une sensibilisation est faite lors de leur formation et qu'elles ou ils ont toujours enseigné à des classes multiculturelles.

➤ Une école pour tous c'est...

En plus d'être un lieu d'identification, de socialisation ou d'instruction, l'école est également un lieu de rencontres et de partage. Un·e représentant·e d'une école m'explique à ce sujet qu'un projet d'établissement a été créé pour l'écriture d'une charte. Tous les enseignant·e·s et les intervenant·e·s dans les écoles de cette commune sont soumis à cette charte. Cette dernière demande « vraiment un accueil euh... chaleureux, convivial... euh... de tous les élèves. Nous disons là : quels que soient leurs cultures, leurs religions, leurs niveaux... » (Entretien n°4).

Cette charte a été écrite pour respecter les besoins de l'enfant et dans une optique de respect des droits de l'enfant. Elle demande à favoriser « l'ouverture aux autres et l'intégration à notre société en respectant et faisant respecter chaque élève avec son identité, sa langue et ses valeurs culturelles. » (Ecoles communales de Martigny, 2014). Ce dernier point nous mène à comprendre l'importance d'une école pour tous et toutes, sans discrimination et sans à priori envers les différences de culture pour éviter la mise à l'écart de certain·e·s élèves

pouvant se retrouver en difficulté. L'école pour tous et toutes sans discrimination peut, je le suppose, amener à un apprentissage de la tolérance. Toutefois, la question doit se poser d'une manière différente. Que se passe-t-il si l'on considère la notion de non-discrimination à même titre qu'égalité pour tous ? Tel qu'expliqué dans la partie théorique, les enfants d'origines étrangères doivent faire face à plusieurs enjeux. L'attention est alors portée sur les programmes et les aides mis en place pour faciliter leur intégration.

Pour répondre à cette sous-question, je dirais que les enseignant·e·s considèrent le rôle de l'école comme un moyen de préparer l'enfant à la vie dans un lieu d'instruction en les considérant en tant qu'élèves ou éleves sans aucune discrimination tout en leur offrant un modèle d'intégration. Du côté des familles, l'école est un lieu qui permet à l'enfant de grandir dans son pays d'accueil pour qu'elle ou il puisse un jour trouver du travail. Je comprends donc que les centres scolaires ne peuvent pas avoir une politique d'égalité pour tous puisque chaque enfant entre dans le système scolaire avec un environnement différent, un passé différent et des difficultés différentes. Les exemples de programmes cités dans le chapitre suivant sont des exemples des solutions trouvées pour aider une sorte de problématique qui se trouve être l'intégration des enfants de migrant·e·s. Je conclus alors en expliquant que chaque élève peut rencontrer des difficultés et je pense que les professionnel·le·s sont prêt·e·s à amener des solutions pour chacun d'entre elles ou eux dans le but de faciliter la réussite scolaire et l'intégration de tous les enfants.

6.2. Intégrer des enfants de familles migrantes

La question de recherche concernant ce chapitre est : « Comment les écoles valaisannes intègrent-elles les enfants de familles migrantes en accord avec les recommandations émises par l'Etat et les cantons ? »

Lors de mes recherches littéraires et de mes entretiens, j'ai pu constater de nombreuses manières d'intégrer des enfants de familles migrantes dans les écoles valaisannes. Les derniers chapitres de mon cadre théorique m'ont permis de connaître les différentes étapes et les moyens mis en place par les écoles suisses et valaisannes pour intégrer des enfants de migrant·e·s. Ceux-ci sont également complétés par la notion d'éducation interculturelle qui devrait

faciliter le processus d'intégration. Pour répondre à cette sous-question, je me suis bien évidemment inspiré de ces chapitres, mais j'ai également questionné les différent·e·s acteurs et actrices pour tenter d'en découvrir davantage.

➤ **L'intégration par la famille c'est...**

Chaque enseignant·e·s intègrent les familles des enfants d'une manière ou d'une autre. Toutefois, le rôle de soutien est le plus souvent mentionné par les enseignant·e·s. Chaque enseignant·e doit collaborer avec les familles pour intégrer au mieux les enfants. J'ai pu constater, comme Togni (1997) le remarque, que la collaboration entre les professionnel·le·s et les familles est primordiale pour une bonne intégration. Comme l'auteur, le questionnement entre la confrontation et la complémentarité est à considérer. Autant les familles que les enseignant·e·s tentent d'apporter un soutien à l'autre partenaire en pensant au bien-être de l'enfant. Toutefois ce soutien peut parfois être mal interprété en le considérant comme une intrusion ou encore un moyen de jugement.

Une commune valaisanne a également créé un poste d'intervenant à l'intégration. Cette personne travaille avec le délégué à l'intégration et effectue le lien entre les enseignant·e·s et les familles. L'enseignant explique : « il y a des bénévoles qui vont dans les familles et qui donnent un coup de main à l'enfant dans ces tâches à domicile et qui donne un coup de main aux familles pour les démarches administratives pour une meilleure intégration » (entretien n°4). Cette même école organise des réunions de parents. Les classes invitent les parents à rester pour un moment convivial après les réunions de parents. Les enseignant·e·s profitent de ces moments pour inviter les parents à faire déguster ou découvrir des produits de leurs pays d'origine. De plus, des soirées thématiques sont organisées en collaboration avec le délégué à l'intégration.

Cette même commune a engagé un enseignant retraité donnant des cours de français aux familles, surtout aux mamans. De plus, ce programme qui s'appelle « comprendre l'école », permet aux intervenant·e·s d'expliquer aux parents l'importance de certains points de notre culture, tels que la ponctualité ou l'alimentation. L'enseignant affirme que « grâce à cette prise en charge des mamans, euh... on a de moins en moins de problèmes. » (Entretien n°4)

Cette commune engage des professionnel-le-s qui peuvent entrer dans un rôle de médiateur entre les familles et les écoles. Curonici et al. (2006) définissent ce rôle comme un moyen de comprendre la culture et les valeurs de l'autre tout en échangeant sur des réalités différentes. Je pense que le travail de cette commune et de cette école en installant des réunions ou encore des liens pour soutenir les familles migrantes rentre totalement dans ces notions. Cette commune est connue dans la région et est considérée comme le pionnier de l'intégration. Elle met en place des programmes et des projets dans le but de faciliter l'intégration des enfants, mais également de leurs familles. A mon avis, le fait d'intégrer l'environnement familial de l'enfant dans les démarches est important puisqu'il montre à l'enfant une cohérence entre les professionnel-le-s et les familles et prouve aux familles que la société d'accueil est disponible et prête à les aider si elles le souhaitent.

Toutefois en interrogeant les familles, je me rends compte de la difficulté pour les parents d'aider leurs enfants lors de leur scolarité. À plusieurs reprises, je constate que les parents doivent faire appel à leur famille ou encore à des personnes proches. Une grande sœur m'explique en parlant des difficultés pour sa maman d'aider son frère: « elle aimerait bien, mais elle arrive pas... elle a jamais parlé français, mais qu'elle aimerait qu'il y ait quelqu'un derrière lui plus souvent pour l'aider » (entretien n°9). Cette déclaration pointe le doigt sur un manque de soutien que ressent cette famille qui est arrivée très tard en Suisse. Le fait d'arriver en Suisse en cours de scolarité demande de nombreux ajustements au niveau des professionnel-le-s accueillant cet-te enfant, mais également pour la famille et l'enfant qui doivent s'adapter abruptement à une nouvelle société.

Lors de mes entretiens avec les enfants de familles migrantes, j'ai compris que la majorité des enfants étaient aidés par leurs parents lors des tâches à domicile. Toutefois, les deux seul-e-s enfants avec un-e ainé-e pouvaient compter sur leur aide et non plus sur celle de leurs parents qui étaient moins à l'aise avec la langue française et le système scolaire que leurs enfants. Cela pourrait signifier que les parents ayant des enfants plus âgé-e-s le sont également et à ce moment, l'apprentissage de la langue d'accueil est plus difficile. Pour les plus jeunes enfants qui sont également les ainé-e-s de leur fratrie, l'âge de leurs parents permettra à ces derniers de comprendre la langue française plus facilement. En conclusion, les parents plus âgés auront besoin de plus de soutien

que les parents plus jeunes. Je peux également répéter que la date d'arrivée en Suisse influence cette hypothèse.

➤ **Les programmes d'intégration ce sont...**

Différents programmes d'intégration sont expliqués par les enseignant·e·s. Tout d'abord les deux ans de soutien accordés si l'enfant en a le besoin. Toutefois une enseignante dit : « là on sent qu'ils perdent toutes leurs racines et on sent un déséquilibre chez l'enfant qui me paraît légitime » (entretien n°1). Cette déclaration émet un risque à considérer qui est la perte de racines et le risque de déstabilisation pour l'enfant. Je pense que si l'on déstabilise l'enfant, son intégration ou sa réussite scolaire seront plus difficiles, il est important de ne pas oublier que lorsque l'enfant arrive en Suisse, la seule culture qu'il connaît et sa culture d'origine. De plus, comme l'expliquent Bader et Fibbi (2012), les inputs éducationnels peuvent aider l'enfant lors de sa scolarité si ces derniers sont mis en pratique pour le bien de l'enfant. C'est-à-dire que le lien entre les différents cercles de soutien doit être établi pour éviter une déstabilisation. L'apprentissage d'une nouvelle culture peut prendre un certain temps d'adaptation. Moins intensifs que les deux ans de soutien, les cours d'appui sont également proposés aux élèves qui éprouvent des difficultés à suivre le cursus. Cette enseignante explique également que c'est à eux, en tant que professionnel·le·s d'adapter leur enseignement en fonction de l'enfant. Je peux alors avancer que les écoles valaisannes suivent les recommandations de l'État. Toutefois, elles ont choisi de ne pas mettre à l'écart les enfants ayant des difficultés scolaires, ces écoles ont une politique d'intégration qui consiste à placer ces enfants dans les mêmes classes que tous les autres en leur offrant toutefois des heures de soutien pour les aider à progresser.

Un adolescent interrogé explique son entrée à l'école lorsqu'il est arrivé à l'âge de sept ans. Il me dit qu'il ne parlait pas français et qu'il a bénéficié des cours d'appui et de l'aide d'une voisine portugaise parlant bien français puisque ses sœurs n'étaient pas encore arrivées en Suisse. Il me dit être content d'avoir directement intégré une classe : « moi je voulais apprendre le français et si j'étais que avec des portugais j'aurais pas appris » (entretien n°15). Toutefois il aurait

préféré bénéficier de plus de soutien lors des cours d'appui ou tout au long de son intégration.

Une seule des familles interrogées a eu recours aux cours d'appui proposés par l'école. C'est également le seul enfant qui est arrivé en cours de scolarité et qui n'est pas né en Suisse. Toutefois, cette maman explique ne pas avoir observé d'amélioration suite à ces cours d'appui. La grande sœur traduit les paroles de sa maman ainsi : « enfin à l'école ils sont exigeants et tout, mais c'était pas assez pour retirer quelque chose de mon petit frère. » (Entretien n°9) Cette maman observe également que l'école est fortement concentrée sur les règles et moins sur les côtés plus basiques. Ce point peut être compris du côté des considérations culturelles à prendre en compte autant du point de vue des parents que de celui des professionnel-le-s. Les cultures n'ont pas toutes les mêmes priorités en ce qui concerne l'éducation d'un enfant. Les priorités peuvent varier selon les personnalités et amener à des oppositions.

Une autre méthode mise en avant par les professionnel-le-s est une méthode dite ÉOLE. Cette dernière comprend des chants ou des activités réalisables avec les enfants. Ces activités sont différentes manières d'ouvrir les enfants aux autres cultures. Une enseignante explique que par le biais de lectures, elle arrive à discuter des différentes cultures et permet aux élèves d'en discuter ouvertement. Cette méthode a été créée dans le but d'un éveil au langage et une ouverture aux langues. Le fait de permettre aux enfants de découvrir les langues amène les enseignant-e-s à discuter des différentes cultures. Je pense alors que cette méthode peut dans un second temps ouvrir l'enfant non seulement aux langues, mais également à la discussion.

En plus des méthodes mises en place, des services peuvent être rendus. Une école met des locaux à disposition gratuitement en offrant du matériel scolaire pour que les différentes communautés étrangères puissent organiser des activités. Dans cette commune, des cours du soir sont donnés dans neuf langues différentes. Cependant, l'inconvénient de ces cours serait le surplus d'heures occasionné pour les élèves. La proposition serait d'organiser ces cours sur le temps scolaire.

En ce qui concerne les tâches à domicile, les enfants interrogé-e-s ressentent à la majorité des difficultés à les effectuer. Leurs demandes sont : « Qu'ils soient un

peu moins durs parce que défois on a des choses dures » (entretien n°12) ou encore « Plus de devoirs » (entretien n°10). Ces demandes démontrent la difficulté pour elles et eux qui est liée ou non à leur statut de migrant·e·s : « Oui parce que je trouve qu'il y a beaucoup beaucoup de travail parce que je commence à étudier les fois (multiplication) » (entretien n°13). Ces réflexions faites par les enfants peuvent être considérées du fait que même si le rôle des parents dans les travaux à domicile doit être d'amener un cadre favorisant la concentration, nous savons que certains parents s'investissent plus que d'autres et sont plus enclins à aider leurs enfants. Ce fait mène à penser que certains enfants sont désavantagés pour effectuer leurs travaux à domicile.

Le DECS (2007) précise que les buts des travaux à domicile devraient être que l'enfant soit capable de les effectuer sans l'aide de ses parents. Malheureusement, les déclarations des enfants ci-dessus démontrent que ce n'est pas ce qui est réellement mis en place. Toutefois, l'école a la possibilité de demander une aide pour les travaux à domicile lorsqu'elle en juge la nécessité. Cette opportunité devrait être considérée pour les familles migrantes qui sont confrontées à ces difficultés.

➤ **L'enseignant·e est présent pour...**

Comme dit plus haut, chaque enseignant·e interrogé·e imagine faire partie du cercle de soutien de l'enfant. Un enseignant pense qu'après le rôle de la famille celui de l'enseignant·e est déterminant. Bader et Fibbi (2012) appelle ce cercle de soutien, le cercle institutionnel, l'enseignant·e est considéré·e comme un·e représentant·e pour l'école et comme dit à plusieurs reprises, des partenaires dans l'éducation de l'enfant.

Un·e enseignant·e précise que la ou le professionnel·le peut jouer avec les cultures. Elle ou il explique en parlant du bilinguisme de certains élèves : « j'aime bien en jouer et puis leur demander comment on dit et on se rend compte que les langues ne sont pas... les différentes langues sont défois assez proches. » (Entretien n°2). Les enfants ressentent cela et me disent : « ils demandent aux portugais quelques petits trucs » (entretien n°12). Les enfants peuvent alors se sentir valorisé·e·s grâce à l'attention portée à leur pays. Ces moments d'attention

leur permettent également de partager et d'écouter les différentes histoires liées à leur passé ou à leur culture.

De plus, une bonne relation avec les familles est importante, aucune d'elles ne se plaint de la relation avec l'enseignant·e de leur enfant. Toutefois une des familles exprime un ressenti qu'elle n'arrive pas forcément à expliquer, elle dit sentir une différence d'approche de la part des enseignant·e·s face à sa culture étrangère : « Ce n'est pas comme si on est suisse tu comprends (...), mais... je sens un petit peu que nous sommes des étrangers toujours » (entretien n°5). Du même point de vue, une mère de famille exprime clairement avoir vécu des moments difficiles et avoir même souffert de racisme : « Mais c'est avec le temps, qu'on a vraiment compris qu'il y avait du racisme. Vous, vous savez pas parlé français à la maison, ils voyaient qu'il avait des difficultés. Et puis nous on essayait, enfin moi je faisais plus et ma maman c'était impossible d'aider » (Entretien n°9). La frustration de ces familles face aux comportements des professionnel·le·s peut être compréhensible. Si certaines familles en parlent, il est possible que le racisme ou la discrimination soient toujours des notions présentes dans les écoles.

Pour conclure, je dirais que les réflexions de la part des familles apportent des interrogations sur la manière de collaborer des professionnel·le·s. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que la majorité des familles sont satisfaites des relations qu'elles entretiennent avec l'enseignant·e de leurs enfants. Je peux alors affirmer de l'importance d'une bonne relation et du respect d'un rôle de soutien que l'enseignant doit remplir pour faciliter une intégration ou une réussite scolaire.

➤ **L'éducation interculturelle se manifeste par...**

En citant l'éducation interculturelle, aucun·e enseignant·e n'était certain·e d'en connaître les détails. Après une brève explication, tous et toutes ont trouvé des exemples de ce type d'éducation au sein de leur enseignement. Les programmes Senso 5 et ÉOLE sont souvent mentionnés. Une enseignante explique même : « On utilise « ce que peut apporter une autre culture » des enfants qu'on a dans notre classe pour ouvrir les autres à justement à autre chose que ce qu'ils ont connu ici en Valais. » (Entretien n°1) Je remarque que les jeunes enseignant·e·s sont plus sensibles à ce type d'enseignement. Elles ou ils trouvent des exemples très rapidement et vantent les mérites d'une telle éducation.

Ces programmes sont souvent cités par les enseignant·e·s interrogé·e·s, mais l'une de ces personnes remet en question la fréquence des interventions en lien avec les différentes cultures. Une autre enseignante profite des cours de religions ou des cours sur l'alimentation pour introduire des notions culturelles. Une école affirme toutefois prôner l'éducation interculturelle. Cette école a créé des commissions de travail, l'une d'entre elles se consacrent à l'interculturalité, cette commission a permis de créer une bibliothèque interculturelle qui permet à tous les enfants, quel que soit leur nationalité de trouver un livre dans leur langue. Comme le dit Kerzil et Vinsonneau (2004), l'éducation interculturelle permet d'établir des relations positives et de la compréhension entre des enfants de cultures différentes. En plaçant l'élève au centre du processus d'interaction et en leur donnant l'opportunité de les ouvrir aux différentes nationalités, grâce à une bibliothèque ou autres, lui permettra de découvrir et de respecter les différentes cultures. Tous ces moyens sont mis en place pour faciliter l'intégration des enfants d'origines étrangères. Les différentes cultures sont souvent abordées dans les classes et permettent d'ouvrir les enfants aux différences culturelles en leur apprenant la tolérance vis-à-vis des autres.

La majorité des enseignant·e·s interrogé·e·s pense qu'il serait intéressant d'intégrer cette éducation interculturelle dans la grille horaire pour leur donner l'occasion de parler plus des notions culturelles. Au contraire, une enseignante s'exprime clairement sur ce sujet : « Moi je pense pas que c'est vraiment le rôle de l'école, parce qu'on a déjà beaucoup de choses à... l'école ça devient un peu un fourre-tout, je trouve qu'on a une mission fondamentale, qui est en tout cas chez les petits, mais même après... de leur apprendre déjà à des notions fondamentales, la lecture, l'écriture, le calcul » (entretien n°3). Cette personne pense que ces notions culturelles doivent être entendues plus tard dans la scolarité. Elle précise que ces éléments doivent être discutés dans l'environnement familial. Cette dernière insiste en relevant : « ...parce que des enfants étrangers sont ici, on doit absolument, trop s'intéresser. Parce qu'après ce qui me fait peur c'est qu'ils ne s'intègrent peut-être, s'intégreront moins. » (Entretien n°3). Cette enseignante exprime une peur concernant la revendication d'une différence qui peut porter préjudice à l'enfant devant s'intégrer. Cette déclaration rejoint les théories de Kerzil et Vinsonneau (2004) sur les limites et les carences de cette éducation. Ces auteures se sont également interrogées sur les

risques d'une focalisation qui mènerait à une marginalisation pour ces enfants de familles migrantes. Dans ce sens, j'ai pu constater lors de mes entretiens avec les familles ou les enseignant·e·s, qu'une stigmatisation était possible dans certains cas, mais aucune généralisation ne peut être effectuée au vu du nombre d'entretiens. Comme dit plus haut, l'éducation interculturelle est une manière de lutter contre l'ethnocentrisme en offrant la possibilité aux enfants de s'ouvrir et de partager.

De plus, selon Brechbühl (cité par Vann, 2001), le Département de l'Instruction Publique en Valais souhaite favoriser l'intégration des enfants de migrant·e·s. Pour ce faire, les enseignant·e·s ont la possibilité de suivre des cours sur l'approche interculturelle lors de formations continues qui leur sont proposées.

En réponse à cette sous-question concernant les moyens mis en place par les écoles pour intégrer au mieux les enfants de familles migrantes, je mentionnerai, en premier lieu, l'importance d'une bonne collaboration entre les familles et les enseignant·e·s. Pour compléter cette collaboration, le soutien prodigué aux familles est un atout pour intégrer les enfants. Les projets mis en place tels que le poste d'intervenant, les réunions de parents ou encore le rôle de médiateur sont tous des avantages à prendre en compte dans l'intégration. Si la famille est soutenue par les intervenant·e·s, l'enfant sera probablement plus apte à s'adapter, tel que nous l'avons lu dans la théorie. De plus, comme déjà expliqué, les mesures accordées aux enfants de migrant·e·s, en exemple, les deux ans de soutien ou encore les cours d'appui leur permettent d'intégrer les classes dans des conditions optimales. Ces derniers programmes sont, bien entendu, des mesures demandées par l'État et sont donc fortement recommandées. Toutefois, les familles relèvent certaines difficultés par rapport aux travaux à domicile. Ces dernières doivent fréquemment faire appel à une tierce personne pour les aider. L'école devrait alors avoir un œil plus attentif sur ces familles pour leur venir en aide rapidement. Néanmoins, ces différents programmes sont mis en place dans les centres scolaires pour éviter une discrimination entre les enfants et pour permettre aux élèves d'en apprendre davantage sur les cultures qui constituent la société. Au sein de ces programmes, l'enseignant·e représente le centre scolaire et effectue le lien entre l'école et la famille. Il est également présent dans le cercle institutionnel et doit respecter le principe de non-discrimination en prenant en compte l'enfant comme un élève. Pour en finir avec cette sous-

question, je pense que l'éducation interculturelle inclue toutes ces différentes mesures, bien qu'elle soit peu connue par les professionnel·le·s tous et toutes affirment profiter des opportunités lors de leur programme scolaire pour discuter des différentes cultures. Les enfants de migrant·e·s bénéficient alors d'une variété de mesures et de programmes en entrant dans le système scolaire valaisan. Toutefois, même si ces mesures sont reconnues et aident au mieux l'enfant à s'intégrer, quels peuvent être les risques ou les difficultés concernant cette intégration ? Le chapitre suivant traitera davantage les possibles risques ou difficultés pour un enfant qui entre dans un système scolaire différent de son système familial dû aux possibles disparités de cultures et de valeurs.

6.3. Enseigner au sein d'une culture différente

Cette sous-question, « En quoi l'enseignement au sein d'une culture différente peut déstabiliser l'enfant de familles migrantes ? », me permet d'en apprendre davantage sur les enjeux qui pourraient apparaître en confrontant un enfant de famille migrante à une nouvelle culture. Plusieurs éléments démontrent que l'enfant peut éventuellement se retrouver dans des situations qui lui demandent de choisir ou de mettre de côté une partie des valeurs acquises au sein de son environnement familiale. L'identité de l'enfant constituée de ses valeurs et de sa culture est modifiée lors de son arrivée dans le pays d'accueil ou lors de son entrée à l'école. Les considérations culturelles doivent être prises en compte dans sa prise en charge pour l'aider au mieux à s'intégrer et à évoluer dans les meilleures conditions possible. Toutefois, la culture fait partie de son identité, mais elle guide également ses valeurs, quels sont les enjeux liés à ces deux notions dès son entrée à l'école où elle ou il est réellement confronté·e à la société d'accueil ? L'enfant doit-il faire un choix pour ne pas être victime de discrimination ?

➤ Les enjeux liés à l'identité de l'enfant sont...

Une enseignante explique en parlant d'un·e élève de religion musulmane : « Si on leur sert à manger, que l'on fait une recette, un truc comme ça et qu'il y a du porc. Ils disent : moi je mange pas » (entretien n°3). Suite à ces paroles, cette enseignante explique que, de son point de vue, l'élève peut émettre une

certaine revendication de sa culture différente. Les paroles de cette enseignante montrent à quel point l'enfant peut se sentir jugé ou tiraillé entre sa culture d'origine et sa culture d'accueil. Lors de mon travail, je n'ai pas interrogé de familles de religions différentes, je pense toutefois que les enjeux liés aux religions sont plus complexes à traiter. Comme expliqué dans le cadre théorique, plusieurs auteur·e·s ont écrit sur le sujet de l'identité. Maalouf (1998), Venetz (2006) ou encore Grinberg et Grinberg (1986) ont écrit des recherches concernant la construction de l'identité de l'enfant. Elle ou il doit introduire plusieurs éléments qui construiront son identité. Si l'un de ses éléments est remis en cause, l'enfant devra faire face à une perturbation de son évolution et devra passer par une période de désorganisation pouvant être synonyme de craintes. Je comprends alors que si l'enseignant·e fait remarquer une différence de culture ou de valeurs à l'enfant, l'élève pourrait avoir des difficultés à un moment ou un autre dans la construction de son identité.

En ce qui concerne les fréquentations de l'enfant à l'école, aucune différence n'est faite entre leurs amis portugais ou suisse, ils répondent majoritairement qu'ils ont autant d'amis suisses que portugais. Toutefois, tous se disent portugais même s'ils sont nés en Suisse, à l'exception d'une fratrie dont les parents sont installés en Suisse depuis plus de vingt ans. Il est intéressant de considérer la réponse d'un enfant qui affirme être « Portugais, mais Valaisan » (entretien n°10). Cette réponse peut être un exemple d'une double appartenance culturelle expliquée par Ditisheim (1995) où l'enfant doit faire un choix entre une culture dominante et une autre culture. Dans ce cas, je pourrais comprendre que la culture dominante est celle de sa famille, mais que l'enfant n'oublie pas qu'il est accueilli dans un canton et que cet accueil fait également partie de son identité.

➤ **Les enjeux liés aux différentes valeurs se concrétisent par...**

Toutefois, dans la majorité des cas, les enseignant·e·s ne distinguent que très peu de différences entre les valeurs familiales et celles transmises à l'école. Néanmoins, un·e interrogé·e pense qu'une méconnaissance entre les deux parties peut être possible. Les parents peuvent éventuellement résister face à certaines demandes de l'école sans se rendre compte de l'importance de certaines activités. Une différence culturelle est cependant apparue lors d'un

entretien. Le fait de frapper un enfant pour punition est accepté dans certaines cultures, toutefois ces sévices sont interdits en Suisse. L'enseignant raconte que: « nous contactons les familles en leur disant que dans notre culture c'est interdit, que dorénavant on aura un regard un peu plus direct sur ces actions-là et les familles sont toujours très très étonnées en disant que ça fait partie de leur culture » (entretien n°4). Mis à part cela, peu de différences prouvent que l'enfant peut être tiraillé ou se retrouver dans des conflits d'intérêts selon les enseignant·e·s.

Les enseignant·e·s interrogé·e·s affirment unanimement que l'école n'enseigne en aucun cas une culture dominante pour l'enfant. Toutefois une enseignante dit que « ça fait comprendre aux parents que s'ils veulent pas être submergés plus tard et ben il faut qu'ils adoptent aussi les valeurs de l'école où mafois on ne laisse rien passer ou on essaie de rien laisser passer » (entretien n°3). Cette remarque démontre néanmoins la supériorité de l'enseignante vis-à-vis des parents. Ces derniers peuvent se sentir rabaissés face à ces paroles et peuvent le faire ressentir à leurs enfants.

Les premières familles interrogées ne voient aucune différence entre les valeurs qu'elles transmettent et celles transmises par l'école. Toutefois, lors des entretiens qui suivent plusieurs éléments ressortent. Certaines familles ne sont pas en accord avec les règles dites trop strictes données par les enseignant·e·s ou les écoles. Deux exemples ont été relevés, le premier concerne les punitions des enfants : « défois il y a des choses qui m'inquiètent quand même (...) J'ai ma fille, que pour la punition... euh... le maitre, il punit les enfants sur le grillage pendant la récré (...) ils doivent rester là pendant les 10 ou quart d'heure de la récréation, debout sur la grille (...) c'est humiliant » (entretien n°8). Le second exemple concerne une règle plus globale, une maman se plaint du code vestimentaire des écoles. Elle explique clairement que l'enfant doit avoir la possibilité de s'habiller comme il le souhaite. Cette personne dit : « je suis contre une chose. Mon fils ne peut pas s'habiller comme il veut (...). Il aimerait bien aller à l'école en training et ma maman est d'accord avec ça. Si tu veux que les enfants ils soient habiller classe et tout, elle dit qu'il fallait les mettre tous avec un uniforme » (entretien n°9). Elle m'explique également que chez elle, les enfants peuvent s'habiller comme elles ou ils le souhaitent tant que la tenue reste décente. Elle souhaiterait que l'école se concentre davantage sur d'autres principes que sur

des détails. Même si, d'un premier point de vue, ces désaccords ne concernent pas les cultures, je pense toutefois que l'instruction suisse peut paraître sévère pour des personnes qui n'ont pas été élevées ici. Les remarques des parents concernant les règles trop strictes me démontrent que les priorités ne sont pas les mêmes partout. Néanmoins si l'on reprend la seconde sous-question de recherche, nous pouvons rappeler que certains centres scolaires mettent en place des programmes pour expliquer à ces familles les raisons et l'importance de ces règles.

Les enfants, de leur côté, n'expriment que très peu de différence entre les règles de la maison et celles de l'école. Toutefois, ils semblent dire, comme leurs parents, que l'école est plus stricte que la maison. Les punitions données au sein du centre scolaire sont souvent plus dures que celles données à la maison.

➤ **Un choix est fait ou non puisque...**

Une enseignante explique avoir déjà observé un tiraillement pour un ou une de ses élèves qui « parlait pas un mot de français, qui ne voulait pas venir en suisse. Elle a dû suivre ces parents qui ont dû venir ici pour des raisons de travail » (entretien n°1). Cet enfant n'a pas voulu parler pendant une année en pensant convaincre ses parents de rentrer au Portugal. Ce type de situation est expliqué par plusieurs auteurs cités dans la partie théorique, le fait de ne pas prendre part au choix d'immigrer peut provoquer des transitions difficiles pour les enfants.

De plus, l'enseignement religieux peut poser certains problèmes aux écoles. Une lettre doit être écrite à la direction par les parents si ceux-ci refusent que leur enfant suive cette matière. Toutefois, un·e interrogé·e explique que « 50 % des parents qui ont écrit pour retirer leur enfant prennent conscience que c'est un programme très ouvert comme ça, ils acceptent que l'enfant suive les cours de religion » (entretien n°4). Comme dit plus tôt dans ce travail, je n'approfondis pas les problèmes liés aux croyances. Toutefois, je pense qu'il est essentiel de les nommer dans les considérations culturelles à prendre en compte.

Du côté des familles, j'ai pu constater que les seuls enfants ayant affirmé être suisse et non d'origine portugaise étaient également les seul·e·s enfants issu·e·s d'une famille affirmant avoir un entourage plus suisse que portugais. Cette famille affirme et est fière d'expliquer que la nationalisation de leurs enfants est en cours

et que leur vie est en Suisse et non au Portugal. Tout ceci expliquerait que l'entourage de l'enfant constitue une forte partie de son identité et que celui-ci ou celle-ci suit davantage le modèle familial que social.

Pour conclure, une maman me dit en discutant de leur culture : « Nous portugais, on a une culture différente. Ça, c'est sur. Mais voilà depuis je suis là en 2005 on prend l'habitude, que voilà, c'est ici qu'on habite et qu'on doit apprendre des choses » (entretien n°6).

Néanmoins, même si cette femme explique l'effort fait par sa famille pour s'intégrer, j'ai compris en retranscrivant mes entretiens que la culture dominante n'est pas celle que je pensais. En rédigeant mon travail, je supposais que la culture dominante était forcément la culture d'accueil. Toutefois, suite aux entretiens et à l'analyse faite, je pense maintenant que la culture dominante des familles et des enfants interrogés est leur culture d'origine. Je peux alors faire le lien avec les notions émises sur l'immigration portugaise qui est temporaire selon Fernandes (2007) et qui ne leur permettent pas de s'investir entièrement dans le pays d'accueil en vue d'un retour au pays dans le futur. De plus, leur communauté étant tellement représentée dans notre société qu'elle provoque une mise à l'écart remarquée par les citoyen·ne·s.

Pour répondre à cette sous-question, je commence par rappeler les enjeux liés à la confrontation de cultures pour un·e enfant. Tout d'abord, elle ou il peut revendiquer une différence et ne pas vouloir s'intégrer, elle ou il peut également se sentir tirailler entre une culture enseignée à l'école et une seconde enseignée à la maison, pour finir en remettant en cause un élément de son identité, son évolution pourrait être perturbée. Tous ces éléments peuvent déstabiliser l'enfant. Néanmoins, la majorité des enfants se considèrent portugais·e·s bien qu'elles ou ils soient né·e·s en Suisse. Ceci démontre qu'elles ou ils considèrent que leur culture dominante est la culture portugaise. Par rapport aux différences de valeurs, les risques sont la méconnaissance et le jugement précoce des valeurs de l'autre. Toutefois, personne ne parle de culture dominante, bien que plusieurs règles ou valeurs sont critiquées par les professionnel·le·s ou les familles. Tous et toutes les intervenant·e·s prennent en compte que l'école est plus stricte que l'environnement familial. Les enfants ne doivent pas forcément choisir entre deux cultures, mais doivent toutefois s'adapter à chaque environnement.

6.4. Facteurs influençant l'intégration

La dernière sous-question traitée est : « Quels sont les facteurs jouant un rôle dans l'intégration de l'enfant de familles migrantes ? » Lorsque l'on parle d'intégration et de migration, plusieurs facteurs sont à prendre en compte. Les différences de culture et de valeurs ne sont pas les seuls éléments influençant l'intégration de l'enfant. La maîtrise de plusieurs langues, le rôle de la famille, mais également le passé et les projets migratoires de chacun sont des éléments qui doivent être pris en compte lors de l'intégration d'un élève de familles migrantes. Les réponses à cette sous-question me permettront de comprendre les liens entre ces éléments et l'intégration, mais également de découvrir comment chaque acteur ou actrice se préoccupe de ces questions.

➤ **Les enjeux du bilinguisme sont...**

Au niveau de l'apprentissage d'une langue, Curonici et al. (2006), rappellent que l'enfant de famille migrante maîtrise une langue maternelle et que, dès son entrée à l'école, il se doit d'apprendre une langue commune à sa société d'accueil. Les professionnels ont, néanmoins, des avis différents en ce qui concerne le bilinguisme des enfants.

Des enseignants interrogés relèvent les bienfaits liés au bilinguisme tout au long de la scolarité. Toutefois, le risque d'un manque au niveau de la langue française est souvent cité lors des entretiens. Comme expliqué par une enseignante « ... il y a une pauvreté de vocabulaire chez certains et ça nous empêche de faire certains travaux. Ils sont un peu limités. » (Entretien n°3). Cette personne pense que l'enfant devrait alterner les deux langues plus souvent pour combler et ne pas souffrir de ces manques tout en ne perdant pas sa langue maternelle.

La presque totalité des personnes interrogées considère le bilinguisme comme une chance pour un·e élève. L'une des enseignantes explique « Vraiment c'est un gros avantage, d'ailleurs on voit des fois qu'ils font des liens » (entretien n°1).

Même si selon une interrogée professionnelle, les enfants font la part des choses en parlant français à l'école, celui ou celle-ci pointe du doigt le fait que l'enfant peut jouer de cela en utilisant cette seconde langue pour critiquer ou pour

s'isoler. Cette enseignante pense que les enfants imitent leurs parents. Elle explique en parlant des femmes d'origine portugaise : « c'est dommage on est là et elles se mettent toutes ensemble, elles parlent en portugais alors que l'on devrait partager ensemble » (entretien n°3). Cette personne relève également une question de politesse par rapport au pays qui les accueille. Toutes ces interrogations sur le bilinguisme permettent de comprendre l'importance qu'accorde la société d'accueil à l'apprentissage de leur langue. L'intégration passe par cet apprentissage, comme l'explique cette professionnelle, si la personne d'origine étrangère n'apprend pas le français, elle ou il s'isole et ne respecte pas, selon les dires de cette enseignante, la société d'accueil.

À l'exception d'une fratrie, tous les enfants affirment parler le portugais à la maison. Toutefois, en rejoignant l'enseignante qui affirme que les enfants font la part des choses, les enfants disent tous et toutes parler français à l'école, également avec leurs ami·e·s portugais·e·s.

Après discussion, plusieurs enseignant·e·s relèvent des risques tels que la mise à l'écart due à la langue d'un ou d'une élève ou encore des difficultés dans certaines matières scolaires. Toutefois l'une des communes qui prône le « vivre ensemble », l'acceptation de l'autre ou la diversité ne voit aucun risque d'exclusion pour ces enfants. Cette école met tout en œuvre pour éviter la discrimination et la mise à l'écart pour ces enfants.

Cette mise à l'écart peut être mise en lien avec les éléments des théories de Bader et Fibbi (2012) concernant les inputs éducationnels. Le cercle familial aura une influence sur l'apprentissage de la langue d'accueil. J'ai également pu remarquer que les enfants vivant au sein d'un cercle de socialisation bilingue, c'est-à-dire, un cercle autant francophone qu'allophone s'adaptait plus facilement que les enfants parlant uniquement le portugais en dehors de l'école.

➤ **L'histoire de la migration et les projets migratoires amènent...**

Comme lu dans le cadre théorique, l'histoire de la migration ou les projets migratoires peuvent poser des bases stables ou au contraire instables à l'enfant. La plupart des familles interrogées sont venues s'installer en Suisse en tant que saisonniers d'abord et ont ensuite regroupé leur famille. Toutefois, leur histoire est très souvent similaire et l'immigration est la solution à une issue économique. Les

enfants arrivent souvent très jeune, elles ou ils sont né·e·s ici ou arrivent en cours de scolarité. Je pense alors que l'âge d'arrivée est un facteur important à prendre en compte pour comprendre les enjeux liés au processus d'intégration.

Lors d'un entretien, une enseignante parle de la difficulté à s'adapter et à réussir pour un·e enfant de migrant·e·s. Les facteurs sont nombreux, mais cette personne pense que l'âge d'arrivée en Suisse influence l'intégration, mais que l'environnement familial a également un rôle : « Ça dépend tout de l'environnement familial parce qu'il y a des enfants qui naissent en suisse et que les parents ne parlent pas français, alors c'est difficile défois, par exemple pour les devoirs ou les réunions de parents. Ils n'ont pas d'aide à la maison. Et puis d'arriver à 10 ans en Suisse, et ben c'est dur pour eux, parce que le programme est déjà avancé et ils doivent encore apprendre une langue » (entretien n°2).

Quatre des cinq familles interrogées sont arrivées en Suisse dans les années 2000, uniquement une famille est arrivée dans les années 1990. Cette dernière famille est également la seule famille qui déclare se sentir plus suisse que portugaise et qui souhaite naturaliser ses enfants. Mis à part deux familles, tous les enfants sont né·e·s en Suisse. Toutefois, la dernière famille interrogée a utilisé le regroupement familial pour que leurs enfants puissent venir en Suisse. Le plus jeune de la famille a pu venir tandis que les deux plus grandes sont restées au Portugal quelques années de plus. Selon leurs réponses tout au long de l'entretien, j'ai pu constater que cette famille a eu des difficultés dans la scolarité de cet enfant suite à son arrivée tardive en Suisse. Le fait d'arriver en Suisse à un âge plus avancé implique que l'enfant a vécu dans son pays d'origine et a construit des souvenirs et pris des habitudes durant ses années là-bas. Il est donc plus difficile pour cet enfant d'être intégré à la société d'accueil dû à son passé.

Néanmoins, lors de l'entretien suivant, une enseignante contredit cela en expliquant que ce n'est pas la migration qui le désavantage, mais bien l'implication de la famille à l'intégration. Cette personne pense que les parents se doivent : « de favoriser son vocabulaire, de le suivre comme les enfants suisses. Parce qu'on sait que les enfants de parents portugais, parfois les parents portugais travaillent énormément et que, comment dire, ils pensent que l'école va tout faire et donc ils vont aussi faire ça en moins » (entretien n°3). Toutefois cette même personne nuance ces propos en expliquant que le caractère des enfants influence fortement leur réussite. Elle assure avoir rencontré des enfants

arrivant en cours de scolarité acquérir d'excellentes notions grâce aux différents programmes d'intégration auxquels elles ou ils bénéficient. Cette enseignante fait remarquer la difficulté de généraliser une situation. Tous les enfants sont différent·e·s, elles ou ils ont un environnement familial différent, un passé migratoire différent, mais également un caractère qui leur est propre. Toutes ces nuances démontrent la difficulté pour des professionnel·le·s d'accueillir chaque enfant sans aucune discrimination.

Le passé des élèves a donc également une influence sur son intégration ou sa réussite. Une personne interrogée pense que le bagage émotionnel de certains enfants demande un temps d'adaptation plus important et que l'essentiel n'est pas les acquisitions scolaires, mais l'adaptation à la société d'accueil. Toutefois, ceci n'entre pas dans ma recherche, bien que le bagage émotionnel dû au processus de migration aurait pu être approfondie ce n'est pas un facteur récurrent dans l'immigration portugaise, au contraire des immigrations politiques.

Une des personnes interrogées suggère également que le passé migratoire des enfants est important. Elle explique cela : « c'est aussi malheureusement des enfants qui sont restés dans leur famille d'origine, dans leur pays d'origine très longtemps en l'absence des parents et aujourd'hui les parents les font rentrer chez nous et c'est des enfants qui ont été peu suivis au niveau éducatif » (entretien n°4).

Bien que le passé migratoire soit à considérer, les projets de retour sont tout aussi importants. Nombre de familles souhaitent s'installer en Suisse, cependant, quelques familles interrogées expriment clairement leur envie de rentrer au Portugal dès que cela sera possible. Ces familles en parlent clairement à leurs enfants. Elles ou ils sont plus partagées sur leurs envies et leurs projets. Les enfants sont parfois tenté·e·s de répondre qu'ils souhaitent rester en Suisse, mais j'ai pu sentir une certaine tension à ce moment. Toujours selon Bader et Fibbi (2012), si les projets migratoires sont clairs et que le retour au pays est prévu sur court ou moyen terme, la langue d'origine et les coutumes seront privilégiées face à celles du pays d'accueil. Dans le même sens, j'ai pu constater que lorsque le retour au pays est clair pour les parents, l'apprentissage de la langue d'accueil n'a pas autant d'importance que lorsque la famille pense s'installer définitivement.

➤ **Le rôle de la famille est primordial pour...**

Le dernier facteur expliqué dans ce travail influençant l'intégration de l'enfant lors de sa scolarité est le rôle que l'on donne à la famille. Pour les enseignant·e·s, la famille doit soutenir l'enfant dans ses apprentissages et communiquer avec les professionnel·le·s. Le soutien est important pour que l'enseignant·e effectue au mieux son travail. Un enseignant relève que la famille a le rôle premier dans l'éducation et dans l'instruction de l'enfant, cela est d'ailleurs précisé dans la loi scolaire valaisanne. Malheureusement, ce même enseignant pense que l'école doit déborder de son rôle « parce que les familles sont en crises et nous recevons des enfants justement de cultures très différentes et défois il y a un déficit d'éducation et l'école doit en faire beaucoup dans le rôle éducatif, normalement c'est le rôle premier des parents » (entretien n°4). J'ai senti, en interrogeant les enseignant·e·s, la difficulté qu'ils éprouvaient lorsque les familles ne communiquaient pas assez. Cette difficulté prouve que l'enseignant·e souhaiterait collaborer avec les familles pour suivre au mieux l'élève. Toutefois, si cette collaboration n'est pas possible, il sera alors difficile pour l'enseignant·e de comprendre et d'aider l'enfant à s'intégrer.

Ce chapitre concerne toutes les familles, toutefois quelques différences entre des familles d'origine différentes sont notées. Une enseignante affirme que : « par rapport à l'encadrement à la maison pour les devoirs par exemple, ben il y a pas mal de différence au niveau de l'attention des parents parce que certaines fois les parents ne maîtrisent pas la langue » (entretien n°2). Cette même personne ajoute que lors des réunions de parents il est plus difficile de se faire comprendre par des familles d'origines étrangères. La solution serait éventuellement la possibilité de faire recours à des interprètes pour aider aux mieux les familles et pour leur apporter une sécurité supplémentaire pour comprendre les notions importantes dans la scolarité de leurs enfants.

De plus, les cultures n'envisagent pas toutes l'éducation de la même manière. Certaines cultures, selon une des personnes interrogées, « accordent moins d'importance que nous à l'encadrement de l'enfant » (entretien n°4). Même si cette déclaration ne concerne pas toutes les familles, le fait qu'elle soit ressentie de cette manière par cet enseignant démontre que des enjeux sont présents et que la question de l'éducation de l'enfant n'est pas universelle.

Toutefois, une enseignante contredit cela en expliquant que les familles veulent de bons résultats pour leurs enfants et qu'une aide importante de la part des parents est présente. Elle explique que les parents essaient « d'appuyer, enfin de donner des cours d'appui dans la mesure du possible par eux ou par une sœur ou un frère plus grand ou par un autre parent et défois ils vont même chercher ailleurs des amis qui peuvent soutenir l'enfant » (entretien n°3).

Ce besoin de soutien de la part des familles provient sûrement du manque de formation des parents de familles portugaises dans leur pays natal. Seulement une personne explique avoir effectué une formation supérieure au Portugal, tous les autres parents m'expliquent être allés à l'école uniquement jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. L'histoire de leur pays en lien avec l'éducation obligatoire tardive explique le manque d'instruction et les difficultés pour les parents de suivre leurs enfants dans une scolarité qui est en plus au sein d'une culture étrangère. En exemple, la dernière famille interrogée m'avoue avoir suivi l'école jusqu'en quatrième et avoir arrêté pour travailler avec ses parents. Ces familles qui n'ont jamais été à l'école en Suisse avouent éprouver des difficultés à aider leurs enfants. L'une d'entre elles explique : « je parle pas bien français et je comprends pas » (entretien n°9). Cet aveu me permet de comprendre les difficultés qu'éprouvent une multitude de parents d'origines étrangères face au suivi scolaire de leurs enfants. Le fait d'arriver à l'âge adulte dans une société qui ne parle pas sa langue demande une adaptation accrue et un apprentissage de la langue parfois difficile pour des personnes qui n'ont jamais eu l'occasion de suivre un cursus scolaire adapté. Je peux alors envisager la frustration des parents se retrouvant face à un nouveau système scolaire et qui ne se sentent pas capable d'aider au mieux leurs enfants.

Pour conclure, je pourrais dire que rôle de la famille est primordial et comme dit dans la loi sur l'instruction publique (1962), la famille est responsable de l'éducation de son enfant tandis que l'école devrait être présente pour la soutenir. Toutefois, suite à ces entretiens, je comprends le désarroi des familles, mais également la difficulté pour les enseignant·e·s de s'adapter à chaque enfant. Chaque enfant est construit et a vécu différentes expériences. À leur entrée à l'école, les enfants de migrant·e·s rencontrent une société d'accueil et une nouvelle culture qui leur étaient inconnues puisqu'ils ont, pour la plupart, grandi dans un environnement portugais. Ces enfants doivent alors, en plus

d'apprendre une nouvelle langue, découvrir de nouvelles règles et apprendre à devenir des citoyen·ne·s dans leur pays d'accueil.

Pour répondre brièvement à cette sous-question, je reprendrai les trois notions influençant l'intégration qui sont : le bilinguisme, l'histoire et les projets migratoires et le rôle de la famille. Le bilinguisme peut être autant une chance qu'un facteur de risque, il est soit une aide pour l'enfant soit un désavantage lors de l'apprentissage de la langue d'accueil, il peut autant aider à effectuer des liens qu'à mettre à l'écart l'enfant. L'enseignant doit alors utiliser ce bilinguisme pour mettre en valeur l'enfant et sa culture et non pour la ou le discriminer. En ce qui concerne l'histoire et les projets migratoires, l'âge d'arrivée, l'environnement familial et les projets de retours vont tous influencer l'intégration de l'enfant dans le système scolaire et dans ces projets pour son avenir. Pour finir, le rôle que prend la famille lors du processus d'intégration et tout au long de la scolarité de l'enfant devrait être un rôle de soutien. Toutefois les enseignant·e·s relèvent des différences entre les familles d'origine différentes et la principale difficulté rencontrée pour des parents d'origines étrangères est l'aide aux devoirs. Cette difficulté est la conséquence d'un manque de formation et d'un manque de connaissance du système scolaire suisse.

6.5. Réponse à la question de recherche

Les réponses données aux sous-questions dans le chapitre précédent forment une réponse globale à ma question de recherche. Tout d'abord, rappelons ma question de recherche :

« En quoi l'intégration des enfants d'origines étrangères demande la mise en place de programmes et de considérations culturelles pour aboutir à un parcours scolaire sans discrimination ? »

Comme expliqué plus tôt, j'ai séparé cette question principale en quatre sous-questions qui m'ont permis d'y apporter une réponse cohérente. Ces dernières concernaient le rôle de l'école, les programmes mis en place pour les enfants et leur famille, les risques d'une confrontation de cultures différentes et, pour finir, les facteurs influençant l'intégration. La sous-question concernant le rôle de l'école ne me permet pas directement de répondre à ma question de recherche,

néanmoins elle m'a permis de poser une base à mon travail. Je peux alors répondre à ma question de recherche ainsi :

L'école est un lieu où tous les enfants doivent être accueillis sans aucune forme de discrimination. Elle est un environnement qui permet à l'enfant de grandir au sein d'une société et de lui apprendre à agir en bon·ne citoyen·ne. Tout élève peut éventuellement rencontrer des difficultés lors de sa scolarité. Toutefois, les enfants de migrant·e·s sont plus sensibles et ont alors besoin d'une attention particulière. Pour cette raison, le système scolaire met en place des programmes et des moyens qui permettront aux enfants de familles migrantes d'être accueillis dans de bonnes conditions. Tout d'abord, la collaboration entre les familles migrantes et les professionnel·le·s doit être constante. Cette collaboration demande également un soutien de la part des enseignant·e·s pour les parents. L'enfant n'est pas la ou le seul à devoir s'adapter à un nouveau milieu, sa famille entière doit apprendre à connaître le système. Dans cette optique, un poste d'intervenant, les réunions de parents ou encore le rôle de médiateur ont été mis en place dans une commune. Pour compléter ce soutien, les écoles accordent à l'enfant un certain temps d'adaptation en lui permettant de suivre des cours d'appui ou d'intégrer des classes avec une possibilité d'acquérir deux années de soutien. Même si ces diverses mesures sont mises en place, les travaux à domicile posent souvent problèmes aux familles. Ces dernières relèvent des lacunes au niveau du soutien, mais acceptent également que leur manque de formation dans leur pays d'origine leur force à demander de l'aide. Le programme principal promouvant la non-discrimination et le respect des différentes cultures est l'éducation interculturelle. Bien que cette dernière ne soit pas connue sous ce nom par les professionnel·le·s, chaque opportunité est prise pour discuter des différentes cultures et du respect. Le but de cette éducation étant de combattre l'ethnocentrisme, je pense qu'elle permet aux enseignant·e·s d'inculquer aux enfants les valeurs de respect et de non-discrimination. Elle aidera alors les enfants de familles migrantes à s'adapter et à oser parler de leurs cultures sans avoir peur d'une certaine discrimination ou mise à l'écart. Même si l'ouverture d'esprit des professionnel·le·s aidera l'enfant à s'intégrer, il ne faut pas oublier les difficultés et les enjeux qui sont liés à l'intégration. Un enfant de migrant·e est élevé dans une culture différente de la société d'accueil. Ma question de recherche questionne l'importance des considérations culturelles lors de la

scolarité de l'enfant. L'enfant peut se retrouver dans un conflit entre la culture enseignée au sein de son foyer familial et la culture enseignée dans sa société d'accueil. De plus, les éléments de son identité peuvent être remis en question lors de son entrée à l'école. Nous comprenons alors l'importance des programmes et des moyens mis en place par les centres scolaires et les professionnel-le-s pour éviter ces situations. Le parcours scolaire de l'enfant peut influencer la construction de son identité. Toutefois, lors de ma recherche, les enfants d'origines portugaises se proclamaient, à la majorité, tous et toutes portugais-e-s et ne pensaient pas être suisse, j'en ai alors déduit que la culture dominante était la culture d'origine. Les considérations culturelles sont alors importantes pour comprendre les attentes des familles et pour accueillir au mieux un enfant d'origine différente. Le rôle de l'école, comme dit plus haut, n'est pas de modifier l'identité de l'enfant pour qu'elle ou il soit en accord avec la culture d'accueil, mais bien d'accompagner cet-te enfant à grandir au sein d'une culture et d'une société d'accueil. Même si tout est mis en place pour l'intégration d'un-e enfant d'origine différente dans les écoles, il y a toujours des facteurs influençant la réussite de cette intégration. L'apprentissage de la langue demandera un temps d'adaptation plus ou moins long pour l'enfant, l'histoire de la migration peut influencer l'enfant dans son envie de s'intégrer et de s'établir dans le pays d'accueil, tout comme les projets migratoires des parents. Pour finir, comme dit plus haut, l'enfant n'est pas la ou le seul-e à devoir être pris en compte, sa famille joue un rôle important et cet environnement aidera ou non l'enfant dans sa scolarité.

Nous comprenons alors que tout doit être pris en compte lors de l'arrivée d'un enfant de migrant-e-s dans le système scolaire valaisan. Tous les facteurs cités plus haut demandent une mise en place de programmes et de moyens pour faciliter l'intégration des enfants de famille migrante. Comme expliquer dans la convention relative aux droits de l'enfant et tout au long de ce travail, le principe de non-discrimination est un principe fondamental pour apprendre aux enfants le respect et la vie dans une société comprenant diverses cultures.

7. CONCLUSION

Pour conclure ce travail, je souhaite reprendre les objectifs fixés dans les premières pages. Mon premier objectif était de répondre à ma question de recherche, « *En quoi l'intégration des enfants d'origines étrangères demande la mise en place de programmes et de considérations culturelles pour aboutir à un parcours scolaire sans discrimination ?* »

Pour ce faire, je l'ai séparée en plusieurs sous-questions pour pouvoir la considérer de différentes manières. Cette méthode m'a permis d'avancer dans mon travail et de découvrir de nouveaux aspects. Bien que ma question de recherche soit dense, je pense y avoir répondu en prenant en considération toutes les notions et tous les apports obtenus lors de ma recherche scientifique et ma recherche sur le terrain. Des découvertes sont alors apparues et ces dernières m'ont permis de m'interroger sur les moyens pouvant être mis en place pour tenter d'améliorer le processus d'intégration. Toutefois, certaines limites et difficultés ont dû être surmontées.

7.1. Découvertes principales et recommandations

À la fin de ce travail, différents enjeux liés à l'intégration d'un enfant de migrant·e·s dans le système scolaire sont ressortis. Toutefois, les différentes bases légales permettent aux professionnel·le·s de s'inspirer et de suivre une ligne de conduite explicite. De plus, nous avons vu, par les entretiens menés, ce que les familles pouvaient éprouver et les raisons de ces sentiments. Il est alors pertinent de rappeler l'importance de la bonne collaboration entre la famille et l'école comme l'a déjà mentionné Togni (1997) dans son écrit. En s'inspirant de ceci, la première recommandation serait alors de sensibiliser les différent·e·s intervenant·e·s à ces difficultés, cette sensibilisation pourrait permettre aux familles d'obtenir de l'aide et de faciliter l'intégration de ces enfants.

En ce qui concerne l'identité de l'enfant de migrant·e·s, nous avons pu comprendre, à ce qu'explique Ditisheim (1995), que la quête identitaire peut être mise à l'épreuve dû au statut de migrant·e auquel elles ou ils sont assigné·e·s. La double appartenance culturelle peut alors les placer dans une phase de doute ou de conflit entre une culture familiale et une culture sociale qui leur sont imposées. Ces cultures l'influencent pour ces projets et peuvent éventuellement

le placer au sein de modèles contradictoires. La recommandation en lien avec ces théories et les éléments ressortis lors des entretiens avec les enfants et les familles seraient de mettre en place officiellement des moments de partage de cultures dans le programme scolaire, mais également de sensibiliser les familles et les professionnel-le-s à ces différents enjeux.

Même si la quête identitaire de l'enfant de famille migrante peut le déstabiliser, nous avons pu comprendre que les inputs éducationnels expliqués par Bader et Fibbi (2012), c'est-à-dire les facteurs influençant la réussite de l'enfant, dépendaient fortement de son environnement social et familial. Les enfants n'ont que très peu de marge de manœuvre lors de son intégration et subissent les décisions des adultes. Lors des entretiens, nous avons compris que les enfants ne ressentaient pas autant de difficultés que les adultes l'entourant. Des problèmes sont ressortis lors des entretiens avec les familles et les enseignant-e-s, toutefois les enfants ne relevaient presque aucune difficulté à leur intégration. Je pense que considérer l'enfant comme l'acteur principal à son intégration et lui proposer différentes possibilités pour lui laisser une marge de manœuvre plus importante serait une approche intéressante. Cette recommandation permettrait à l'enfant de comprendre les enjeux et de s'investir totalement dans son intégration tout en étant soutenu par son environnement.

Pour finir avec les découvertes principales, je pense utile de répéter l'importance et les bienfaits de l'éducation interculturelle dans les écoles. Cette dernière, comme le dit Kerzil et Vinsonneau (2004), évite la marginalisation et l'exclusion en préparant l'enfant à la vie dans une société multiculturelle. Tous et toutes les intervenant-e-s interrogé-e-s vantent les mérites de cette éducation et souhaitent mettre en valeurs les différentes cultures présentes dans leur classe. Néanmoins, certain-e-s sont également sensibles aux risques d'une telle éducation. La focalisation sur un type de population ou d'élèves ou encore le renforcement des stéréotypes sont cités lors des entretiens. Même si Kerzil et Vinsonneau expliquent et sensibilisent la population à ces risques, je pense que cette éducation mérite d'être enseignée et devrait être connue de tous les professionnel-le-s grâce à davantage d'informations disponibles à tous.

7.2. Limites et difficultés

Un de mes objectifs était d'effectuer une recherche de terrain dans le canton du Valais. Cette recherche m'a apporté de nombreuses réponses, mais elle m'a également confronté à certaines difficultés. Interroger des enfants demande une approche éthique et peut éventuellement positionner le chercheur dans des situations délicates. Heureusement, tous les parents ont accepté et signé les autorisations pour interroger des mineur·e·s. Lorsque ces autorisations ont été accordées, j'ai pu effectuer mes entretiens. Les réponses des enfants étaient souvent courtes, il était difficile pour moi de les faire parler, j'ai alors tenté de poser différentes questions pour obtenir le plus d'informations possible.

De plus, mon échantillon d'enfants était principalement des enfants nés en Suisse, la plupart n'ont jamais été scolarisés au Portugal et n'ont alors aucune comparaison à faire. Néanmoins, l'enfant ayant été scolarisé au Portugal a pu m'apporter des réponses intéressantes.

Du côté des parents, j'ai souvent pu sentir une retenue dans leurs réponses. Bien qu'honnêtes, ils semblaient parfois avoir peur des conséquences. J'ai toutefois pris soin de leur expliquer à chaque entretien les notions de confidentialité. J'ai tout de même pu utiliser leurs réponses qui ont été précieuses pour mon travail.

Suite aux entretiens, un lien devait être fait pour obtenir une cohérence adéquate à mon analyse. Cette étape m'a paru laborieuse vu le temps pris pour la faire. Je suis tout de même parvenue à regrouper les réponses et les analyser à l'aide de ma base théorique. Pour l'analyse, la difficulté a toutefois été de dépasser le stade de la description pour amener des réponses intéressantes à ma question de recherche.

L'une des parties de ma question de recherche était plus abstraite et concernait les obstacles liés à l'identité et à l'environnement de l'enfant. J'ai trouvé difficile d'analyser les réponses aux questions concernant le côté psychologique ou sociologique de mes entretiens. Le fait d'aller plus loin qu'une simple description m'a demandé du temps. Ces notions ne sont pas toujours faciles à cerner dans des entretiens, elles apparaissent parfois dans le comportement de la personne interrogée ou encore dans des moments de doute lors de leurs réponses. J'ai néanmoins tenté d'analyser ces notions de la meilleure manière possible grâce aux connaissances acquises lors de mes formations.

Au début de ce travail, ma crainte était de ne pas travailler sur des sujets sensibles traités dans les droits de l'enfant tels que la vente d'enfants, les conflits armés les impliquant ou bien d'autres. Toutefois, je souhaitais travailler sur un sujet qui me semblait plus concret. La migration et l'intégration sont des questions actuelles au sein des médias et de la politique dans notre pays, c'est pour cette raison que je souhaitais m'y intéresser. À la fin de ce travail, je comprends plus spécifiquement les enjeux et les difficultés que peuvent rencontrer les familles, les écoles ou principalement les enfants lors de leur processus d'intégration. Je pense important de comprendre que les droits de l'enfant sont également essentiels pour des enfants qui ne choisissent pas d'immigrer et qui peuvent éventuellement faire face à des difficultés suite à ce choix.

Si nous reprenons en conclusion les deux articles concernant l'éducation dans la convention relative aux droits de l'enfant (1989), nous pouvons conclure que les personnes interrogées les appliquent. L'enseignement primaire doit être accordé sur la base de l'égalité des chances, ainsi que l'éducation doit favoriser l'épanouissement de l'identité de l'enfant en lui inculquant le respect des droits de l'homme tout comme le respect de son identité, de sa langue ou encore de ses valeurs. Cette éducation doit également préparer l'enfant à la vie dans une société dite libre en respectant les valeurs nationales du pays dans lequel il vit. L'article 30 de cette même convention (1989) explique également que toutes les minorités qu'elles soient ethniques, religieuses ou linguistiques ne doivent jamais être privées d'avoir sa propre vie culturelle.

Ces liens avec la Convention relative aux droits de l'enfant démontrent l'importance de respecter ces droits et d'accueillir tout enfant, quel qu'il soit au sein du système scolaire.

8. BIBLIOGRAPHIE

- Bader, D. & Fibbi, R. (2012). Les enfants de migrants : un véritable potentiel. Neuchâtel : Institut SFM.
- Bergman, M.M. (2008). The Straw Men of the Qualitative-Quantitative Divide and their Influence on Mixed Method Research. Dans M.M. Bergman (dir.), *Advances in Mixed Methods Research*, 11-21. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.
- Bourdieu, P. (2008). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.
- Bülent, K. (2011). Agir en faveur de l'intégration des migrants en Suisse romande. *Etudes du SFM*, 58. Neuchâtel : Institut SFM
- Commission d'éthique de l'université de la FAPSE (1997). *Code d'éthique concernant la recherche au sein de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Récupéré du site de l'Université de Genève : <http://www.unige.ch/fapse/leétudes/formations/Codeethique.pdf>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1991). *Recommandations de la CDIP concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère du 24 octobre 1991*. Récupéré du site de la conférence : http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf
- Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant (CDE / CRC); RS 0.107. Récupéré du site du Haut-Commissariat aux droits de l'homme : <http://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Curonic, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école* (p. 201-222). Belgique : De Boeck
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Département de l'éducation, de la culture et du sport (DECS), Service de l'enseignement (2007). *La relation Famille – École. Ensemble pour le bien des enfants*. Récupéré du site du département : http://www.vs.ch/NavigData/DS_13/M16480/fr/Relations%20famille%20%C3%A9cole%20fran%C3%A7ais.pdf

Ditisheim, M. (1995). « Je fais deux vies... » Migrations et adolescence : Regards. Vous avez dit... pédagogie. *Science de l'éducation*, 35.

Ecoles communales de Martigny (2014). *Charte de l'école*. Récupéré du site de l'école de Martigny : <http://www.ecolemartigny.ch/infosgenerales/charte>

Falter, J.M. ; Flückiger, Y. & Meunier, M. (2009). Capital humain, de l'éducation au marché du travail. Dans M. Oris et al. (dir.), *Transitions dans les parcours de vie et constructions des inégalités* (p. 169-183). Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Fernandes, A. (2007). Le Portugal : un double retournement démographique. *Population et Avenir*, 681, 16-19. doi : 10.3917/popav.681.0016

Fibbi, R., Bolzman, C., Fernandez, A., Gemensoro, A., Bülent, K., Maire, C.,... Wanner, P. (2010). *Les Portugais en Suisse*. Berne : Office fédéral des migrations.

Gay, M., Monnat, A., Eggel, R. & Rossier, J. (2013). *Programme d'intégration du canton du Valais – PIC Valais. Encouragement spécifique de l'intégration : Une tâche commune Confédération – cantons*. Valais : Département de la formation et de la sécurité. Service des populations et des migrations.

Grinberg, L. & Grinberg, R. (1986). *Psychanalyse du migrant et de l'exilé*. Lyon : Césura Lyon Edition.

Kerzil, J. & Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel. Principes et réalités à l'école*. Fontenay-sous-Bois : SIDES édition.

Leyat, V., Germanier, S., Dayer, G. & Delévaux, O. (2008, février). *Éducation et système scolaire en Valais*. Informations aux parents migrants. Document inédit.

Locher, P. (2012). *Intégration sociale d'enfants migrants dans une classe primaire du Valais romand : quand les élèves racontent leur vécu* (thèse de Bachelor, Haute école pédagogique, Valais).

Loi fédérale sur les étrangers du 16 décembre 2005 (LEtr) ; RS 142.20. Récupéré du site de la Confédération Suisse : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20020232/index.html>

Loi sur l'instruction publique du 4 juillet 1962 ; RS 400.1 Récupéré du site de l'Etat du Valais : <http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=4641>

- Massé, R. (2003). Valeurs universelles et relativisme culturel en recherche internationale : les contributions d'un principisme sensible aux contextes socioculturels. Dans D. Bonnet (dir.), *L'éthique médicale dans les pays en développement* (28, p. 21-35). Paris : Autrepart / IRD - Éditions de l'Aube.
- Moret, J. & Fibbi, R. (2010). Enfants migrants de 0 à 6 ans : quelle participation pour les parents. Dans Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). *Etudes + Rapports 31B*. Bienne : Ediprim SA
- Morrow, V. (2008, février). Ethical Dilemmas in Research with Children and Young People about their Social Environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61.
- Morrow, V. (2009, août). The Ethics of Social Research with Children and Families in Young Lives : Practical Experiences. *Young Lives*, 53.
- Nidegger, C. et al. (2001). *Compétences des jeunes romands : Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année*. Neuchâtel : IRDP
- Œuvre suisse d'entraide ouvrière OSEO-Valais. Projets migration. Récupéré du site de l'OSEO : <http://www.oseo-vs.ch/ancien-site/projets-migration.html>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and evaluation methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE.
- Rosenbert, S., Lischer, R., Kronig, W. ; Nicolet, M. ; Bürli, A., Schmid, P. & B. Bühlmann, R. (2003). Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires. Dans Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). *Etudes + Rapports 19B*. Bienne : Schüler SA
- Togni, F. (1997). Rapprocher les familles et l'école : un enjeu pour réussir une éducation et une formation pour tous. Dans P. Bédard-Hauser & C. Bolzman (dir.), *On est né quelque part, mais on peut vivre ailleurs. Familles, migrations, cultures et travail social*, 329-350. Genève : Editions IES.
- Vann, C. (2001). Des étrangers à l'école, et alors ?. *InfoSud : Tribune des droits humains*. Récupéré du site de la revue : <http://www.infosud.org/Des-etrangers-a-l-ecole-et-alors,4928>
- Venez, A.-F. (2006). *Les parents migrants, l'école et l'enfant* (thèse de Bachelor, HES – filière assistante sociale, Valais).

Clicours.COM

9. ANNEXES

A. Grilles d'entretien

➤ Entretiens aux parents

Type d'immigration

1. Quand êtes-vous arrivés ?
2. Quel âge avaient vos enfants ?

Projet d'immigration

3. Avez-vous un projet de retour ?
 - a. Si oui, en parlez-vous à vos enfants ?
4. Avez-vous utilisé le regroupement familial ?

Niveau de formation

5. Avez-vous suivi une formation au Portugal ?
 - a. Si oui, jusqu'à quel niveau ?
 - b. Si non, avez-vous des difficultés à aider votre enfant ?

Scolarité de l'enfant

6. Comment définiriez-vous l'école ?
7. Votre enfant participe-t-il à des mesures de soutien ?
 - a. Si oui, lesquels et est-ce bénéfique ?
 - b. Si non, pensez-vous que cela serait nécessaire ?

Cercle de soutien

8. Qui aide votre enfant pendant sa scolarité ?
9. Votre entourage est-il plus portugais ou suisse ?
10. Votre enfant a-t-il été dans une structure préscolaire ?
11. Participez-vous aux travaux à domicile ? (encourager, aider...)
 - a. Si oui, voudriez-vous quand même changer quelque chose ?
 - b. Si non, pourquoi ?

Relation famille - école

12. Quel est votre relation avec l'école et l'enseignant·e de votre enfant ?
13. Pensez-vous que les enseignant·e·s vous voient différemment parce que vous êtes étrangères ou étrangers ?

Culture et valeurs

14. Pensez-vous que l'école enseigne une culture dominante à l'enfant ?
15. Êtes-vous toujours en accord avec les valeurs transmises à l'école ?

➤ **Entretiens aux enfants**

Présentation

1. Nom, prénom, quand es-tu arrivé en Suisse ?
2. Dans quelle classe es-tu ?

Passé scolaire

3. As-tu été à l'école au Portugal ?

Culture et valeurs

4. Sens-tu une différence entre la maison et l'école ?
 - a. Si oui, lesquelles ?
5. Tes copains sont ils plus portugais ou suisses ?
6. Quelles langues parles-tu à la maison ?
7. Quelle langue parles-tu avec tes amis à l'école ?
8. Penses-tu être portugais·e ou suisse ?
9. Est-ce qu'à l'école vous parlez du Portugal ou d'autres pays défois ?
 - a. Si oui, de quoi ?
 - b. Si non, aimerais-tu en parler ?

Importance de la fratrie

10. Es-tu la première ou le premier de ta famille ?
 - a. Si oui, aides-tu ton petit frère ou ta petite sœur ?
 - b. Si non, ta grande sœur ou ton grand frère t'aide-t-il ?

Cercle de soutien

11. Est-il difficile pour toi de faire tes devoirs à la maison ?
 - a. Si oui, pourquoi ? aimerais-tu changer quelque chose ?
 - b. Si non, pourquoi ?
12. Qui t'aide pour tes devoirs ?

Futur

13. Que voudrais-tu faire plus tard ?
14. Tu penses retourner vivre au Portugal ou rester en Suisse ?

➤ **Entretiens aux enseignant e s**

Présentation

1. Prénom, nom, âge et année d'expérience.
2. Quel est votre fonction au sein de l'école ?
3. Avez-vous enseigné dans le passé ?
4. Avez-vous eu des enfants d'origines étrangères dans vos classes ?
 - a. Des enfants portugais ?

Rôle et fonction de l'école

5. Comment définirez-vous le rôle de l'école ?
6. Est-ce un lieu de socialisation ou d'identification ?
7. Quel rôle à la famille dans la scolarité de l'enfant ?
8. Voyez-vous des différences entre des familles d'origines différentes ?
 - a. Qu'en est-il des familles portugaises ?
9. Pensez-vous faire partie du cercle de soutien de l'enfant ?

Education interculturelle

10. Connaissez-vous l'éducation interculturelle ?
 - a. Si oui, comment l'expliqueriez-vous ?
 - b. Si non, explication.
11. Avez-vous pratiqué cette éducation ou est-ce que vous le demandez à vos enseignant e s ?
 - a. Si oui, comment ?
 - b. Si non, pourquoi ?
12. Et pensez-vous utile d'intégrer des cours la dessus dans le nouveau système scolaire ?

Migration et école

13. Que pensez-vous du bilinguisme ?
 - a. Est-ce bénéfique pour l'enfant ?
 - b. Voyez-vous des risques ?
14. Pensez-vous que la migration est un désavantage dans la scolarité de l'enfant ?
 - a. Si oui, dans quelles mesures ?
 - b. Si non, pourquoi ?

Culture et valeurs

15. Pensez-vous qu'une différence existe entre les valeurs familiales et celles transmises à l'école ?
16. Pensez-vous que l'école enseigne une culture dominante à l'enfant ?