

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
RESUME	3
INTRODUCTION	6
PARTIE THEORIQUE	7
1. La problématique	7
1.1 Présentation de la thématique étudiée	7
1.2 Importance de la thématique étudiée	7
1.3 Etats des lieux des connaissances sur le sujet.....	8
1.4 Contexte de la recherche	10
1.5 Orientation disciplinaire	10
1.6 Introduction des concepts	10
2. Le cadre conceptuel	11
2.1 Culture	11
2.1.1 Enculturation	12
2.1.2 Acculturation	13
2.1.3 Modèle de Bronfenbrenner (1979)	14
2.2 Intégration	16
2.2.1 Types d'intégration.....	17
2.2.2 Modèle de Berry (1991).....	18
2.2.3 L'intégration sociale	20
2.2.4 L'intégration scolaire	20
2.3 Développement identitaire.....	21
2.3.1 Stratégies.....	22
2.3.2 Construction identitaire chez les enfants et adolescents migrants.....	23
2.4 Résumé du cadre conceptuel.....	25
3. La question de recherche	26
4. La méthode	26
4.1 Critères de sélection	27
4.2 Le canevas d'entretien	27
4.3 L'échantillon	28
4.4 La procédure.....	29
PARTIE EMPIRIQUE.....	30
5. Analyse et interprétation des données	30
5.1 Le profil des Secondos.....	30
5.2 La famille.....	32
5.2.1 Arrivée en Suisse des parents.....	33
5.2.2 Fratrie	35

5.2.3	Transmission culturelle.....	36
5.3	Les pairs	37
5.4	L'école	40
5.4.1	Parcours scolaire	40
5.4.2	Transmission culturelle.....	42
5.5	Les médias.....	43
5.6	L'identité.....	43
5.6.1	Développement identitaire.....	44
5.6.2	Identité culturelle	45
5.6.3	Construction identitaire	46
6.	Synthèse des résultats	48
	CONCLUSION.....	51
7.	La distance critique	51
8.	Prolongement.....	52
	BIBLIOGRAPHIE	54
	ANNEXES	59
	ATTESTATION D'AUTHENTICITE	70

INTRODUCTION

Si vous demandez à un touriste de décrire la Suisse, il vous parlera certainement de ses montagnes, de ses paysages grandioses, de ses banques, de ses montres et de son chocolat à renommée mondiale. Mais la Suisse, ce n'est pas que ça ! Car si on se penche d'un peu plus près, c'est également un pays aux quatre langues nationales et sujet à une grande multiculturalité. En effet, la Suisse compte 8'417'700 habitants dont 2,1 millions de ressortissants étrangers (OFS, 2017). Parmi ces immigrants, un quart de ces personnes sont nées et ont grandi dans ce pays. Comme toute personne, elles vont subir un processus d'acculturation, ce qui signifie que la société va leur transmettre des valeurs en principe différentes du groupe d'origine qui est la famille. Elles vont donc pouvoir se socialiser plus facilement dans les différentes structures proposées comme les écoles ou les entreprises. Nous avons décidé de nous intéresser à ce quart de personnes qui ont grandi dans ce pays, plus précisément à la deuxième génération d'étrangers, appelée les Secondos. En tant que future enseignante, nous allons davantage nous focaliser sur le rôle de l'école car cette dernière est un agent important de la socialisation des enfants issus de la migration. Notre recherche va donc se concentrer sur le lien entre le développement des Secondos dans la société et l'interaction de l'école dans ce processus.

Ce sujet nous touche particulièrement car ma sœur et moi sommes des enfants nés de parents migrants. De mère serbe et de père bosniaque, ceux-ci sont tombés amoureux à Genève lorsqu'il y eut la guerre en ex-Yougoslavie. Notre père ayant du travail en Suisse, ils ont décidé de venir s'installer en Valais. Plus tard, deux Secondos ont vu le jour dans ce pays. Nos parents qui ont toujours privilégié l'intégration dans la société nous ont d'abord transmis la langue d'accueil et non la langue d'origine. Ils nous ont toujours dit que : « Ce n'est pas au pays de s'adapter à nous mais à nous de nous adapter au pays ». Ayant donc vécu une bonne intégration au sein de notre pays qui est la Suisse, ce sujet nous motive davantage car nous aimerions connaître le vécu des autres Secondos. Ont-ils les mêmes ressentis que nous ? Comment ont-ils vécu leur intégration en Suisse ? Afin de répondre à ces questions, il nous est intéressant d'analyser d'autres vécus scolaires et d'intégration de jeunes issus de la même génération que nous.

A travers cette étude, nous cherchons à savoir davantage sur le processus d'acculturation des Secondos. Bientôt enseignante, nous l'espérons, l'école peut jouer un impact quant à ce processus. Notre étude aura donc pour but d'analyser cet impact sur le processus d'acculturation des Secondos et de connaître la manière dont ils l'ont vécu. Grâce à la partie pratique, nous pourrions avoir le témoignage de ces enfants de deuxième génération.

D'abord, nous allons exposer la problématique. Nous allons commencer par définir le contexte de notre recherche en présentant notre objet d'étude ainsi que son importance. Nous allons également y exposer l'état des lieux. Dans un deuxième temps, nous plongerons au cœur de la littérature scientifique. Plusieurs lectures nous permettront de cerner les principaux concepts touchant notre problématique. Plusieurs notions vont donc être abordées et traitées. Une fois la partie théorique rédigée, nous allons affronter la partie empirique en exposant notre échantillon. Dans l'analyse, nous exposerons et interpréterons les données des entretiens en les catégorisant et en faisant des liens avec la théorie. Pour conclure notre travail, nous répondrons à notre question de recherche ainsi qu'à nos sous-questions.

PARTIE THEORIQUE

1. La problématique

1.1 Présentation de la thématique étudiée

A l'heure actuelle, qui ne connaît pas une famille ou des amis ayant des parents d'une autre origine ? Qui n'a pas dans ses contacts une personne née dans un autre pays et venue en Suisse rechercher une vie parfois meilleure ? En tant qu'enseignant, qui n'a pas dans sa classe un élève portant les couleurs ou défendant les valeurs de son pays natal ? Aujourd'hui, nous ne pouvons plus ignorer cette multiculturalité qui s'est installée dans notre pays et qui apporte une richesse multiple à la Suisse. Nous comprenons donc aisément l'importance de se pencher sur la thématique de l'intégration dans nos écoles et plus particulièrement sur celle des élèves issus de la migration mais nés en Suisse. Ces enfants, dit de deuxième génération car issus de parents migrants, sont appelés « Secondos ». Ce terme est apparu pour la première fois aux Etats-Unis dans les années 40. A cette époque, ce mot désignait les enfants nés aux Etats-Unis de parents immigrés et qui bénéficiaient automatiquement de la nationalité américaine. En effet, ils étaient considérés comme des citoyens résidant définitivement dans le pays puisqu'ils étaient nés sur le territoire. Trente ans plus tard, ce terme est apparu en Europe. Cependant, il n'a plus exactement la même signification puisqu'il va également définir les personnes de seconde génération dont les parents sont considérés comme des migrants de travail et non comme des résidents. Ce qui veut dire que, « les membres de deuxième génération ne sont pas censés grandir et demeurer définitivement dans le pays de résidence » (Bolzman, Fibbi, & Vial, 2003, p. 20). En Suisse, ce terme apparaît dans un débat politique en 1980.

Par deuxième génération d'étrangers, il faut entendre les enfants nés en Suisse de parents étrangers ayant immigré, de même que les enfants entrés en Suisse dans le cadre du regroupement familial, dans la mesure où ils ont accompli dans notre pays la plus grande partie de leur scolarité. (CFE, cité dans Bolzman et al., 2003, p. 21)

Même si ces jeunes s'adaptent en Suisse, sur le plan fédéral, ils n'ont aucun avantage concernant l'accès à la nationalité suisse (Bolzman et al., 2003). Une loi fut proposée en 1983 pour cette seconde génération en vue d'alléger la procédure de naturalisation. Elle a été refusée une première fois puis une seconde fois en 1994. Afin de quantifier un peu ce phénomène, il faut savoir que l'office fédéral de la statistique enregistre donc en 2015, 489'000 individus sur les 2,5 millions d'étrangers comme étant des Secondos, c'est-à-dire des personnes issues de la migration nées en Suisse. Cette deuxième génération se compose à 62% de personnes ayant obtenu la nationalité suisse et à 29% de personnes originaires d'un pays membre de l'Union européenne (UE) comme l'Allemagne, la France, l'Italie ou le Portugal ou de l'Association européenne de libre-échange comme la Suisse (AELE). Le reste proviendrait des pays d'ex-Yougoslavie et de Turquie (OFS, 2017).

1.2 Importance de la thématique étudiée

Un demi-siècle auparavant, l'intégration de l'immigré n'était pas un sujet problématique. Au contraire, les personnes migrantes venaient pour travailler, il n'y avait donc pas de problèmes jusque-là. Mais en 1974, l'Europe est touchée par le choc pétrolier et par la crise de l'emploi. C'est ainsi que le peuple français découvre que les immigrés ne retournent pas chez eux. « L'immigré qui était jusqu'à alors perçu en tant que force de travail et pour qui l'on ne s'était pas posé la question de son « assimilation », devient un sujet de préoccupation, car la prise en compte de toutes les dimensions de son existence s'impose

alors » (Mottet & Bolzman, 2009, p. 10). La situation en Suisse est similaire (Mottet & Bolzman, 2009). En effet, depuis les années 1960, la Suisse a accueilli un grand nombre de personnes étrangères. Elle a cependant connu une baisse entre les années 70 et 80 (Gretler, Gurny, Perret-Clermont, & Poglia, 1981, p. 10). La question concernant leur intégration n'a donc pas encore été abordée. Ce n'est qu'après 1980 que le sujet de l'intégration interpelle les politiciens. Le pays s'inquiète davantage de l'avenir des étrangers de deuxième génération, nombreux dans le système scolaire, car ils peuvent représenter une dangerosité sociale, c'est-à-dire un risque pour la société. D'autres thèmes touchant cette génération comme la performance scolaire, la mobilité sociale et la criminalité vont être élucidés entre les années 1980 et 1990. Ce n'est qu'à partir des années 2000 que le thème de l'identité de cette deuxième génération s'impose (Cattacin, Fibbi, & Wanner, 2016).

Pourtant, l'identité n'est pas une notion à mettre de côté. Par rapport à la première génération d'immigrés, les personnes de deuxième génération vivent effectivement un conflit culturel entre deux, voire plusieurs univers culturels (Cattacin et al., 2016). Plusieurs facteurs vont interagir dans le développement et la construction identitaire des Secondos : la famille, l'école, les pairs et la religion ou les MITICS selon la société (Luna Ortega, 2009). Ces personnes sont donc tiraillées entre deux cultures et possèdent une double appartenance : la culture d'origine, c'est-à-dire celle de leurs parents, et celle du pays où ils sont nés, la culture d'accueil (Gazut & Perrig, 2013).

Parmi les facteurs en interaction avec le développement de l'enfant, l'école joue un rôle dans la construction identitaire de nos élèves, qu'ils soient Secondos ou non. Elle se doit donc de tenir compte de certains aspects.

L'école doit favoriser chez chacun le développement de l'identité dans la diversité, l'ouverture à l'autre et l'enracinement dans une collectivité cantonale et nationale sans enfermement ni exclusion. Elle doit contribuer à développer la tolérance à l'égard des minorités, des immigrés, des réfugiés : favoriser l'ouverture aux autres cultures, la défense des droits de l'homme, le refus de discrimination de tous genres. (DIP, 1989, p. 9-10)

L'école, puissant agent de socialisation, joue un grand rôle dans l'assimilation, l'intégration dans la société et la sauvegarde de l'identité culturelle des élèves de deuxième génération. « Dans la classe ethnoculturellement hétérogène, l'enseignant a pour mission de permettre le développement optimal (sur les plans cognitif, affectif et socioculturel) d'élèves parfois très différents les uns des autres (et dont certains sont assez éloignés de la norme culturelle scolaire), et souvent très différents de lui-même. Cette confrontation aux différences ainsi que leur gestion au sein de la classe constituent des défis importants » (Kanouté, 2002, p. 174). L'école n'a donc pas le choix et se doit de relever ces défis.

1.3 Etats des lieux des connaissances sur le sujet

A partir de ce constat, nous avons décidé de focaliser notre recherche sur les enfants nés de parents étrangers, c'est-à-dire les Secondos. Cela fait maintenant un siècle que ces enfants de deuxième génération font l'objet d'étude auprès de plusieurs auteurs. Il faut savoir que, si aujourd'hui, les pays d'accueil parlent d'intégration, auparavant, ce n'était ni le terme utilisé, ni l'objectif visé.

Afin de mieux comprendre l'évolution, nous nous devons de remonter un peu le temps. Dans les années 1920, l'école de Chicago est longtemps la référence concernant l'analyse des politiques urbaines et migratoires. Selon Cattacin (2015), l'école postulait « un parcours linéaire vers l'acculturation et l'assimilation qui se définissait comme une adaptation

automatique aux modes de vie et aux coutumes d'un lieu » (p. 100). Duncan (1993) propose le « three generation assimilation cycle », qui veut dire le cycle des trois générations dans l'assimilation (cité dans Cattacin et al., 2016, p. 210). « La première génération adopte les comportements des locaux dans le but de satisfaire leurs besoins essentiels ; la deuxième génération vit le conflit culturel entre deux (voire plus) univers culturels antagonistes ; la troisième génération abandonne la culture d'origine et assimile la nouvelle identité nationale » (Cattacin et al., 2016, p. 210). Si la première génération n'avait que peu de chances d'accéder à cette assimilation, la deuxième voit les portes s'ouvrir pour une participation sociale et une ascension sociale. Cette théorie est majoritaire jusqu'aux années 1980. Par la suite, s'assimiler n'était plus possible. La société n'avait plus autant de caractéristiques fortes que pouvaient suivre les immigrés. Ce n'était plus une question d'appartenance mais d'existence dans la différence. Le terme « multiculturalité » arrive donc mais laisse rapidement la place à la « société des différences ». L'assimilation ayant dominé le 20^{ème} siècle est aujourd'hui un terme abandonné à cause de l'hétérogénéité (Cattacin, 2015). A notre époque, elle perd tout son sens car la société ne possède plus de caractéristiques fortes et dominantes. Les personnes étrangères ont donc la liberté de garder ou de changer d'identité (Cattacin et al., 2016).

L'objectif étant la socialisation des Secondos dans la société, il dépend cependant du contexte dans lequel l'individu, né de parents migrants, se trouve. Par exemple, la situation est différente entre la France et la Suisse. « En France, les jeunes d'origine maghrébine interviennent sur le plan social de plus en plus souvent en tant qu'acteurs et sont considérés comme un groupe qui soulève un certain nombre de revendications identitaires ; tel n'est pas le cas pour les jeunes d'origine italienne ou espagnole en Suisse » (Bolzman, Fibbi, & Garcia, 1987, p. 59). Cela est dû en partie au système politique. Les enfants nés en France de parents étrangers bénéficient d'une naturalisation automatique. L'origine de cette naturalisation a pour cause la colonisation des terres et donc ses conséquences lors de la décolonisation. La Suisse n'ayant pas ce souci colonial possède une autre politique (Bolzman et al., 1987). Un enfant né de parents étrangers doit attendre sa majorité, 18 ans révolus, pour faire une demande de naturalisation et passe ensuite par plusieurs étapes (SEM, 2013). Même si la résidence du pays d'accueil est différente, la deuxième génération vit un conflit culturel entre la culture du pays et celle des parents (Cattacin et al., 2016). La question de la construction identitaire de ces Secondos intervient à ce moment-là. Ces jeunes sont partagés entre leurs deux cultures. Ils vont donc développer des profils d'acculturation différents par le processus de socialisation. Un facteur important tel que l'école interviendra comme acteur à ce moment-là dans la prise en compte de la diversité ethnoculturelle car ces jeunes vont s'identifier à d'autres (Kanouté, 2002).

Cependant, malgré l'intervention de l'école, plusieurs inégalités règnent encore concernant les Secondos. En Europe occidentale, il s'agit de plus de deux millions d'enfants immigrés en âge de scolarisation. Lorsqu'ils ont accès à l'apprentissage professionnel ou aux études secondaires, c'est un million qui quitte l'école chaque année sans qualification professionnelle et sans espoir d'en acquérir une (Dinello, 1982). Dinello (1982) affirme que cela « représente un gâchis à étudier et à transformer tant en songeant à ces adolescents qu'en considérant l'avenir des pays directement concernés » (p. 38). Selon Gomensoro et Bolzman (2016), la diversité sociale, linguistique, statuaire et migratoire posent de nombreux défis au système éducatif suisse. En Suisse, ce sont les Secondos d'ex-Yougoslavie, de Turquie et du Portugal qui sont touchés par ces inégalités scolaires dues par le bas niveau d'insertion sociale. Ils sont un tiers sans formation, c'est-à-dire sept années après la fin de la scolarité obligatoire. Par ailleurs, « plus de la moitié d'entre eux a obtenu un CFC ou AFP, 9% a obtenu une maturité professionnelle » et « une minorité obtient un diplôme général du secondaire ou du tertiaire (5%) alors que c'est le cas d'un natif sur cinq » (Gomensoro & Bolzman, 2016, p. 2). Les Secondos originaires de ces pays sont donc davantage orientés vers des apprentissages ou préapprentissage par rapport aux natifs. La raison de cette orientation serait que les études « ne seraient pas faites pour

eux ». Il s'agirait également d'un manque de soutien de la part des parents dans les tâches scolaires dues au bas niveau de formation, des connaissances linguistiques et du fonctionnement éducatif suisse limité. Malgré les aspirations élevées des parents pour leurs enfants vers le gymnase ou l'université, ces jeunes se retrouvent majoritairement orientés vers un marché de l'apprentissage (Gomensoro & Bolzman, 2016).

1.4 Contexte de la recherche

Entre intégration et double culturalité, la construction identitaire de ces jeunes devient complexe. Ayant grandi et étant scolarisés dans le pays d'accueil, ces jeunes se sentent étrangers. « Ils ont deux patries tout en n'ayant aucune » (Stocker, 2003). « Plus que tous les autres secteurs, l'école est, depuis des années, confrontée au défi de l'intégration sociale, linguistique et culturelle » (DEIS, 2003, p. 20). Comptant 21% d'enfants migrants dans les années 2000 et environ 27% en 2016, l'école accueille chaque année de plus en plus d'enfants migrants (OFS, 2017). En effet, la CDIP, conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, s'est donc soucée des conséquences de l'immigration sur le système scolaire dès le 2 novembre 1971. Elle publie donc cette année-là ses premières recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère, qui vont être revisités plus tard en 1974, 1976, 1985 et 1991 (CDIP, 1991). Suite à ces recommandations, une constatation est effectuée dans les années 2000 par le DECS, le département de l'éducation, de la culture et du sport. Nés en Suisse, la plupart des enfants de deuxième génération ne maîtrisent pas ou ne connaissent pas la langue du pays d'accueil lorsque ceux-ci débutent leur scolarité. Le DECS avait donc mis en place des classes d'accueil pour les allophones. Celles-ci étaient composées d'une dizaine d'élèves bénéficiant de cours intensifs et de cours dans leur langue d'origine. Cependant, cela n'a pas permis une progression rapide. En parallèle, d'autres élèves étrangers étaient scolarisés dans des classes ordinaires et ont montré une meilleure intégration (Délitroz, 2001). Par ailleurs, de nombreux travaux ont donc été consacrés à la pédagogie interculturelle ou aux classes multiculturelles (Mottet & Bolzman, 2009).

1.5 Orientation disciplinaire

Concernant notre travail de recherche, nous avons choisi deux orientations disciplinaires : pédagogique et psychologique. En effet, d'un point de vue pédagogique, chaque enfant, étant un Secondos né en Suisse, découvre un nouvel environnement qui est celui de l'école. Nous aimerions donc identifier l'impact de l'école en ce qui concerne le processus d'acculturation des enfants étrangers issus de la deuxième génération. D'un point de vue psychologique, les Secondos vivent un conflit culturel au sein de différents environnements. C'est pourquoi, nous aimerions les questionner sur leur vécu durant leurs années de scolarité et de formation.

1.6 Introduction des concepts

Pour donner suite à ces différentes recherches et afin de mener à bien la nôtre, il est temps d'exposer les concepts qui seront abordés dans le cadre conceptuel. Nous allons donc en développer plusieurs, ce qui nous amènera à notre troisième partie du travail, celle consacrée à l'analyse et l'interprétation des données récoltées sur le terrain. Pour notre premier concept, la notion de culture est évidemment centrale car elle est fortement liée à celui d'acculturation, terme essentiel à notre recherche. Le deuxième concept est celui de l'intégration, à savoir les différents types d'intégration, l'intégration sociale et l'intégration scolaire. Notre dernier concept qui sera celui du développement identitaire des Secondos nous permettra d'identifier leur construction identitaire dès la naissance jusqu'à l'âge adulte.

2. Le cadre conceptuel

Notre problématique a mis en évidence l'importance de l'intégration et de la construction identitaire des Secondos. En effet, et nous l'avons bien compris, ces jeunes sont tiraillés entre deux cultures : celle des parents et celle du pays d'accueil. Pour mener à bien ce travail de recherche, nous avons donc choisi trois concepts centraux : la culture, l'intégration et le développement identitaire. Voici les concepts sur lesquels nous nous centrerons et nous développerons dans cette partie.

Le premier concept traité sera donc celui de la culture. Nous commencerons par donner une brève explication de l'origine du concept de culture ainsi que diverses définitions. Nous allons également parler d'enculturation, d'acculturation et d'un modèle d'acculturation. Ensuite, nous allons définir notre deuxième concept qui est l'intégration. Nous présenterons dans cette partie les types d'intégration, l'intégration sociale ainsi que l'intégration scolaire. Notre dernier concept sera le développement identitaire des Secondos. Nous évoquerons l'identité culturelle, les stratégies adoptées par les migrants et la construction identitaire de ces jeunes migrants. Pour clôturer ce chapitre, nous allons terminer par un résumé du cadre conceptuel.

2.1 Culture

Avant même de parler d'intégration, il est important de parler du concept de culture afin de pouvoir découler sur le concept de l'intégration. Nous avons décidé de donner une brève explication de l'origine du mot culture, plusieurs définitions, de définir l'enculturation ainsi que l'acculturation.

La notion de culture est issue du latin « cultura ». Elle apparut vers la fin du XIII^e siècle et signifiait le soin apporté aux champs ou au bétail. Par la suite, au XVI^e siècle, la culture ne désignait plus un état mais l'action, c'est-à-dire le fait de cultiver la terre. Ce ne sera qu'au siècle des Lumières que cette notion prendra un sens figuré et s'imposera dans le Dictionnaire de l'Académie française. Les penseurs du siècle des Lumières définissent la culture comme « la somme des savoirs accumulés et transmis par l'humanité, considérée comme totalité, au cours de son histoire » (Cuche, 2010, p. 11). Cette notion se rapprochera d'une autre notion qui fera également succès : la civilisation. Même si Boas est l'un des premiers anthropologues à avoir étudié le concept de culture par observations sur les cultures primitives, c'est grâce à l'anthropologue anglais Edward Burnett Tylor que la culture bénéficiera de sa toute première définition et qui sera synonyme de civilisation (Cuche, 2010). Les anthropologues ainsi que les sociologues adoptent rapidement dans leur vocabulaire cette notion de culture (Rocher, 1992). Similaires, la culture et la civilisation ne seront pas tout à fait équivalents. La culture se rapporte davantage aux progrès individuels tandis que la civilisation aux progrès collectifs (Cuche, 2010).

La notion de culture a donc été longuement étudiée par différents spécialistes. En 1952, la notion de culture comptait déjà plus de 150 définitions. D'autres définitions sont venues s'ajouter à la liste (Plivard, 2014). Parmi les définitions proposées, nous avons décidé de retenir les définitions des auteurs suivants :

La toute première définition du concept de culture fut élaborée par E. B. Tylor. Cet anthropologue propose la définition suivante : « La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui prend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société » (Tylor, cité dans Cuche, 2010, p. 16). En d'autres termes, la culture est non innée mais acquise par l'homme. Elle

fera également partie intégrante à la vie sociale de l'homme (Plivard, 2014). Rocher (1992) s'est inspiré de la définition de Tylor pour définir la culture comme :

[...] étant un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière distincte. (p. 109)

La culture serait un héritage, appris et transmis par un groupe de personnes restreint ou par une société globale (Rocher, 1992).

Nous observons donc des similitudes entre ces deux définitions. Elles ont en commun le fait que la culture est un ensemble que l'homme acquiert et qui le transmet aux générations suivantes. Pour aller plus loin, Vinsonneau (2000) apporte un autre élément dans sa définition de culture. Vinsonneau (2000) définit donc ce concept comme « un système relativement cohérent, à la fois d'un point de vue synchronique que diachronique, des productions symboliques et pratiques d'un groupe humain, historiquement constitué, rassemblé le plus souvent par une territorialité physique » (p. 178). En plus d'être transmissible, la culture est dynamique. Elle se constitue et se transforme dans le temps (Plivard, 2014).

Voici les éléments retenus concernant ce premier concept. La culture est :

- Un ensemble : croyances, idées, etc.
- Acquis par une personne ou un groupe de personnes grâce à la transmission
- Un processus dynamique et non statique

2.1.1 Enculturation

Après avoir traité la notion de culture, nous pouvons nous pencher maintenant sur un autre concept tout autant intéressant et important : l'enculturation. L'enculturation est un processus de transmission culturelle qui a intéressé plusieurs anthropologues comme Boas, Whiting et Mead de l'école « culture et personnalité ». Ceux-ci étaient fortement tirés du côté du relativisme culturel, c'est-à-dire que tout, comportement ou crise, était dû au milieu. Par la suite, « attribuer à l'ensemble d'un peuple une même « personnalité de base », c'était finalement nier la diversité qui forme l'essentiel de l'observation ethnographique elle-même » (Dasen, 2002, p. 110). Des méthodes d'observation ont donc été développées dans les années 60 et 80. Celles-ci représentent la diversité des sociétés sous forme de catégories comparables entre différentes sociétés culturelles devant transmettre des savoirs d'une génération à l'autre (Dasen, 2002). Grâce à l'intérêt porté par ces anthropologues, d'autres chercheurs se sont intéressés à définir le terme d'enculturation.

L'enculturation ou endoculturation est « l'ensemble des processus conduisant à l'appropriation par l'individu de la culture de son groupe » (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989, p. 28). L'individu va entrer dans ce processus lui permettant d'acquérir progressivement les normes ainsi que les valeurs de son groupe culturel d'origine, qui est souvent celles des parents (Akkari, 2009). Il s'agit donc d'un processus de transmission d'une culture d'origine d'un groupe à l'enfant (Gobert, 2007). Il existe deux phases dans le processus d'enculturation : le début de la vie et l'âge adulte. Dès la naissance, l'enfant est conditionné selon la culture dans laquelle il vit. Il sera plus un instrument qu'un acteur. Ce ne sera qu'à l'âge adulte que l'individu fera ses propres choix concernant la culture et ses traditions (Herskovits, 1967). Quant à Berry et ses collaborateurs (1992), ceux-ci relèvent trois voies distinctes concernant la transmission culturelle : une transmission verticale, une

transmission horizontale et une transmission oblique. La transmission verticale correspond au contexte familial car le nourrisson y est directement confiné. La transmission horizontale concorde avec l'influence des pairs. Quant à la transmission oblique, celle-ci souligne un effet de temporalité, l'apprentissage culturel se faisant tout au long de l'existence (Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, cité dans Plivard, 2014, p. 28).

Malgré la similitude des définitions proposées par les chercheurs, l'enculturation ne doit pas être confondue avec la socialisation. « L'enculturation désigne le processus d'intériorisation du code culturel (valeurs, normes, règles, croyances) alors que la socialisation relève du processus par lequel l'individu trouve sa place dans les structures familiales et sociales de son groupe, nécessitant un ajustement permanent entre ses désirs et les exigences issues de ces structures » (Plivard, 2014, p. 30).

Si l'enfant est donc conditionné dès le début à la culture de son groupe, les Secondos sont donc confrontés à deux processus d'enculturation. D'une part celle d'origine et d'autre part celle d'accueil. Cela pourrait jouer un rôle dans la construction identitaire de cette deuxième génération ainsi que dans leur processus de socialisation. Afin d'apporter davantage d'éléments de réponses, nous allons définir le concept d'acculturation et présenter différents modèles.

2.1.2 Acculturation

La théorie de l'acculturation est proposée pour la première fois en 1918 par Thomas et Znaniecki qui étudient les valeurs et les attitudes d'immigrants (Mokoukolo & Pasquier, 1998). La notion d'acculturation va se généraliser dans les années 1950-1960 par des anthropologues américains comme Redfield, Linton et Herskovits. Au début, l'acculturation a été conçue comme « un emprunt culturel à sens unique, comme l'emprunt d'une société « archaïque » à une société « civilisée » » (Courbot, 2000, p. 123-124). Par la suite, ces anthropologues américains, Redfield, Linton et Herskovits (1936), vont définir le terme d'acculturation. Malgré la proposition d'une définition, ce terme devient une notion trop générale. Elle sera précisée par différents sous-concepts comme l'endoculturation, la transculturation, la déculturation ou encore le syncrétisme. La définition met l'accent sur la domination possible d'une culture sur l'autre. Les nouvelles études, quant à elles, incluent les processus affectifs de regret à l'égard de la culture intérieure. En 1981, un outil d'analyse proposé par le travail de Sélim Abou définit les situations et les expériences d'acculturation. L'acculturation devient un terme recouvrant l'ensemble des processus et déchiffrant le changement culturel du point de vue d'un seul des deux univers en présence (Courbot, 2000).

Durant un siècle, le concept d'acculturation a donc été défini de diverses manières. Afin de mieux le comprendre, nous allons parcourir plusieurs définitions selon les auteurs retenus. Nous avons décidé d'énumérer les définitions dans un ordre croissant : de la plus ancienne à la plus récente. Si nous avons choisi cet ordre, c'est pour observer l'évolution de la notion d'acculturation.

La première définition retenue est donc celle de Redfield, Linton et Herskovits. Cette définition est l'une des premières proposées à l'époque. Grâce aux travaux de Thomas et Znaniecki, Redfield, Linton et Herskovits (1936) définissent l'acculturation comme « l'ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes, avec des changements dans les types de cultures originales de l'un ou des deux groupes » (cité dans Mokoukolo & Pasquier, 2008, p. 57). Cette définition va rester l'une des plus classiques (Mokoukolo & Pasquier, 2008).

Un demi-siècle plus tard, d'autres définitions ainsi que différents modèles théoriques tels que celui de Berry (1997) ou celui de Bourhis, Moïse, Perreault et Lopicq (1998) furent proposés. Bourhis et al. (1998) définissent l'acculturation comme « un processus de changement bidirectionnel qui se produit lorsque deux groupes ethnoculturels se trouvent en contact l'un avec l'autre » (p. 32). En effet, l'acculturation serait donc un changement culturel vécu par les personnes migrantes mais également par les personnes du pays d'accueil. Les deux groupes en contact continu et direct entraînent des modifications dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes (Bourhis et al., 1998).

Quant à Kanouté (2002), pour elle, lorsque la personne immigrée, celle-ci arrive dans un pays avec des normes, des modes de vie et une culture en général différente de la sienne. Cela instaure une discontinuité parmi les générations engendrant des déséquilibres qui peuvent pousser l'immigrant à réagir et à se réajuster de diverses manières. Il s'agit alors de l'acculturation.

Contrairement à l'enculturation, l'acculturation met l'accent sur « le produit qui résulte du contact direct et continu entre groupes culturels différents » (Akkari, 2009, p. 36). Tandis que l'enculturation met l'accent sur la transmission de valeurs et de normes par son groupe culturel d'origine (Akkari, 2009).

Parmi toutes les définitions proposées par les différents auteurs, nous remarquons que toutes n'ont pas subi de grandes modifications et possèdent la même signification car elles se rejoignent sur divers éléments. Il s'agit tout d'abord de la confrontation entre deux groupes d'individus. Ces groupes d'individus ont des cultures, des normes, des valeurs différentes. Ensuite, ces groupes vont se rencontrer et « cohabiter » ensemble. Ils vont échanger, partager, se découvrir. Pour terminer, cette confrontation va impliquer des modifications culturelles dans l'un ou les deux groupes. Des modèles d'acculturation ont donc été élaborés et proposés afin d'en savoir davantage quant à ces modifications culturelles. Nous allons nous concentrer sur un modèle en particulier, celui de Bronfenbrenner (1979).

2.1.3 Modèle de Bronfenbrenner (1979)

Le modèle d'Urie Bronfenbrenner, représentant un système écologique permettant la compréhension du processus d'enculturation, a été publié en 1979 dans « The ecology of Human Development ». Sa théorie repose sur le développement humain (Absil, Vandoorne & Demarteau, 2012). Ce modèle va donc nous permettre de comprendre davantage le développement de l'enfant. Ce qui nous permettra de poursuivre avec la construction identitaire des enfants de parents migrants. A noter que ce système écologique n'a pas été traduit en français. Nous nous sommes donc inspirée de différents articles expliquant le modèle de Bronfenbrenner (1979).

L'idée centrale du modèle de Bronfenbrenner (1979) est la suivante : l'environnement influence le développement de l'enfant. L'enfant va se développer, construire son identité grâce aux interactions avec son environnement (El Hage & Reynaud, 2014). Il s'agit donc d'un processus où l'enfant sera influencé par les relations entre les milieux et les contextes qui l'entourent. Le développement de l'enfant va donc se produire grâce à l'interaction de quatre types d'environnements : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. La représentation de son modèle repose sur un système de poupées russes dont le centre est le microsystème (Absil et al., 2012). Afin de mieux comprendre le modèle de Bronfenbrenner (1979), nous avons choisi une représentation adaptée par Charras, Depeau, Wiss, Lebihain, Brizard et Bronsard (2012) :

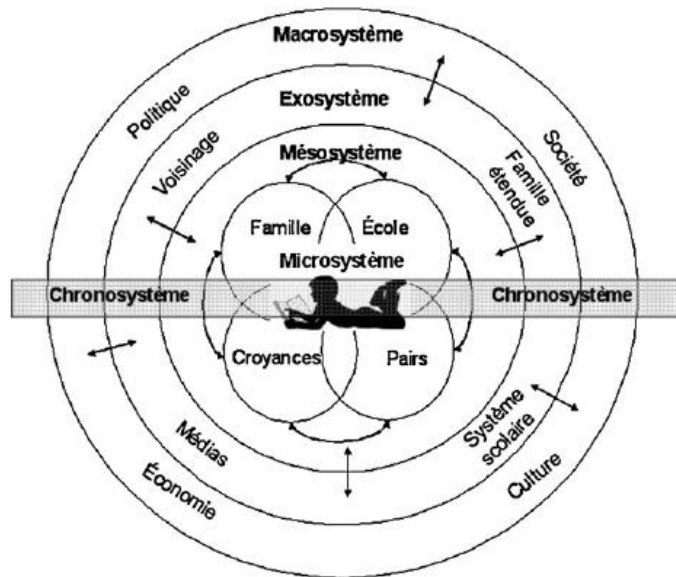


Figure 1 : Le modèle de Bronfenbrenner (1979) adapté par Charras et al. (2012).

Nous observons que le noyau de tous ces cercles est le microsystème. Il représente l'environnement immédiat de l'enfant. Celui-ci est au centre et en contact avec différents microsystèmes : la famille, l'école, les croyances et les pairs. L'enfant expérimente ses premières interactions avec un milieu physique et social (Charras et al., 2012). Ce premier système bénéficie donc d'un cadre immédiat (maison, lieu de travail, etc.), d'acteurs (individus dans le microsystème comme les parents), d'activités et de relations interpersonnelles affectant directement le développement de la personne et les personnes avec qui elle a contact (El Hage & Reynaud, 2014).

Le second système, appelé mésosystème, est « un groupe de microsystèmes en interrelation par le truchement d'échanges et de communications » (Absil et al., 2012, p. 6). Ces interactions peuvent être directes, face à face, ou indirectes comme des courriers, des communications téléphoniques, etc. (Absil et al., 2012). Il peut également faire émerger des liens, des relations ou des interactions avec les différents microsystèmes (Liboy & Mulatris, 2016). En outre, le mésosystème correspond à un ensemble de liens et d'interactions entre les différents microsystèmes de l'individu (Papalia, Olds & Feldman, 2010, p. 27).

L'exosystème, étant le troisième système du modèle de Bronfenbrenner (1979), n'a pas d'influence directe quant au développement de l'enfant (Absil et al., 2012). Ce système est extérieur à l'enfant (Liboy & Mulatris, 2016). Il s'agit d'un ensemble de lieux ou de contextes dont le sujet n'est pas directement impliqué et n'a pas d'interactions directes. Cependant, les grandes décisions peuvent influencer les propres activités de l'individu. Par exemple, l'exosystème de l'enfant peut comprendre les lieux de travail des parents. Si l'un d'eux devait changer de lieu et non avantageux pour la famille, cela aura des conséquences (El Hage & Reynaud, 2014).

Le macrosystème, qui est le dernier système, englobe les autres systèmes (Absil et al., 2012). Il se centre sur les valeurs sociales et culturelles. « Il fournit la base de pensée sur l'éducation et la place de l'enfant dans la société (Charras et al., 2012, p. 357). Ce système influence donc tous les autres niveaux (El Hage & Reynaud, 2014).

Dans le modèle proposé par Charras et ses collaborateurs, nous observons encore une ligne traversant tous les systèmes. Il s'agit du chronosystème. Ce système constitue la dimension temporelle de la vie d'une personne. Par cette dimension temporelle, les auteurs

entendent « des passages entre différents stades du développement ou entre différentes périodes de vie de l'individu » (Charras et al., 2012, p. 357). Par exemple, des périodes de transitions comme la naissance, l'entrée à l'école ou des événements marquants comme une séparation, un deuil se trouveraient dans le chronosystème (El Hage & Reynaud, 2014).

En reprenant ces différents systèmes, nous allons nous concentrer sur la construction identitaire des Secondos. Si le modèle de Bronfenbrenner (1979) explique le processus d'enculturation, certains aspects de son modèle peuvent très bien être liés au processus d'acculturation des Secondos. En liant le modèle de Bronfenbrenner (1979) et le processus d'acculturation des enfants étrangers de deuxième génération, les Secondos seraient donc le sujet central. L'enfant de parents immigrés a un premier contact avec ses parents. Ils sont donc le premier microsystème et les premières personnes sources d'enculturation. En interaction avec ses parents, ceux-ci transmettent leur culture ainsi que leurs valeurs à leur enfant. L'enfant baignant dans une seule culture va connaître d'autres microsystèmes influençant dans son développement. Il s'agit de l'école, des pairs ainsi que des croyances. A quatre ans, l'enfant est confronté à un autre microsystème qui est l'école. Cette institution ne sera pas source d'enculturation mais d'acculturation. L'individu n'ayant baigné que dans une seule culture découvre une seconde culture, celle d'accueil. Il sera également en contact avec des pairs qui seront également source d'acculturation ou alors d'enculturation, s'ils bénéficient de la même culture d'origine que l'enfant en question. Les pairs peuvent donc jouer un double rôle. Par la suite, les croyances ou alors les médias joueront un rôle également dans le développement de l'enfant. Ils seront un facteur d'acculturation ou d'enculturation car, à travers les croyances ou les médias, ceux-ci transmettent des valeurs, normes similaires ou différentes de la culture d'origine de l'enfant. Si les valeurs transmises sont similaires, il s'agira du processus d'enculturation. Dans le cas contraire, il s'agira du processus d'acculturation. Ces différents microsystèmes (famille, école, pairs et médias) seront également en interaction les uns avec les autres et contribueront à la construction identitaire des enfants de parents migrants et peuvent, de ce fait, aussi avoir une influence sur l'intégration des parents. Notre prochain concept, qui sera l'intégration, permettra de donner davantage d'explications concernant le développement de l'identité des Secondos.

2.2 Intégration

Après avoir défini le concept de culture, nous allons nous concentrer à notre second concept qui est celui de l'intégration. Nous avons décidé de le développer en second pour la raison suivante : l'enfant migrant baigne d'abord dans sa culture d'origine et sera confronté à une seconde culture, voire plus dans la société d'accueil. Celui-ci acquiert ses nouvelles cultures grâce aux interactions avec différents contextes. Pour ce faire, la personne migrante va faire preuve d'intégration afin de se familiariser avec sa seconde culture.

Dans ce chapitre, nous allons donner des définitions de plusieurs auteurs et définir les différents types d'intégration. Nous aborderons ensuite l'intégration sociale et scolaire des personnes de deuxième génération.

L'intégration est la première façon de s'adapter et la plus fréquemment appliquée. Les nouveaux arrivants tentent d'établir un contact avec la culture de leur pays d'accueil en s'efforçant en même temps de maintenir leur culture d'origine. Les immigrants qui choisissent l'intégration désirent conserver leur propre culture et la transmettre à leurs enfants. Ils sont aussi désireux de prendre leur place dans la société et sont ouverts aux nouveaux modes de vie que leur propose leur pays d'accueil. (Vandenbroeck, 2005, p. 39)

D'un point de vue sociologique, le but de l'intégration est donc l'insertion de l'individu à une collectivité et à la société (Schnapper, 2007). Ce processus implique également l'individu à avoir accès aux ressources économiques, culturelles, sociales et politiques de la société d'accueil (SEM, 2015). Sayad (1994) appuie ce propos en définissant l'intégration comme « un processus continu auquel on ne peut assigner ni commencement ni aboutissement, un processus de tous les instants de la vie, de tous les actes de l'existence » (p. 8).

Abdallah-Preteceille (1992) précise que « l'intégration est, très souvent, présentée sous une forme unidirectionnelle : les immigrés doivent s'intégrer et les handicapés doivent être intégrés » (p. 21). Or, l'auteure mentionne que l'intégration présente une double forme. Il s'agit d'un processus interactif. Certes, l'immigré doit s'intégrer mais c'est à la société également de s'intégrer (Abdallah-Preteceille, 1992). Afin de pouvoir faciliter une rencontre avec « l'autre », il faut être capable de l'accueillir à bras ouverts (Vandenbroeck, 2005).

D'un point de vue politique, le Conseil fédéral suisse a également fixé les principes et les buts de l'intégration des étrangers, ainsi que la contribution des étrangers au processus d'intégration dans l'ordonnance sur l'intégration des étrangers : l'OIE. Le Conseil fédéral suisse définit l'intégration comme « une tâche pluridisciplinaire que les autorités au plan fédéral, cantonal ou communal se doivent de prendre en compte avec le soutien des organisations non-étatiques, partenaires sociaux et organisations d'étrangers compris » (OIE, 2007, art.4)¹. Visant l'égalité des chances entre Suisses et étrangers dans la société, l'intégration se réalise dans les structures dites ordinaires comme l'école, la formation professionnelle, le marché du travail, etc.

Ainsi, nous remarquons que même si ces définitions sont vues sous des angles différents, nous retrouvons ce processus interactif dans les définitions exposées. Toutes visent l'insertion à la société. Grâce à cela, nous pourrions aborder plus tard des intégrations plus spécifiques comme l'intégration sociale et l'intégration scolaire.

2.2.1 Types d'intégration

On distingue souvent deux types d'intégration. Il s'agit de l'intégration économique et culturelle. Cependant, Bourhis et al. (1998) ont développé trois autres types d'intégration : juridique, linguistique et politique. Nous allons développer les deux principaux types d'intégration puis donnerons de brèves explications quant aux trois autres.

Le premier type d'intégration utilisé par les migrants est l'intégration économique. Les individus possèdent un travail et gagnent un revenu leur permettant des conditions de vie décentes. Ce type d'intégration est évalué selon la capacité d'un immigrant à accéder à des revenus et à une mobilité sociale comparable à celle d'un citoyen né dans le pays d'accueil. Au Canada, les immigrants ayant un revenu élevé d'instruction et une grande expertise auront des bénéfices. Ils posséderont un statut à la hauteur de leurs compétences, c'est-à-dire des emplois prestigieux et des salaires élevés. Dans le cas contraire, ceux-ci posséderont un statut inférieur dans la société. Il existe un autre facteur qui dépend de l'intégration économique de la population migrante. Il s'agit de l'ancienneté des groupes d'immigrants dans le pays d'accueil. Plus les groupes d'immigrants sont établis depuis plusieurs années, plus ils auront de chances de se hisser dans la société. En se familiarisant avec le système du pays d'accueil, leur situation économique augmentera. Par la suite, cela permettra à la deuxième génération de connaître une mobilité sociale économique semblable à celle de la société d'accueil (Bourhis et al., 1998).

¹ Ordonnance sur l'intégration des étrangers du 24 octobre 2007 (= OIE/CH ; RS 142.205).

Le deuxième type d'intégration est culturel. Ce type d'intégration comprend la langue, la littérature, la musique, les arts plastiques et dramatiques, les activités religieuses, les activités récréatives et sportives, les traditions culinaires, la production et la possession d'artisanat culturel, les coutumes vestimentaires, les valeurs, les liens de parenté, les types de relations interpersonnelles, les habitudes de travail et les associations communautaires. Les migrants maintiennent soit totalement leur culture d'origine, soit combinent entre la culture d'origine et celle d'accueil. Si l'individu remplace ses traits culturels d'origine par celle d'accueil, il s'agirait d'assimilation culturelle intégrale. Pour cela, la cohésion du groupe a un rôle là-dessus. En s'identifiant davantage à son propre groupe, l'individu interagira plus avec celui-ci. Les immigrants de première génération ont tendance à cela. Avec le temps, la deuxième et la troisième génération participent moins aux activités de leur groupe ethnique et les liens s'affaiblissent. Si ces derniers portent de l'intérêt pour leur culture d'origine, nous parlerons davantage d'un intérêt symbolique que pragmatique : curiosité pour les valeurs symboliques de la culture d'origine. La cohésion de groupe serait plus accentuée par les Européens de l'Est (Bourhis et al., 1998).

Trois autres types d'intégration ont été décrits par Bourhis et al. (1998). Pour commencer, ceux-ci développent l'intégration linguistique. Ce type d'intégration comporte la langue du pays d'origine mais surtout d'accueil. Les immigrants de première génération souhaitent entrer dans le marché du travail. Pour cela, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est donc une nécessité même si ceux-ci conservent leur langue d'origine à la maison. Cependant, les femmes de première génération non actives dans le monde du travail possèdent moins de chances que les autres à s'intégrer linguistiquement. L'apprentissage de la langue d'origine s'atténue vers la troisième génération qui l'apprendra non pas par utilité mais par envie afin de maintenir leur identité d'origine. Ensuite, l'intégration juridique fait partie des types d'intégration. Ce type d'intégration inclut la citoyenneté, c'est-à-dire le droit de vote et le droit de se présenter à des élections (Bourhis et al., 1998). Cependant, cela varie d'un pays à l'autre. Aux Etats-Unis, un individu étant citoyen par naturalisation et non par naissance ne peut se présenter à des élections comme la présidentielle (ACE, 2017). Pour terminer, le dernier type d'intégration est politique. Les immigrés participant activement à la vie politique partagent moins de liens avec leur groupe ethnique. Suite à cela, les personnes de deuxième et troisième génération sont plus susceptibles d'y participer que la génération précédente.

Parmi ces types d'intégration, deux attirent particulièrement notre attention. Il s'agit de l'intégration économique et linguistique. Selon nous, il s'agit de deux types d'intégration fortement liés à l'acculturation. Comme toutes personnes vivant en Suisse, l'individu doit pouvoir subvenir aux besoins de sa famille ainsi qu'à ses propres besoins. Celui-ci doit donc travailler afin de pouvoir vivre dans ce pays et de mener une vie décente. La personne migrante est donc en contact continu avec d'autres individus lorsqu'elle travaille. Elle doit également apprendre la langue d'accueil afin de pouvoir communiquer avec les autres groupes. C'est pour cette raison que l'aspect économique et linguistique sont des éléments importants concernant l'acculturation de personnes migrantes dans le pays d'accueil.

2.2.2 Modèle de Berry (1991)

Afin de mieux comprendre la notion d'acculturation, plusieurs modèles ont été proposés. Cependant, le modèle de Berry (1991) est « le plus référencé » (Mokoukolo & Pasquier, 2008, p. 57). Pour Berry (1991), il existe dans le processus d'acculturation un groupe qui domine, appelé groupe dominant, et un groupe dominé. Le groupe dominé serait souvent des migrants et leurs descendants. Dans ce processus, la personne opte des stratégies pour s'adapter à la nouvelle société. Les stratégies utilisées dépendent du positionnement de l'individu entre sa culture d'origine et celle de la société d'accueil. Afin de choisir, deux questions sont à se poser. La première concerne la culture d'origine de l'individu. Est-il

important de conserver sa culture et son identité d'origine ? La deuxième question concerne les relations avec les membres du pays d'accueil. Est-il important d'établir des contacts avec les membres de la société d'accueil ? (Amin, 2012). Les réponses aux questions sont : oui ou non. Ces réponses aux deux questions permettent ensuite de « catégoriser le processus d'acculturation des minorités en quatre modes : l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation » (Kanouté, 2002). Ces quatre modes sont représentés par Berry (1991) dans le tableau 1.

		Doit-on valoriser le maintien de sa propre culture ?	
		Oui ←	→ Non
Doit-on valoriser le maintien avec la société d'accueil ?	Oui ↑	Intégration	Assimilation
	Non ↓	Séparation Ségrégation	Marginalisation

Figure 2 : Les stratégies d'acculturation selon Berry (1991).

Si nous lisons le tableau de gauche à droite, nous allons commencer par définir l'intégration. L'intégration est perçue comme une synthèse de la société d'origine et de la société d'accueil (Kanouté, 2002). Une personne qui est dans le mode « intégration » maintient à la fois sa culture d'origine et possède des relations avec la société d'accueil (Amin, 2012).

Ensuite, vient l'assimilation. Une personne assimilée au pays d'accueil a abandonné sa culture d'origine et son identité afin d'entrer complètement dans la société (Amin, 2012). Plusieurs facteurs comme la perception de sa différence comme non significative par rapport à la culture du pays d'accueil ou comme un handicap empêchant de se réaliser peuvent expliquer la raison de l'abandon de sa culture d'origine (Kanouté, 2002).

La ligne en-dessous possède la séparation/ségrégation et la marginalisation. La séparation désigne que l'individu conserve sa culture d'origine et évite volontairement de tisser des liens, créer des relations avec la société d'accueil. « Si cette absence de relation avec la société d'accueil est imposée par cette société elle-même, on parlera davantage de ségrégation » (Amin, 2012, p. 108). Expériences d'exclusion dans le pays d'accueil ou culture d'origine très prescriptive pourraient être l'origine d'une séparation ou ségrégation (Kanouté, 2002).

Quant à la marginalisation, l'individu n'est impliqué ni dans la culture d'origine, ni dans celle du pays d'accueil. Il met une certaine distance entre les deux cultures. Les raisons peuvent être un ancrage socioéconomique dévalorisant la culture d'origine, des expériences d'exclusion ou encore une difficulté à concilier les deux codes culturels (Kanouté, 2002).

En rappel, ce modèle est un processus dynamique ayant lieu avec le temps ou diverses phases. Suite à ce modèle proposé par Berry (1991), nous avons décidé de développer davantage l'un des quatre modes en tant que deuxième concept : l'intégration. La raison pour laquelle nous choisissons de développer plus en profondeur ce concept est que l'intégration « facilite l'adaptation requise à la fois pour les communautés immigrantes et par les communautés d'accueil » (Bourhis et al., 1998, p. 3). De plus, la Suisse parle, d'un point de vue politique, d'une intégration des migrants (SEM, 2015). Ce concept sera développé un peu plus bas dans notre travail de recherche.

2.2.3 L'intégration sociale

Nous l'avons constaté, le concept d'intégration comprend énormément de sous-concepts. Un de ces sous-concepts est celui d'intégration sociale, dont nous allons, grâce aux travaux de Keable (2007), proposer une définition complète. Keable (2007) propose la définition suivante :

L'intégration sociale est la résultante d'un processus d'apprentissage et de développement qui implique :

1. une fonctionnalité dans l'exécution de rôles sociaux appropriés à son groupe d'âge (travailleur, étudiant, ami, partenaire amoureux, citoyen) et à ses capacités ;
2. une appartenance à des groupes dont le fonctionnement respecte les règles, les valeurs et les normes, morales et légales ;
3. des relations adéquates, stables et réciproques avec ces groupes (dimension objective) dans lesquelles on se sent apprécié et investi en tant qu'individu (dimension subjective). (p. 3)

Pour résumer cette définition, nous pourrions utiliser le terme de Durkheim d'un « vouloir-vivre ensemble » (Rhein, 2002). Il s'agit du résultat des divers processus d'interaction entre le jeune, sa famille et son environnement extérieur comme par exemple la socialisation ou les expériences d'insertion (Keable, 2007). Keable (2007) souligne également que « le processus de socialisation menant à une expérience d'intégration sociale réussie n'est jamais achevé et qu'il peut être influencé par plusieurs facteurs (psychologiques et sociaux) tout au long de la vie de l'individu. Ainsi, le chemin qui permettra à un jeune d'expérimenter une forme d'intégration sociale n'est pas linéaire et il est influencé par les valeurs des personnes et des organisations, les missions de l'établissement, les cadres légaux, le potentiel de développement du jeune et les capacités des milieux à offrir des expériences positives d'insertion sociale » (p. 7). Le milieu scolaire ainsi que les enseignants jouent donc un rôle important dans l'intégration sociale des enfants.

Concernant les familles migrantes, leur intégration sociale au sein de la société est considérée comme une difficulté. Arrivées dans un nouveau pays, les personnes migrantes sont soumises à un processus d'acculturation. Nouvelle langue, nouvelle société, nouvelle école, il s'agit d'un véritable défi (Kanouté, 2007). « Les transitions ont un impact : être locuteur d'une langue qui passe de majoritaire à minoritaire, voir son statut social connaître un dénivellement d'un contexte à l'autre, changer d'environnement socioculturel et de système scolaire, etc. » (Kanouté, 2007, p. 67). Ces transitions ont donc un impact sur l'intégration sociale des familles migrantes.

La Suisse, ayant conscience de ce problème, mène des projets urbains afin de promouvoir la coexistence des divers groupes de population comme autochtone et étrangère (portugais, albanais, turcs, etc.). Plusieurs cantons ont soutenu ces projets (SEM, 2016).

2.2.4 L'intégration scolaire

« Lieu privilégié d'intégration, l'école n'est qu'un élément du puzzle et se situe au carrefour de plusieurs instances et institutions de socialisation : famille, quartier, association, média... En conséquence, la cohérence de l'ensemble ne peut être assurée que par l'émergence d'un projet collectif » (Abdallah-Pretceille, 1992, p. 43). L'école n'est donc qu'un petit élément de la société contribuant à l'intégration de ses élèves. Malgré cela, celle-ci joue un

rôle fondamental dans la réussite sociale et professionnelle des enfants de migrants dans leur ascension sociale (Bader & Fibbi, 2012).

« La CDIP réaffirme le principe selon lequel il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination. Elle souligne que l'intégration doit intervenir dans le respect du droit de l'enfant au maintien de la langue et de la culture du pays d'origine » (CDIP, 1991, p. 1). L'école doit donc veiller à transmettre les connaissances nécessaires aux enfants de parents migrants afin d'évoluer dans la société. De plus, les enseignants reçoivent une formation afin d'adapter leur enseignement en fonction des besoins de leurs élèves (DEIS, 2003). Même si la CDIP vise l'égalité des chances entre enfants « suisses » et enfants étrangers, diverses enquêtes ont montré, depuis un certain temps, que les enfants des travailleurs étrangers réussissent moins bien à l'école que les enfants suisses (Gretler et al., 1981). « C'est au cours de l'école obligatoire que se mettent en place les premiers aiguillages qui orienteront de façon décisive la (future) formation des élèves » (Rosenberg et al., 2002, p. 16).

L'une des premières difficultés qui va apparaître dès la rentrée scolaire est linguistique. Cela devient une source de stress pour l'enfant mais également pour les parents car l'enfant n'a pas acquis les connaissances linguistiques nécessaires pour débiter cette rentrée des classes (Alvarado, 1993). La maîtrise de la langue d'origine est un facteur clé pour une intégration réussie (DEIS, 2003). Les parents étant également exigeants envers leurs enfants d'un point de vue scolaire, ceux-ci ne pourront être présents quant à la supervision et le soutien de leurs enfants dans les travaux scolaires en raison de leur manque de connaissances linguistiques (Alvarado, 1993). La situation s'inverse au désavantage des parents. Ils seront confrontés à plusieurs situations comme les formalités, les démarches, les pièces administratives où ils dépendront de leurs enfants (Sayad, 2014). Ainsi, l'enfant prendra le rôle de chef de famille. En plus d'une gestion linguistique, l'enfant migrant devra gérer sa double culturalité (Alvarado, 1993). Plus l'enfant avance en âge et plus il renforcera ses aptitudes techniques et attitudes culturelles qu'exige la société (Sayad, 2014).

Un autre élément important concernant la réussite ou l'échec scolaire est la dynamique entre l'école et la famille. L'expérience scolaire est liée à l'intégration ou à l'isolement des familles au système scolaire. De plus, l'image qu'a le jeune migrant influence sa position dans le système scolaire. Les élèves de deuxième, voire de troisième génération, nés en Suisse sont souvent confondus avec les enfants arrivés plus récemment et seront plus facilement associés à la catégorie « élèves migrants » (Mottet & Bolzman, 2009). Par conséquent, ces aspects remettent en question le principe d'égalité des chances.

2.3 Développement identitaire

Dès lors, nous comprenons aisément en quoi l'identité de ces élèves se voit remise en question. L'identité se rattache très souvent au sexe, à la généalogie, à l'insertion sociale de la famille et à la condition humaine dans son universalité (Calin, 2017). Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez (1990) caractérisent le concept d'identité selon cinq propositions (p. 22-23) :

1. « L'identité est [...] considérée comme le produit d'un processus qui intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de sa vie ». Il s'agit donc d'une perspective dynamique.
2. L'identité se forme au « sein de réseaux d'interaction ». L'individu en interaction avec autrui et le monde qui l'entoure construit et reconstruit un ensemble de caractéristiques qui le définit. Par ses traits, l'individu se définit également grâce aux autres et est reconnu par eux.

3. L'identité présente « un aspect multidimensionnel et structuré ». Cet aspect multidimensionnel correspond aux interactions établies par l'individu dont s'infèrent des réponses identitaires diverses intégrées dans un tout structuré.
4. « Le sujet garde une conscience de son unité et de sa continuité, de même qu'il est reconnu par les autres comme étant lui-même ».
5. Le sujet et les groupes « ont une certaine capacité d'action sur le choix de leur groupe d'appartenance et de référence ». Cela implique le développement des stratégies identitaires.

Propre aux êtres humains, l'identité est donc un ensemble de critères, de définitions d'un sujet et d'un sentiment interne composé de différents sentiments. Dans la formation de cette identité, les interactions sociales des personnes issues de l'immigration et des personnes issues de la société d'accueil ont une grande importance (Licata & Heine, 2012). Selon Guerraoui et Troadec (2000), « trois types d'identité sont distingués et reconnus : l'identité personnelle, l'identité sociale, et plus récemment l'identité culturelle » (p. 47). Cependant, nous allons accorder davantage d'importance à l'identité culturelle car elle permet d'apporter davantage d'éléments de réponses quant à notre travail de recherche.

L'identité culturelle est « un ensemble de caractéristiques que des sujets d'un même groupe partagent et mettent en avant pour se définir et se différencier des membres d'autres groupes » (Guerraoui & Troadec, 2002, p. 89). L'identité culturelle prend en compte des processus d'appropriation et de partage par l'individu de son environnement social et culturel pouvant être des valeurs et des croyances (Plivard, 2014). Selon ces définitions, nous comprenons que l'individu est inséré dans un système culturel et partage un environnement culturel avec un groupe d'individus. Celui-ci est porteur de la culture. Cependant, lorsque l'individu est confronté à plusieurs systèmes culturels, cela devient problématique. La personne se trouve dans un processus d'acculturation l'amenant à redéfinir son identité. C'est le cas des Secondos. Ceux-ci sont confrontés à divers univers culturels les amenant à situer leur identité par rapport aux deux cultures, celle du pays d'accueil et celle du pays d'origine (Ogay, 2001). Chaque individu recherche une identité positive, c'est-à-dire une estime de soi positive. Cependant, cette identité peut être dévalorisée ou remise en question lorsque celui-ci appartient à différents groupes sociaux. Pour cela, l'individu a recours à des stratégies identitaires afin de restaurer une identité positive (Amin, 2012).

2.3.1 Stratégies

La présentation des stratégies qui va suivre est tirée de la théorie de Carmel Camilleri (1990) : la typologie des stratégies. Sa théorie se base sur des observations auprès de Maghrébins en situation d'émigration en France pouvant s'appliquer à d'autres populations du Tiers Monde (Camilleri, 1990). Comme dit précédemment, le migrant est dévalorisé suite aux rapports entre sa culture d'accueil et celle d'origine (Ogay, 2001). L'individu doit donc trouver une cohérence entre ses représentations et ses valeurs considérées comme fondamentales (la fonction ontologique) et son adaptation à l'environnement (la fonction pragmatique) (Camilleri, 1990). « Confronté aux jugements dépréciatifs de la société d'accueil envers lui et sa culture d'origine, le migrant réagira de différentes façons » (Ogay, 2001, p. 215). Les différentes façons signifient donc les réactions identitaires afin d'ajuster et de remodeler le soi dans les situations de dévalorisation (Plivard, 2014).

D'une part, il y a un groupe nommé « les identités dépendantes ». Ces identités « contribuent à maintenir l'identité du sujet migrant sous la dépendance des injonctions identitaires de l'environnement » (Amin, 2012, p. 106). Dans ce groupe, l'individu peut

d'abord développer une « identité négative ». Celui-ci garde sa culture d'origine aux dépens de sa culture d'accueil. Il s'investit dans son système culturel d'origine et rejette complètement l'autre (Camilleri, 1990). La personne accepte son identité négative même si le groupe dominant la dévalorise (Ogay, 2001). Dans le cas contraire, cette identité négative peut être évitée (Plivard, 2014). L'individu se trouverait dans une « identité négative déplacée » (Camilleri, 1990). Son but étant l'assimilation au groupe dominant, c'est-à-dire la culture d'accueil, l'individu se détournera de sa culture d'origine afin de rentrer dans un autre système (Ogay, 2001). Une autre personne peut prendre conscience de sa singularité, de sa différence, mais n'intériorisera pas la dévalorisation (Dasen & Ogay, 2000). L'individu prend conscience de ce qu'il est et de ce qu'il sera toujours. Sa prise de conscience l'amène à prendre de la distance avec la dévalorisation de sa culture d'origine (Plivard, 2014). Il n'intériorisera pas la dévalorisation à laquelle il se distancie (Ogay, 2001). Cette stratégie se nomme « l'identité par distinction » (Camilleri, 1990).

D'autre part, il y a le second groupe nommé « les identités réactionnelles ». Ces identités « expriment une volonté du sujet de s'émanciper de l'image négative prescrite » (Amin, 2012, p. 106). L'individu peut développer une « identité défense » (Camilleri, 1990). L'identité d'origine sera un bouclier afin de se protéger des autres (Amin, 2012). Un degré supérieur à cette identité défense se trouve être « l'identité polémique » (Camilleri, 1990). Il s'agit du même principe que l'identité défense, avec en plus une suraffirmation plus ou moins agressive de soi et de sa culture d'origine (Ogay, 2011). D'autres seront dans une « identité de principe » (Camilleri, 1990). L'individu revendique son appartenance à la culture d'origine mais rejette les valeurs traditionnelles. Il adopte donc la culture d'accueil alors qu'il refuse de s'affilier (Hijazi, 2005).

A noter que ces différentes stratégies permettent à l'individu d'éviter le conflit interne, c'est-à-dire d'avoir son sens de valeur et une cohérence de soi, mais ses relations avec son environnement ou son système culturel peuvent être en péril. Si l'individu reste, par exemple, dans une identité polémique, cela peut l'écarter de toute intégration auprès du groupe d'accueil. Tandis que si l'individu décide de s'assimiler au groupe d'accueil, il risque d'être considéré comme un traître par sa communauté d'origine (Ogay, 2001).

2.3.2 Construction identitaire chez les enfants et adolescents migrants

Une question se pose alors : comment l'identité peut-elle se construire chez les enfants et les adolescents migrants ? Le modèle de Bronfenbrenner (1979) nous a montré que la construction identitaire va se développer grâce aux interactions avec son environnement (El Hage & Reynaud, 2014). L'enfant se trouve dans un processus de socialisation où il en est lui-même l'acteur (Hohl & Normand, 1996).

Dès son plus jeune âge, l'enfant est donc enculturé et socialisé dans deux systèmes culturels différents : la culture d'origine et la culture d'accueil (Guerraoui & Troadec, 2000). A seulement trois ans, celui-ci aura déjà conscience d'une entité distincte de ses parents mais ressentira aussi le besoin de s'identifier aux adultes. Afin de répondre aux attentes des adultes, l'enfant intériorisera des comportements et développera l'estime de soi (Hohl & Normand, 1996). Dès l'enfance, l'enfant se trouve dans une première étape de vulnérabilité (Bouche-Florin, Skandrani & Moro, 2007).

Quelques années plus tard et ce, jusqu'à dix ans, l'enfant interagira dans des contextes de plus en plus variés. Il s'agit d'un début de mise à distance avec son milieu familial car l'enfant cherche à définir son identité par comparaison avec les autres (Hohl & Normand, 1996). « L'enfant compare et évalue les différents codes culturels qui s'offrent à lui » (Bouche-Florin et al., 2007, p. 221). Ce ne sera qu'à l'âge d'onze, douze ou treize ans que l'enfant fera des choix conscients. A la préadolescence, l'individu entrera certaines fois en

conflit avec ses parents à cause d'une remise en question des normes et des valeurs de ces derniers. Dès lors, les enseignants, les parents d'amis mais davantage les pairs deviendront ses points de repères quant à la construction de son identité et le choix de ses valeurs (Hohl & Normand, 1996).

A l'adolescence, le jeune se cherche et se pose certaines questions comme « Qui suis-je ? » et « D'où viens-je ? ». Ces questions marquent le passage du statut de l'enfant à rôle de partenaire social. Ce passage représente toutefois un danger dans toute culture. L'adolescent est considéré comme étranger dans sa propre famille et par la société d'accueil. Celui-ci se recherche dans sa double appartenance (Conne, 2012). Parfois, il peut se montrer très agressif envers ses parents car il assume une place complexe entre la culture d'origine et celle d'accueil et a l'impression de s'auto-assumer (Bouche-Florin et al., 2007). L'adolescent s'identifiera donc à l'une des deux cultures. Ensuite, les choses s'inverseront. Pour terminer, l'adolescent trouvera une unicité dans ses appartenances multiples (Conne, 2012).

Le modèle d'Umaña-Taylor et de Fine (2014) reprend bien ces différents stades du développement. Ils mettent également en lien cette approche avec la perspective de Bronfenbrenner (1979).

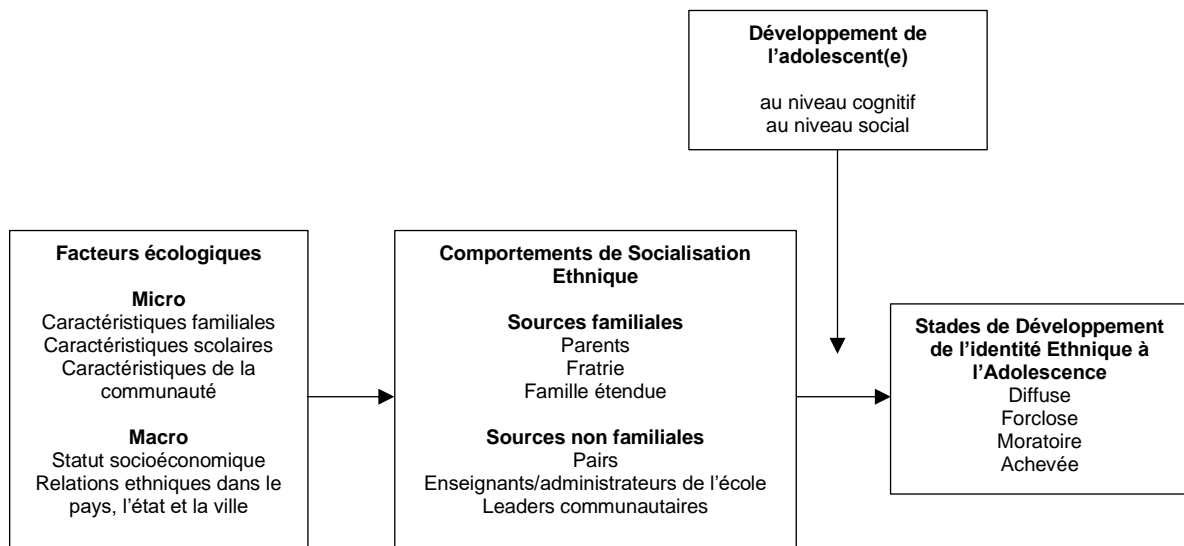


Figure 3 : Modèle de développement de l'identité ethnique chez les adolescents selon Umaña-Taylor et Fine (2004).

En effet, le modèle proposé par Umaña-Taylor et Fine (2004) comprend les environnements « micro » et « macro » décrits par Bronfenbrenner (1979). Ces environnements incluent les facteurs contextuels comme la famille, l'école, la communauté, etc. Il s'agit donc de facteurs écologiques. Ces facteurs vont avoir une influence sur les comportements de socialisation ethnique. Comme dit précédemment, l'enfant sera donc confronté à des sources différentes comme les pairs, les enseignants, etc. Ces sources transmettront différents messages aux enfants à propos de leur ethnicité comme des informations sur leur culture, des informations sur le racisme et la discrimination, des stratégies à employer dans des situations comme des messages de prudence envers le groupe dominant ou d'encouragement à adopter leur culture. Si l'adolescent reçoit davantage de messages sur sa culture d'origine, celui-ci s'identifiera encore plus à eux. Cependant, l'individu présentant une identité ethnique diffuse aura une estime de soi plus basse. Dans le cas contraire, c'est-à-dire un sentiment positif envers sa culture, l'adolescent renverra une meilleure estime de lui (Licata & Heine, 2012).

Il est bon de rappeler que la construction identitaire de ces jeunes Secondos dépend des stratégies identitaires adoptées par ceux-ci. Dans un reportage réalisé par la RTS en 2013, plusieurs jeunes s'expriment quant à leur double culture. La plupart de ces jeunes qui s'expriment quant à leur biculturalité sont tiraillés entre le pays où ils sont nés et la culture de leurs parents. De cette confrontation entre l'identité d'origine et celle d'accueil résulte des crises identitaires. Ces jeunes remettent en question les normes et les valeurs des parents. Ils cherchent parmi d'autres personnes comme les pairs, les enseignants, une image « idéale ». Un jeune réagit dans ce reportage en disant : « Même si on a le passeport, on se sent étranger car nous n'avons pas la même tête que les autres » (Gazut & Perrig, 2013). Ces témoignages renforcent l'importance du processus d'acculturation des Secondos ainsi que leur construction identitaire. C'est ce qui nous rappelle toute l'importance de notre travail de recherche.

2.4 Résumé du cadre conceptuel

Arrivée au bout du cadre conceptuel, nous aimerions résumer les principaux concepts qui ont été développés dans cette première partie du travail.

Notre premier concept, la culture, est un ensemble de croyances, de coutumes, d'idées, etc. (Tylor, cité dans Cuche, 2010, p. 16). La culture est non innée mais acquise par une personne ou un groupe de personnes par la transmission (Rocher, 1992). Il s'agit également d'un processus dynamique et non statique (Plivard, 2014). À la suite de ces définitions, nous avons pu définir deux processus de transmission culturelle : l'enculturation et l'acculturation. La différence entre les deux processus résulte du groupe. Concernant l'enculturation, il s'agit d'une transmission culturelle de son propre groupe d'origine. Tandis que l'acculturation pointe la transmission culturelle par différents groupes (Akkari, 2009). Le modèle de Bronfenbrenner (1979) a permis d'éclaircir davantage ces deux processus : quatre environnements vont entrer en jeu et avoir une influence concernant le développement de l'enfant (El Hage & Reynaud, 2014). Le modèle de Bronfenbrenner (1979) donne une meilleure vision de ces deux processus vécus par les Secondos.

Ensuite, notre deuxième concept est l'intégration. Grâce au modèle de Berry (1991), nous avons pu comprendre que l'intégration est une stratégie d'acculturation optée par les migrants. Être intégré signifie adopter la culture d'accueil tout en maintenant sa culture d'origine (Kanouté, 2002). L'intégration bénéficie de divers ordres comme économique, culturel, linguistique, juridique et politique (Bourhis et al., 1998). Nous avons également développé l'intégration sociale et scolaire car ces deux intégrations sont importantes dans le processus d'acculturation des Secondos.

Pour terminer, nous avons exposé comme dernier concept le développement identitaire. Tout au long de leur vie, les personnes de deuxième génération utilisent différentes stratégies car celles-ci sont confrontées à la culture d'accueil ainsi qu'à leur culture d'origine (Ogay, 2001). Leur construction identitaire diffère d'un individu à l'autre car cela dépendra des stratégies adoptées. En exposant le modèle d'Umaña-Taylor et de Fine (2014), nous avons pu identifier au mieux les stades de développement des Secondos. Ces éléments seront également pertinents pour l'analyse et l'interprétation des données.

Pour la suite de notre travail, nous avons décidé de faire une sélection de certains concepts qui vont nous être utiles pour l'analyse et l'interprétation des données récoltées sur le terrain. Tous les concepts ainsi que les sous-concepts nous aident quant à la prochaine partie de notre travail. Cependant, certaines notions ressortiront davantage que d'autres. Concernant le premier concept, nous avons décidé de garder le modèle de Bronfenbrenner (1979). Grâce aux différents concepts exposés, l'élaboration de notre canevas d'entretien sera notamment basée sur ce modèle. Pour le second concept, les stratégies présentées

par Berry (1991) vont nous permettre d'analyser les différents modes d'acculturation optés par les Secondos. En ce qui concerne l'intégration sociale et scolaire, celles-ci seront abordées lors des entretiens. Pour terminer, nous avons sélectionné l'intégralité du dernier concept, le développement identitaire, car il sera intéressant pour nous de comparer la construction identitaire décrite théoriquement par les différents auteurs avec la construction identitaire vécue par les personnes interrogées.

3. La question de recherche

Comme nous l'avons vu dans la partie problématique et cadre conceptuel, les jeunes Secondos vivent entre deux cultures, celle d'origine et celle d'accueil. Les Secondos subissent une socialisation contradictoire entre les valeurs culturelles d'« origine » et la culture nationale transmise par l'école (Safi, 2011). Lors de leur processus d'acculturation, plusieurs environnements vont entrer en interaction avec le sujet. Tout au long de son développement, quatre microsystèmes vont interagir avec l'enfant et entre eux. Il s'agit de la famille, l'école, les pairs et les médias. Ces quatre microsystèmes vont avoir une influence quant à la construction identitaire des jeunes Secondos. Parmi ces quatre microsystèmes, celui de l'école attire particulièrement notre attention. Effectivement, comme tous les autres microsystèmes, l'école joue un rôle considérable concernant l'intégration des élèves migrants. De ce fait, découle notre question de recherche qui peut s'exprimer de la manière suivante : **Quel est l'impact de l'école sur le processus d'acculturation des jeunes Secondos et comment l'ont-ils vécu ?**

De cette question résulte ces différentes sous-questions :

- I. Comment les jeunes Secondos ont-ils vécu leur acculturation au sein de la culture suisse ?
- II. Quels facteurs ont-ils eu le plus d'impact sur le processus d'acculturation ?
- III. Quelles stratégies d'acculturation ont-ils favorisées ?
- IV. Comment s'est déroulé leur développement identitaire ?
- V. En quoi l'école a-t-elle eu un impact sur leur construction identitaire ?

Afin de répondre à notre question de recherche ainsi qu'à nos sous-questions, nous avons opté pour la méthode par entretien semi-directif.

4. La méthode

Afin de mener à bien ce travail, nous avons décidé de mener notre recherche sous forme d'enquête par le biais d'entretiens. Cette méthode nous a semblé la plus adaptée car elle va nous permettre de répondre à notre question de recherche qui tente d'évaluer l'impact de l'école sur le processus d'acculturation des Secondos et d'avoir leur ressenti.

Le principal but d'un entretien est d'obtenir des informations sur un sujet qui a été étudié au préalable. C'est l'enquêteur qui mène l'entretien auprès de la personne concernée afin d'obtenir des éléments bénéfiques pour le thème (Berthier, 2004). L'entretien est donc une discussion entre deux personnes. Durant celui-ci, toutes les choses exprimées par la personne interrogée se rapportent à la position de l'individu, c'est-à-dire qu'elles sont propres à elle-même. Un entretien doit donc être construit selon une problématique bien définie. Grâce à cette récolte de données, l'entretien permettra de vérifier les principales hypothèses mais également d'en faire naître. Selon Lefèvre (2012), cette méthode présente plusieurs avantages. Premièrement, elle permet une « analyse du sens que les acteurs donnent à leur pratique et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes

de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles, etc. » (Lefèvre, 2012, p. 1). Deuxièmement, l'entretien permet également une « analyse d'un problème précis : ses données, ses enjeux, les différentes parties en présence, les systèmes de relations, etc. » (Lefèvre, 2012, p. 1). Pour terminer, le dernier avantage de l'entretien est « la reconstitution d'un processus d'action, d'expériences ou d'évènements du passé » (Lefèvre, 2012, p. 1).

Afin de mener à bien un entretien, l'enquêteur peut opter pour trois différents types d'entretien : directif, semi-directif et libre. L'entretien directif se base sur un questionnaire oral qui est déjà préalablement établi. Les questions sont posées dans l'ordre, ce qui empêche la personne interrogée d'aller plus loin. L'entretien semi-directif n'est ni ouvert, ni fermé. Un canevas est également rédigé à l'avance. Cependant, il laisse davantage de liberté d'expression à la personne interrogée car l'enquêteur se centre sur les thèmes de son sujet. Les questions sont seulement présentes afin de rediriger l'entretien lorsque l'interviewé s'en écarte. L'entretien libre est simplement une conversation naturelle. C'est un entretien très long et difficile pour le chercheur car il demande une certaine expertise de la part du chercheur. Celui-ci doit pouvoir faire parler l'interviewé sur son vécu mais également savoir rebondir spontanément sur ce que dit la personne interrogée (Lefèvre, 2012).

Pour notre part, nous avons décidé d'opter pour l'entretien semi-directif. Ces entretiens ont été menés de façon individuelle pour chaque Secondos. Un canevas d'entretien a été préalablement rédigé avec les principaux thèmes abordés et des questions de relance. Les questions ne sont pas posées telles quelles et l'ordre a peu d'importance. La personne interrogée a très bien pu répondre dès le début à une première question alors qu'elle devait survenir en fin d'entretien. Nos interviewés ont donc eu l'occasion de s'exprimer librement quant à leur vécu.

4.1 Critères de sélection

Avant d'être partie sur le terrain, nous avons choisi quelques critères concernant les personnes de deuxième génération d'étrangers à interroger.

- Secondos nés en Suisse
- Secondos majeurs, âgés entre 18 et 25 ans
- Secondos ayant réalisé toute leur scolarité en Suisse
- Au minimum deux hommes

Nous avons choisi des Secondos nés sur le territoire suisse car dès leur naissance, ceux-ci étaient en contact avec une nouvelle culture. Ils sont également âgés entre 18 et 25 ans car il est plus évident à leur âge de s'exprimer sur leur vécu. En ayant réalisé toute leur scolarité en Suisse, ceux-ci n'ont donc pas été confrontés à différents changements et à différents contextes. Concernant le genre, nous avons sélectionné ce critère car il sera intéressant de comparer le vécu entre filles et garçons.

4.2 Le canevas d'entretien

Pour notre enquête, nous avons donc choisi la méthode par entretien semi-directif. Pour ce faire, nous avons élaboré un guide d'entretien afin d'avoir un fil rouge et des questions de relance lors de l'interview. Nous avons séparé notre canevas en différentes parties. La première est une phase d'introduction. Nous voulons remercier la personne interrogée pour son engagement envers nous et lui expliquons la manière dont va se dérouler l'entretien.

Ensuite, il y a une partie présentation. Celle-ci nous parla très brièvement de sa famille, de ses hobbies, de ses origines culturelles, de sa religion et de son identité culturelle. Nous avons trouvé cela important d'instaurer une partie présentation car nous nous intéressons au processus d'acculturation d'un Secondos. Parler de son parcours de vie nous a semblé un élément également important concernant la récolte des données. À la suite de cette présentation, le canevas d'entretien est divisé en cinq thèmes étant abordés tout le long de l'entretien : la famille, les amis, l'école, les médias et l'identité. Ces thèmes bénéficient de sous-thèmes avec des questions de relance afin d'avoir un fil rouge durant l'entretien. Une fois ces cinq thèmes abordés, l'entretien se termine par des mots de conclusion et des remerciements. Pendant l'entretien, il n'est pas nécessaire de suivre le canevas à la lettre mais d'être très flexible car il s'agit d'un entretien semi-directif et non directif. Il est important d'écouter son interlocuteur car il est intéressant de rebondir sur ses propos afin de chercher davantage d'informations sur la personne. Ces éléments peuvent devenir pertinents lors de l'analyse des données.

4.3 L'échantillon

Pour mener à bien ce travail de recherche, nous avons décidé d'interroger cinq personnes issues de la deuxième génération d'étrangers, c'est-à-dire des Secondos. Toutes et tous répondent à nos critères ci-dessus.

	Ivana	Sofia	Pedro	Dafina	Belmin
Genre	Féminin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin
Age	24	21	21	22	18
Lieu de naissance	Sion	Aigle	Martigny	Martigny	Sion
Origine	Serbe	Portugaise	Portugaise	Albanaise	Serbe
Religion	Orthodoxe	Catholique	Athée	Musulmane	Musulmane
Formation	CFC vendeuse	Etudiante à la HEP	CFC vendeur	Etudiante à la HEP	AFP et CFC coiffeur

Figure 4 : Tableau de notre échantillon de recherche.

La première personne qui a répondu présente pour notre enquête est une femme, âgée de 24 ans. Elle est issue d'une famille serbe et orthodoxe. Elle possède un CFC de vendeuse. Cette jeune femme que nous nommerons Ivana a fait sa formation dans un magasin de chaussures. Maintenant, elle est gérante d'un autre magasin de chaussures.

Le deuxième Secondos est aussi une femme. Celle-ci est âgée de 21 ans et est née à Aigle. Elle est d'origine portugaise et de confession catholique. En ce moment, elle est étudiante dans une Haute école pédagogique.

La troisième personne interrogée est un homme âgé de 21 ans, né à Martigny et issu d'une famille portugaise de confession catholique. Cependant, il se considère comme athée. Il a fait un apprentissage en tant que vendeur dans une entreprise de la grande distribution.

Dafina qui a également répondu présente pour notre interview est une femme. Agée de 22 ans et née à Martigny, elle est aussi étudiante dans une Haute école pédagogique. Cette quatrième Secondos est d'origine albanaise et de religion musulmane.

La cinquième personne qui a accepté notre entretien est un homme âgé de 18 ans. Il vient tout juste de finir son AFP en tant que coiffeur et entame son CFC dans le même domaine. D'origine serbe et de confession musulmane, sa famille est issue d'une petite communauté se nommant Novi Pazar. Il s'agit d'un territoire habité par la majeure partie de citoyens musulmans. Cependant, même si cette communauté revendique des origines bosniaques à cause de la guerre, officiellement, le territoire appartient à la Serbie.

4.4 La procédure

Après avoir contacté chacun des Secondos et obtenu leur accord, nous avons fixé des heures et des lieux de rencontre suivant leurs disponibilités. Nous avons entretenu le premier et le dernier entretien dans notre lieu de domicile, le deuxième et le troisième à leur lieu de domicile et le quatrième entretien dans une salle à la Haute école pédagogique de Brig. Lors des entretiens, nous avons expliqué le sujet de notre enquête et défini les thèmes principaux dont nous allions aborder avec eux. Afin de ne perdre aucune trace, nous avons enregistré tous les entretiens à l'aide de notre téléphone portable bénéficiant d'un enregistreur vocal. Ces enregistrements vocaux nous ont permis de retranscrire les dires des Secondos et d'analyser au mieux notre travail de recherche. Bien évidemment, nous leur avons assuré l'anonymat et la confidentialité de leur propos. Durant les entretiens, il nous était difficile de vouvoyer les Secondos. Etant donné que nous étions de la même génération et que nous avions presque le même âge, nous avons préféré le tutoiement. De même pour les Secondos. Pour cette raison, nous nous sommes donc tutoyés durant les entretiens. Afin de garder l'anonymat, nous avons décidé lors de la retranscription et de l'analyse des données de leur donner des noms fictifs en lien avec leur origine culturelle : Ivana, Sofia, Pedro, Dafina et Belmin.

PARTIE EMPIRIQUE

5. Analyse et interprétation des données

À la suite des cinq entretiens effectués, nous les avons retranscrits et avons élaboré une grille d'analyse. Cette grille nous a permis d'assembler toutes les informations dans un seul document. Cet outil de travail nous a facilité très largement la tâche en matière d'organisation, de comparaison et d'analyse. Pour la suite, il va être plus évident de comparer les différents processus d'acculturation des Secondos et de faire des liens avec notre cadre conceptuel. Cette grille d'analyse reprend les termes abordés du canevas d'entretien. Pour commencer, nous allons établir le profil des Secondos : âge, hobby, profession, etc. Cette partie très basique nous sera tout de même très importante pour l'analyse car elle nous permettra d'en connaître davantage sur les Secondos et leur processus d'acculturation, c'est-à-dire le vif de notre sujet. Ensuite, nous aborderons différents thèmes comme la famille, l'école, les amis et les médias. Ces thèmes reprennent les quatre environnements influençant le plus le développement selon Bronfenbrenner (1979). Pour terminer, nous aborderons l'identité des Secondos afin d'avoir leur ressenti quant à leur parcours de vie vécu avec deux cultures. Voici donc les rubriques qui ont été retenues pour l'analyse :

- Le profil des Secondos
- La famille
- Les pairs
- L'école
- Les médias
- L'identité

Afin de mener à bien ce travail, nous allons reprendre les différentes rubriques et analyser les données. Il se peut que certaines rubriques soient divisées en sous-rubriques car cette structure permet une meilleure analyse des données. Les données seront également mises en lien avec la théorie. L'interprétation est donc incluse dans l'analyse.

5.1 Le profil des Secondos

Nos principaux sujets ont entre 18 et 24 ans et résident en Valais. D'origine portugaise, serbe et albanaise, tous n'ont pas eu le même parcours. Nous allons donc décrire leur profil pour chacun d'entre eux.

Ivana est une femme âgée de 24 ans, d'origine serbe et de confession orthodoxe. Née à Sion, cette Secondos est devenue gérante d'un magasin de chaussures. Son principal hobby est les sorties entre amis. Concernant sa famille, elle a un grand frère âgé de 31 ans qui est dessinateur en génie civil. En ce qui concerne ses parents, sa mère est aide-soignante dans un home et son père était serrurier, pour être ensuite main d'œuvre sur les chantiers. En Suisse, ils n'ont pas du tout de famille car elle réside en Serbie. Ivana est parfaitement bilingue car elle parle couramment le français et le serbe. Ayant pour langue maternelle le serbe, elle communique avec ses parents dans les deux langues mais davantage en serbe avec son père et en français avec son frère. Petite, elle a également été à l'école serbe afin d'en apprendre plus sur son pays d'origine ainsi que sa culture et non pour apprendre la langue car elle la savait déjà parfaitement. Les principales habitudes culturelles d'origine que sa famille a gardées en Suisse sont les fêtes orthodoxes qui ne sont pas au même moment que les fêtes catholiques : Noël, Pâques, etc.

Née à Aigle, Sofia est âgée de 21 ans et est actuellement étudiante dans une Haute école pédagogique. D'origine portugaise et de confession catholique, elle a pratiqué pendant plus de dix ans de la danse. Ses études ont pris une place trop importante dans sa vie, elle a donc décidé d'arrêter. Sa petite sœur âgée de 18 ans est également aux études et fait sa maturité sociale. Concernant la profession de ses parents, sa mère était concierge mais ne travaille plus maintenant et son père était cuisinier mais est actuellement maçon. Sa mère possède beaucoup de famille entre Monthey et Saillon, tandis que son père n'en possède pas car ils résident soit au Portugal, soit au Brésil. Avec ses parents, Sofia communique en portugais et en français. Par contre, avec sa sœur, c'est toujours en français, tout comme avec ses amis. Elle a également fait l'école portugaise dès 7 ans jusqu'à la fin de l'école de culture générale car elle voulait passer son examen B2 de portugais. Les principales habitudes culturelles que sa famille a gardées sont des habitudes culinaires, c'est-à-dire des plats typiques portugais.

Notre troisième Secondos interrogé est un homme d'origine portugaise âgé de 21 ans. Il est né et habite à Martigny et travaille en tant que vendeur dans une entreprise de la grande distribution. Durant son temps libre, il pratique comme sport le football au club de Vernayaz. Ayant deux grandes sœurs âgées de 22 ans et de 30 ans, celui-ci est le benjamin de la famille. En Suisse, sa famille et lui n'ont pas de proches dans leur entourage car ils vivent tous au Portugal. De parents catholiques, Pedro se considère comme athée. Dans sa famille, sa grande sœur âgée de 30 ans travaille dans un groupe énergétique et multimédia, celle de 22 ans étudie à l'Université de Lausanne afin de devenir psychologue, son père est contre-maître et sa mère femme de ménage. Cet homme parle deux langues, le français et le portugais, mais a pour langue maternelle le portugais. Lorsqu'ils sont en famille, Pedro communique avec ses parents en portugais et avec ses sœurs en français. Lorsqu'il retrouve ses amis, il ne parle qu'en français. Dès son plus jeune âge, ses parents l'ont inscrit à l'école portugaise afin d'y apprendre cette langue. Cependant, il a arrêté en sixième primaire (8H) alors qu'il devait aller jusqu'en troisième du cycle (11H). Il se sentait très mal dans cette structure car c'était le vendredi après l'école obligatoire et il voyait tous ses camarades terminer l'école alors que lui devait encore se rendre à l'école portugaise. Il pleurait souvent et ses parents ont donc pris la décision de le faire arrêter. Concernant les habitudes culturelles, il s'agit des mêmes que pour Sofia : des habitudes culinaires.

Dafina est une femme âgée de 22 ans qui est née à Martigny. Résidant toujours à Martigny, celle-ci est étudiante dans une Haute école pédagogique. D'origine albanaise du Kosovo et de confession musulmane, ses principaux hobbies sont le football et la course. Toute petite, cette Secondos a fait du tennis pendant une année. Dafina a une grande sœur âgée de 25 ans qui est enseignante et un frère jumeau âgé de 22 ans qui étudie à l'Université de Lausanne en science politique. Concernant ses parents, son père est monteur de cantine et sa mère est femme de ménage. En Suisse, ses parents possèdent beaucoup de famille en Suisse alémanique à Lucerne, du côté de la mère et du père. En Valais, ils sont les seuls de leur famille. Polyglotte, elle parle couramment quatre langues : le français, l'albanais, l'allemand et l'anglais. En famille, elle communique avec sa mère en albanais, avec son père, ils commencent tous deux une conversation en albanais et la termine en français, tandis qu'avec sa sœur et son frère jumeau, c'est tout le temps en français. Concernant ses pairs, il ne s'agit que du français. Pendant quatre ans, elle a été à l'école albanaise de sa ville. Les cours n'étant pas très bien organisés en raison du manque de professeurs et de classes, les parents d'élèves ont décidé de retirer leurs enfants de l'école albanaise. Dans la culture albanaise, quelques traditions leur sont restées en Suisse. Par exemple, tous les lundis au Kosovo, les gens cuisinent du cassoulet. De plus, les Albanais accueillent et reçoivent toujours beaucoup de gens à la maison chose que les Suisses pratiquent peut-être un peu moins.

Notre dernier Secondos interrogé, Belmin, est un homme de 18 ans d'origine serbe. Cependant, nous tenons à préciser que celui-ci ne possède pas la même culture qu'Ivana

car sa famille vient de Novi Pazar. Il s'agit d'une province appartenant à la Serbie qui bénéficie de ses propres habitudes culturelles et de ses propres coutumes différentes des Serbes de Serbie. Officiellement, c'est-à-dire sur papier, Belmin est d'origine serbe. Né et vivant à Sion, Belmin a terminé son AFP de coiffeur et réalise en ce moment son CFC dans le même domaine. D'une famille composée de 6 membres, il en est l'aîné. Il a une sœur jumelle âgée de 18 ans, une petite sœur et un petit frère qui sont également jumeaux âgés de 15 ans. Sa sœur jumelle est en apprentissage en tant qu'assistante spécialisée en soins de longue durée et accompagnement et son petit frère et sa petite sœur cherchent et réfléchissent à une formation. Le plus jeune est à la société suisse d'évaluation et la plus jeune en intendance. Concernant ses parents, son père est livreur et sa mère ne travaille plus car elle a des problèmes de santé. De langue maternelle serbe, il communique sa langue d'origine avec ses parents et en français avec sa fratrie et ses amis. Parmi tous les Secondos interrogés, il est le seul à ne pas avoir fait de cours de langue d'origine. Pour les habitudes culturelles, sa famille a gardé les principales fêtes musulmanes comme la fête de l'Aïd.

Nous l'avons donc bien compris, tous ces jeunes présentent un profil bien différent. Lorsque nous leur avons posé la question dans quelle culture ils se sentaient le mieux, pour certains, il a été difficile de répondre. Tandis que pour d'autres, la réponse était évidente. En ce qui concerne Ivana, Sofia et Dafina, c'est-à-dire les femmes, il a été difficile de répondre. Toutes se sentent bien dans les deux cultures. Cependant, pour Sofia et Dafina, elles ont tout de même tranché à la fin.

Ivana : « *Ouf. C'est assez compliqué. Je sais pas. Je me sens bien dans la culture serbe, niveau musique, niveau mentalité des gens mais après je suis habituée à la Suisse. Je sais pas, c'est mitigé. Vraiment mitigé* ».

Sofia : « *Alors, c'est difficile à dire parce que je connais pas vraiment la culture portugaise. Là-bas, j'y passe que mes vacances donc la culture suisse c'est celle que j'ai toujours connue puis je me sens bien dans celle-ci. Donc je pense la culture suisse* ».

Dafina : « *Ça dépend les situations, je pense. Mais je pense je me sens mieux suisse quand même parce que j'ai grandi en Suisse. J'ai les valeurs du Kosovo mais j'ai plus d'ici parce que j'ai grandi ici et j'étais à l'école ici* ».

Tandis que pour Pedro et Belmin, c'est-à-dire les hommes, la réponse était plus qu'évidente.

Pedro : « *D'ici. La culture d'ici* ».

Belmin : « *Chez les Suisses* ».

C'est ce que plusieurs auteurs confirmaient. Les Secondos sont tiraillés entre deux cultures et possèdent une double appartenance : celle d'origine et celle d'accueil (Gazut & Perrig, 2013). Partagé entre deux cultures, chacun va donc développer des profils d'acculturation différents (Kanouté, 2002). Nous remarquons que les deux hommes s'identifient plus facilement à la culture d'accueil. Même si pour certains Secondos il est plus évident de dire dans quelle culture ils se sentent le mieux, tous ont été d'accord sur un même point : ils ne quitteraient pas la Suisse pour leur pays d'origine.

5.2 La famille

Lors de nos entretiens, la famille était un des premiers thèmes à avoir été abordé. En effet, durant son développement, l'enfant est confronté à un premier environnement qui est celui

de la famille (Charras et al., 2012). Il s'agit du premier microsystème qui va avoir un premier impact sur le développement de l'enfant (El Hage & Reynaud, 2014). En abordant ce thème-là, nous pourrions davantage comprendre le processus d'enculturation des Secondos et découler sur le processus d'acculturation.

5.2.1 Arrivée en Suisse des parents

Tous majeurs, les parents de ces jeunes Secondos sont venus dans un seul but en Suisse : celui de travailler. Arrivés à l'âge de 20, 25 ou encore 27 ans, certains de cette première génération d'étrangers sont venus seuls ou à plusieurs (frères, sœurs ou amis). Pour tous les parents de ces Secondos, c'est le père qui est venu en premier en Suisse. Une fois mariés dans leur pays d'origine, ce n'était qu'après l'union qu'ils avaient décidé de ramener leurs conjointes en Suisse. Pour Sofia, il en était autrement. Les parents étaient déjà mariés et ont pris la décision ensemble de venir travailler en Suisse. Une fois tous établis, cette première génération a décidé de rester dans le pays d'accueil pour une vie meilleure.

Pedro : « *Pour le travail. Pour une vie meilleure* ».

Dafina : « *A la base, il est venu juste pour travailler. Après il retournait au Kosovo. C'était juste pour faire de l'argent. [...] parce qu'il s'est rendu compte qu'on se faisait plus d'argent ici [...]* ».

Cette première génération est donc arrivée en Suisse avec son propre bagage culturel différent du pays qui les a accueillis. Comme nous le confirmait Kanouté (2007), la première génération d'étrangers subit une transition qui aura un impact sur leur nouvelle vie. En effet, ceux-ci découvrent une nouvelle société avec des nouveaux modes de vie où ils doivent communiquer dans une nouvelle langue. Tous comme leurs enfants, les parents sont également soumis à un processus d'acculturation (Kanouté, 2007).

Afin de s'adapter à cette nouvelle culture, les parents des Secondos ont opté pour différentes intégrations. Pour commencer, les parents d'Ivana ont trouvé du travail grâce au « bouche-à-oreille ». Son père a toujours travaillé avec des personnes de la même origine que lui, c'est-à-dire serbe. Il a donc eu beaucoup de peine à s'intégrer au niveau langagier. Pour sa mère, c'était le cas contraire. Travaillant avec des personnes de toutes origines confondues, celle-ci a dû rapidement apprendre la langue du pays afin de pouvoir communiquer avec ses collègues. Il en va de même pour les parents de Belmin. Ayant des connaissances, ses parents ont trouvé du travail à deux endroits. Ils ont dû très vite apprendre la langue du pays d'accueil. Concernant les autres parents des Secondos, ils ont également tous trouvé du travail en arrivant. Cependant, l'envie de s'intégrer n'était pas la même pour tous. Les parents de Sofia et Dafina ont toujours été conscients qu'ils devaient s'intégrer. Ils se sont donc beaucoup intéressés et s'intéressent toujours au fonctionnement politique de la Suisse, aux prochaines votations ainsi qu'à l'histoire du pays.

Sofia : « *[...] Ils ont toujours voulu s'intégrer. Du coup, ils ont fait les efforts pour. Déjà, ils ont voulu avoir la nationalité suisse. Donc, ils se sont beaucoup intéressés à la politique, à l'histoire de la Suisse [...]* ».

Le père de Dafina avait même pris des cours de langue à l'époque afin de connaître parfaitement la langue. En revanche, sa mère a rencontré plus de difficultés linguistiques car elle a commencé à travailler qu'après avoir eu ses enfants.

Dafina : « *[...] De base, mon père il était pire intégré parce qu'avant qu'il se marie avec ma mère, il savait déjà parler français et il faisait des cours de français. Ma mère est moins bien intégrée parce qu'elle parle pas très bien français et elle a commencé à*

travailler après nous avoir eus donc à 30 ans. [...] Mon père est pire investi. Il faut voter tout le temps, il faut regarder les débats. Après ma mère, elle vote mais elle suit mon père ».

En ce qui concerne les parents de Pedro, ils ont également appris la langue du pays en travaillant. Tous deux ayant un accent, son père ne se sent pas gêné et parle français. Sa mère étant plus réservée, elle s'exprime très peu en français. Toutefois, ils ne s'intéressent que très peu à la politique du pays d'accueil.

Pedro : *« Politiquement pas. Parce que mes parents, ils s'en foutent. Ils regardent pas du tout ça. Ils suivent la politique là-bas mais ils ont aucun avis. Ils votent jamais. Ils font rien. Ils s'en foutent de la politique complètement. Socialement, mon père il est très bien intégré. Ma mère un peu moins parce qu'elle est timide. Elle ose pas beaucoup parler français ».*

Grâce au sous-thème « intégration » qui a été abordé durant nos entretiens, nous pouvons mettre en lien les différents types d'intégration de Bourhis et al. (1998) avec l'intégration vécue par les parents des Secondos. Ce que nous constatons concernant leur intégration, c'est que tous ont fait preuve d'une intégration économique. Etablis depuis maintenant plusieurs années en Suisse, ceux-ci possèdent tous un travail leur permettant des conditions de vie décentes. Par conséquent, leurs enfants connaîtront une mobilité sociale économique semblable au pays d'accueil (Bourhis et al., 1998). Tous ayant opté pour une intégration économique, les parents de cette deuxième génération d'étrangers ont fait preuve d'une intégration culturelle du point de vue linguistique. Ceux-ci ont appris la langue du pays d'accueil. Le père à Dafina a même pris des cours de français afin d'être parfaitement intégré linguistiquement. Cependant, certains ont toujours des difficultés avec ce point-là comme la mère de Pedro et Dafina. Selon Bourhis et al. (1998), les femmes de première génération rencontreraient plus de difficultés au niveau linguistique car elles sont non actives dans le monde du travail. Toutes deux étant femmes de ménage, nous pouvons en déduire que celles-ci ont peu l'occasion de communiquer avec des personnes durant leur temps de travail. De surcroît, l'aspect social rentre dans ce type d'intégration. Suite à l'entretien avec Belmin, celui-ci nous confie que ses parents restent davantage avec des groupes de même origine. Ils s'intègrent très peu socialement par rapport aux autres parents des Secondos. D'un point de vue juridique et politique, les parents de Sofia et Dafina bénéficient de la nationalité suisse et s'investissent dans les votations. À la suite des différentes intégrations, nous déduisons que cette première génération a opté pour une intégration économique, culturelle et linguistique. Pour les parents de Sofia et Dafina, ils sont en plus intégrés juridiquement et politiquement.

Ayant tous décidé de s'intégrer à cette nouvelle société, les parents des Secondos maintiennent encore très fortement leur culture d'origine dans leur résidence. Tous les jeunes Secondos ont confirmé que la culture d'origine est très présente dans le quotidien de leurs parents. Par exemple, dans la culture portugaise, il s'agit des habitudes culinaires et dans la culture albanaise, il s'agit plutôt des opinions.

Dafina : *« Ma mère, c'est du style, faut pas se mélanger. Les Albanais avec les Albanais, les Italiens avec les Italiens, les Noirs avec les Noirs. Mon père, je sais qu'il pense aussi comme ça ».*

Deux questions reprenant le modèle de Berry (1991) pourraient être posées : Est-il important de conserver sa culture et son identité d'origine ? Est-il important d'établir des contacts avec les membres de la société d'accueil ? (Amin, 2012). Sans hésitation, tous répondent positivement aux deux questions. Les parents de ces Secondos maintiennent leur culture d'origine et possèdent des relations avec la société d'accueil. C'est ce que nous confirmait plus haut Amin (2012) concernant la stratégie d'acculturation « Intégration ».

5.2.2 Fratrie

Après avoir parlé de leurs parents, les Secondos ont expliqué le parcours de formation de son/ses frère(s) et/ou sa/ses sœur(s) ainsi que la culture privilégiée par la fratrie. Nous tenons à préciser qu'ils ont tous fait l'école obligatoire en Suisse. Nous aborderons donc directement la suite de leur formation lors de la description de leur parcours scolaire.

Pour commencer, Ivana, Pedro et Dafina sont les benjamins de la famille. Nous allons donc commencer par expliquer le parcours de formation des aînés ou des cadets de ces Secondos.

Ivana a un grand frère de 31 ans qui est né en Serbie mais qui a fait toute sa scolarité en Suisse. Celui-ci est passé par diverses écoles en raison du déménagement de la famille : école d'Ardon, de Champsec et de la Bruyère. Il a fait un apprentissage en génie civil et est resté dix ans dans la même entreprise. Après dix ans, il a décidé de changer d'entreprise car il trouvait qu'on le considérait toujours comme un apprenti. En ce qui concerne Pedro, celui-ci a deux grandes sœurs âgées de 22 ans et de 30 ans. La toute grande, étant née au Portugal, a fait un apprentissage en tant que vendeuse. Par la suite, elle a travaillé dans une entreprise de communication et est maintenant dans un groupe énergétique et multimédia. Concernant la cadette, celle-ci a fait le collège et est en ce moment à l'Université de Lausanne. Pour la grande sœur et le frère jumeau de Dafina, ceux-ci ont décidé de faire des études. Agée de 25 ans, l'aînée a fait l'école de commerce, une passerelle d'OBS à Lausanne et une Haute école pédagogique. Aujourd'hui, elle vient de terminer sa formation enseignante et est donc dans le monde du travail. Concernant le jumeau de Dafina, âgé de 22 ans, celui-ci est à l'Université à Lausanne en science politique. Il a donc fait le collège afin d'intégrer cette haute école.

Pour Sofia et Belmin, c'était le cas contraire. Ils se sont retrouvés eux à jouer le rôle de la grande sœur ou du grand frère. La petite sœur de Sofia est âgée de 18 ans. Elle a décidé de rentrer à l'école de culture générale et fait en ce moment sa maturité spécialisée sociale. Concernant Belmin, sa sœur jumelle âgée de 18 ans fait un apprentissage en tant qu'assistante spécialisée en soins de longue durée et accompagnement. Son petit frère et sa petite sœur cherche en ce moment une place d'apprentissage.

Ayant grandi ensemble mais réalisant chacun un parcours différent de sa fratrie, les frères et sœurs des Secondos privilégieraient la culture du pays d'accueil car ils ont réalisé et réalisent leur parcours de vie en Suisse.

Sofia : « [...] elle, sa langue maternelle c'est le français. Moi, je parlais avec mes parents que portugais. Mais elle, avec moi, elle a appris tout de suite le français. Du coup, même avec mes parents, elle répond beaucoup plus en français qu'en portugais ».

Pedro : « Une est née là-bas mais elle est venue tôt ici. Puis l'autre, elle est née ici. Je pense que c'est le fait d'avoir grandi ici qui fait qu'on a pris ces habitudes et cette culture ».

Dafina : « Parce qu'on en discute. C'est comme moi. On est né ici. On a plus les valeurs d'ici et on fait des études donc on a une discussion complètement différente de mes parents ».

Pour la sœur jumelle de Belmin, sa sœur pense tout autrement et privilégierait la culture serbe. Tout le contraire de Belmin.

Belmin : « *Parce qu'elle aime bien, ben même si elle est pas née là-bas, en étant plus petite elle voulait partir que là-bas en fait. Puis ça lui ait resté. Je pense que plus tard, même si elle était à la retraite, elle fera comme mes parents, partir là-bas quoi* ».

Nous constatons donc que la fratrie joue un rôle dans le processus d'acculturation. Ceux-ci se trouvent également dans le microsystème du modèle de Bronfenbrenner (1979) qui est la famille (Charras et al., 2012). Le Secondos ont donc des interactions avec leurs frères et sœurs. Considérés eux aussi comme des Secondos, ils auront un impact sur le développement de leurs frères et sœurs, c'est-à-dire sur leur processus d'acculturation également. De plus, nous remarquons que certains des Secondos interrogés comme Sofia et Belmin jouent un autre rôle envers leur fratrie car ils sont les aînés. Ces Secondos sont donc les premiers enfants à avoir eu une première approche avec les différents environnements qui les entouraient. C'est un point intéressant dont nous aimerions relever car il s'agit d'un thème dont nous n'y avons pas pensé. De surcroît, un autre élément nous frappe aux yeux. Le choix de formation de la plupart des Secondos sont semblables à la fratrie. Par exemple, Dafina, sa sœur et son frère ont tous choisi des hautes écoles. Cela renforce notre interrogation concernant le rôle de l'aîné et celui des parents.

5.2.3 Transmission culturelle

Si plus haut nous avons énuméré quelques habitudes culturelles du pays d'origine des Secondos, nous avons tout de même voulu creuser ce sujet. Selon Rocher (1992), la culture est un ensemble de croyances et d'idées transmis par un groupe de personnes ou par une société. Il s'agit donc d'un héritage (Rocher, 1992). La famille est donc le principal groupe de personnes transmettant la culture d'origine à ses enfants. Afin d'en savoir plus sur leur culture d'origine, nous leur avons posé les questions suivantes : Quel bagage culturel vous ont transmis vos parents ? Etiez-vous et êtes-vous en harmonie avec celui-ci ? Est-ce que les valeurs transmises par vos parents diffèrent-elles de celles du pays d'accueil ? Dans leurs réponses, certains s'arrêtent sur des traditions et d'autres énumèrent quelques valeurs. Si pour la plupart des Secondos, le bagage culturel est évident, pour Pedro, il a été plus difficile d'énumérer le bagage culturel transmis par ses parents. Nous aimerions donc exposer les réponses de chacun afin de comparer leurs propos.

Ivana : « *Déjà, on n'est pas très croyant. J'ai jamais été à l'Eglise orthodoxe ici. Et quand on va là-bas, si on y va, c'est pour acheter des bracelets. Mais on n'est pas tellement croyant dans la famille. Mais bien sûr, on fête Noël, on fête la fête des familles où il y a les Saints* ».

Sofia : « *Alors, quand on part en vacances, ils nous ont toujours fait visiter plein de trucs au Portugal. Donc, on connaît bien le Portugal. Sinon, les valeurs ça fait partie également de la culture : le respect, la confiance, le partage. Aussi quelques traditions comme la cuisine de nouveau* ».

Pedro : « *Je cherche quoi. Je sais pas. Le respect, la politesse, la ponctualité surtout ça. Euh... Je sais pas. Ouais. Ça* ».

Dafina : « *La musique car on écoute beaucoup la musique du Kosovo. La nourriture. Après les façons de penser. On a quand même des manières de penser qui viennent de là-bas* ».

Belmin : « *Genre, par exemple, déjà la langue ils m'ont transmis. [...] Après il y a respecter ben ses proches, les traditions de là-bas quoi, les mariages comment ça se déroule et tout ça [...]* ».

Même si chacun possède un bagage culturel différent, tous étaient en harmonie avec la culture transmise par les parents, sauf Belmin.

Belmin : « *C'était n'importe quoi parce que vu que je suis né ici pour moi non. [...] N'importe quoi. Et ça restera n'importe quoi* ».

Nous comprenons très vite suite aux propos de Belmin que celui-ci vit un conflit culturel entre sa culture d'origine et celle d'accueil. Si nous reprenons le modèle de Berry (1991), celui-ci pourrait répondre négativement à la question concernant le maintien de sa propre culture. Il se trouverait donc dans un processus d'assimilation car il serait prêt à abandonner sa culture d'origine afin d'entrer dans la société (Amin, 2012). Ne possédant pas assez d'éléments de réponses, nous réaborderons ce sujet lorsque nous parlerons du thème de l'identité.

Chaque bagage culturel est donc très enrichissant. Certaines cultures se rapprochent de la culture d'accueil. Notamment la culture portugaise et serbe. En ce qui concerne la culture albanaise et la culture serbe de Novi Pazar, elles sont différentes du pays d'accueil. En effet, Dafina et Belmin confirment qu'il s'agit d'une toute autre mentalité de la culture suisse.

Dafina : « *Euh. Je sais que c'est différent. J'arrive pas à pointer un truc. La manière de penser, de se comporter. Genre au bled, merci, aurevoir c'est pas un automatisme. Ici, oui. Ou genre « Excusez-moi », les Suisses font automatique alors qu'au bled, on s'en fout* ».

Belmin : « *Ben le regard sur les personnes quoi. On me disait tout le temps « Quand tu vois une personne, méfie-toi, méfie-toi ». En fait non, faut pas se méfier, c'est pas l'apparence d'une personne qui va faire quelque chose quoi. Faut être plus ouvert d'esprit quoi* ».

Nous constatons donc que les cultures qui diffèrent du pays d'accueil sont celles qui viennent des pays ou des provinces musulmans. Celles qui ne diffèrent pas du pays d'accueil sont celles où les gens sont de confession catholique ou orthodoxe. Sachant que la Suisse est un pays catholique et protestant, la religion aurait-elle donc un lien avec la culture ? Aurait-elle également un impact avec la facilité ou la difficulté du processus d'acculturation ?

5.3 Les pairs

Nous avons constaté dans la partie précédente que la famille était un groupe important dans le développement de l'enfant. Comme dirait Berry et ses collaborateurs (1992), il s'agirait d'une transmission culturelle verticale car le nourrisson y est directement, viendrait ensuite la transmission horizontale. Selon Berry et al. (cité dans Plivard, 2014), cette transmission concorderait avec l'influence des pairs (p. 28). Nous savons donc que les pairs ont également une influence dans le développement des Secondos. Afin d'y voir plus clair, nous leur avons posé quelques questions sur leurs anciens ou nouveaux amis de quartier, d'école, de sport ou d'activités culturelles.

Etant petits et même maintenant, les Secondos se mélangeaient beaucoup. Leurs amis de quartier ou encore leurs camarades avaient tous des origines différentes : portugaise, italienne, albanaise, bosniaque, etc. C'est grâce au voisinage, à l'école ou encore au sport que ces jeunes Secondos ont pu se faire des amis dans le quartier. Tous n'avaient pas de problèmes à se mélanger et à jouer ensemble. Cependant, lorsque les parents de Dafina et Belmin étaient avec eux, ceux-ci ne devaient pas se mélanger.

Dafina : « Non franchement. J'avais pas beaucoup. Parce qu'il y avait beaucoup de Noirs et mes parents, il faut dire ce qu'il y est, ils étaient soulés qu'on reste avec des Noirs. [...] ».

Belmin : « Ben on traînait pas tellement avec, c'était juste au quartier par exemple. Si on n'était pas, avec ma maman, on traînait avec les amis qu'on avait par exemple, portugais, italiens et tout ça ».

Nous constatons que les parents de ces deux Secondos n'appréciaient pas que les enfants se mélangeaient. A ce propos, Bourhis et al. (1998) nous expliquaient que la cohésion de groupe était davantage accentuée par les personnes provenant des pays de l'Est. Le Kosovo et la Serbie étant tous deux des pays de l'Est, nous pouvons donc confirmer que cette cohésion de groupe est accentuée chez les parents de ces deux Secondos. Elle pourrait également jouer un rôle quant à la relation de leurs enfants avec des enfants d'autres origines car ils ne souhaitent pas que leurs enfants se mélangent. Cette idée pourrait être une manière de penser d'origine culturelle car Dafina nous affirmait plus haut que la manière de penser dans sa culture d'origine était différente de celle du pays d'accueil.

Après avoir eu quelques amis de quartier, les Secondos sont rentrés à l'école et ont tissé des liens avec leurs camarades. Ils entretenaient tous une très bonne relation avec leurs camarades. La plupart des Secondos (Ivana, Sofia, Pedro et Belmin) étaient dans des classes très hétérogènes où il y avait beaucoup d'origines différentes. Ils se mélangeaient donc beaucoup et n'accordaient aucune importance à l'origine de leurs camarades.

Ivana : « Ba oui. En fait, y avait pas de différences en fait. On est tous quasiment né ici. C'était presque normal quoi. Même par rapport Kosovo-Serbie, vu que ça n'a jamais été le grand amour, qu'on a jamais dit je te parle pas parce que t'es albanais, que t'es serbe. On était des enfants, on a grandi ensemble et après c'est resté comme ça ».

Cependant, Pedro se mélangeait également beaucoup sauf avec les personnes de la même origine que lui.

Pedro : « Je me mélangeais. J'aimais pas trop rester avec les Portugais. J'aimais pas trop les Portugais. [...] J'aimais pas leur façon d'être, comment ils se montrent, je suis pas très fan. [...] Ils sont moins intégrés. Ils viennent ici, ils ont un peu la confiance. Ils aiment trop se montrer et moi je suis pas comme ça. Même au jour d'aujourd'hui, je traîne pas avec les Portugais. [...] Quand j'étais petit, je me rendais pas compte mais aujourd'hui, je me rends compte ».

Des propos très intéressants sachant que celui-ci possède la même culture d'origine que ses camarades d'origine portugaise. Selon Camilleri (1990), ce Secondos opterait pour une stratégie d'identité négative déplacée. En rentrant dans le système des pairs, Pedro se détourne complètement de sa culture d'origine. Adorant se mélanger, celui-ci ne veut même pas rester avec des personnes de la même origine que lui. Nous supposons donc qu'il s'agit d'une sorte de rejet de sa propre culture de la part de ce Secondos. Ce rejet se traduirait par un rejet de ces concitoyens.

Si tous ont eu l'occasion d'être dans des classes hétérogènes, Dafina n'a pas eu cette opportunité. En effet, celle-ci s'est trouvée dans des classes en majeure partie d'origine suisse avec quelques Italiens. La plupart de sa scolarité, elle était la seule avec son frère d'origine albanaise. Sa relation avec ses camarades était toute autre des autres Secondos.

Dafina : « C'était bizarre. Vu que nous, on n'était pas des Suisses, on traînait avec des gens qui étaient pas suisses. Genre portugais, italiens. J'avais une métisse dans ma

classe, je traînais avec elle. C'était un automatisme. [...] Parce qu'on était les étrangers, on n'était pas suisse. Je trouve qu'il y avait une différence avant. Du style on parle pas le français à la maison, on a un autre bagage culturel... Même si on avait pas les mêmes trucs, ça fait qu'on avait un point commun : on n'était pas suisse ».

Cette différence entre étrangers nés en Suisse et « Suisses » va ressortir dans les réponses de deux Secondos lorsque nous leur avons posé comme question « Comment vos camarades vous voyaient ? ». En effet, certains énumèrent des traits de caractère ou de personnalité. Tandis que d'autres pointent cette différence d'origine. Ivana imagine que ses camarades la voyaient comme une personne timide et réservée, Pedro comme quelqu'un de simple qui communiquait beaucoup avec les gens et Belmin comme une personne ouverte, souriante et qui acceptait tout le monde. Nous constatons que ceux-ci ne pointent en aucun cas la différence de cultures ou d'origines. En donnant leurs réponses, Sofia et Dafina énumèrent une différence entre les personnes d'origine suisse et elles, d'origine portugaise et albanaise.

Sofia : « *Quand on était petit, une élève comme les autres, il y avait pas beaucoup de différences. Après, il y a le plus de différences à l'arrivée au cycle. Il y avait des commentaires, du style, t'es poilue, t'es portugaise. [...] J'avais l'impression que mes camarades, les Suisses, avaient plus confiance en eux et plus de facilité. Tandis que moi, j'avais peut-être des meilleurs résultats qu'eux mais j'avais un manque de confiance comme si j'avais eu plus de peine alors que non, j'avais le même résultat. [...] Au moment de prendre la parole, quand j'étais petite, je ne voyais aucune différence. Mais après, à partir du cycle, je voulais pas lever la main parce que j'avais peur de dire quelque chose de faux. Si on demandait si on savait quelque chose et que je n'étais pas sûre, je ne disais rien car j'avais honte de proposer ».*

Dafina : « *Moi j'étais une bombe à retardement. J'étais trop une fille énervée. Je m'énervais trop. C'était en mode l'Albanaise qui s'énervait. J'avais un peu cette étiquette. La différence, c'est que j'étais forte à l'école alors que les autres albanais pas trop. Du coup, ça étonnait les gens « Genre, t'as des bonnes notes toi ? » ».*

Mêmes si les propos tenus sont longs, ils sont intéressants dans le sens que ces Secondos se considèrent comme « suisses » mais sentent une différence en vue de leur origine. Les dires de ces Secondos nous font penser au reportage réalisé par Gazut et Perrig (2013) où un des jeunes Secondos disaient que même s'ils avaient le passeport, ils se sentaient étrangers. Cette interprétation nous mène à quelques questionnements : D'où provient ce sentiment d'être différent ? Est-ce une prise de conscience, une remise en question ou un encaissement de remarques ?

Grâce au quartier de résidence et à l'école, les Secondos interrogés ont vu leur cercle d'amis s'agrandir. Pour certains, il n'a cessé de s'accroître car ils pratiquaient un sport comme la danse, le football, le tennis ou encore l'équitation et allaient après l'école obligatoire aux cours de langue d'origine. Sauf pour Ivana, tous ont partagé une même passion avec différentes personnes. C'était leur principal point commun lorsqu'ils étaient ensemble car ils ne se voyaient pas forcément en dehors. En ce qui concerne l'école serbe, portugaise et albanaise, Ivana, Sofia, Pedro et Dafina s'entendaient tous bien avec leurs amis car ils partageaient une activité culturelle commune.

Même si tous n'entretenaient pas la même relation envers les pairs, nous constatons que ces Secondos ont toujours communiqué dans la langue du pays d'accueil. Quel que soit l'environnement et quelles que soient les personnes, ceux-ci communiquaient en français. Nous remarquons donc que même si la langue d'origine était le premier bagage culturel apporté par la famille, la langue d'accueil a pris une grande place envers la relation que

menait les Secondos avec les pairs. C'est un élément à prendre en compte dans le processus d'acculturation des Secondos.

5.4 L'école

Hormis l'influence de la famille et les pairs, les Secondos vont découvrir un troisième environnement qui est l'école. Cette institution, faisant également partie du microsystème, jouera également un rôle dans le développement de l'enfant ainsi que sur son environnement (El Hage & Reynaud, 2014). De plus, cette institution privilégie l'ouverture aux autres individus et cultures. En tant que future enseignante, nous aimerions donc évaluer l'impact de l'école concernant le processus de socialisation car l'école a fait partie ou fait encore partie, depuis plusieurs années, de la vie des Secondos. Pour cette partie, nous avons donc décidé de nous consacrer davantage à ce thème car il est au cœur de notre question de recherche. Nous nous sommes donc intéressée au parcours scolaire des Secondos ainsi qu'au bagage culturel transmis par l'école.

5.4.1 Parcours scolaire

Si tous sont passés par l'école obligatoire, la suite de leur formation a été différente. Arrivés au cycle (9H-10H-11H), ces Secondos ont dû réfléchir quant à la suite de leur formation. Sofia et Dafina ont décidé de poursuivre leurs études jusqu'à la formation tertiaire. Sofia est directement partie au collège après la deuxième du cycle car elle bénéficiait des notes pour. Après une année, elle a remarqué que cette école ne lui plaisait pas du tout. Elle a donc décidé de partir à l'école de culture générale car c'était la seconde école qui proposait de pouvoir atteindre la Haute école pédagogique. Elle a donc réussi la passerelle concernant la maturité pédagogique et est entrée à la Haute école pédagogique. Le parcours de Dafina est presque similaire à Sofia. Cependant, celle-ci a terminé le cycle et est partie directement à l'école de culture générale. Elle aurait voulu essayer le collège mais elle n'avait pas les notes en mathématiques. Si elles sont aujourd'hui satisfaites de leur formation certains acteurs comme les enseignants ou les parents ont donné leur avis lorsqu'elles ont dû prendre des décisions pour leur futur.

Sofia : « [...] Mon enseignant de troisième primaire, il m'a dit que j'avais les notes et que j'irais au collège sans problème. Ma maman s'est dit que j'allais au collège. Au cycle, ce qui nous était présenté, c'était vous avez des bonnes notes, vous allez au collège, vous avez pas de bonnes notes, c'est apprentissage. Les enseignants m'ont dit d'aller au collège. Je me suis donc pas posé la question et j'étais au collège. Je ne connaissais pas l'école de culture générale ».

Dafina : « Mes parents. Ils voulaient absolument qu'on fasse des études. Je pense que j'ai jamais considéré l'apprentissage parce que mes parents voulaient pas qu'on fasse un apprentissage, ils voulaient vraiment qu'on fasse des études. [...] Mes profs nous ont toujours dit qu'on pourrait aller loin ».

Concernant le reste des Secondos interrogés, ceux-ci ont décidé de se tourner vers un apprentissage. Ivana a eu l'opportunité d'avoir une place d'apprentissage à 15 ans dans la vente. C'est grâce à une amie de ses parents qui connaissait la gérante qu'Ivana a eu la place. Celle-ci s'était plutôt tournée vers l'école préprofessionnelle mais ses parents l'ont conseillée de prendre la place. C'est ce qu'elle a fait et elle ne le regrette pas. Pour Pedro, celui-ci ne voulait plus continuer d'aller à l'école. Il s'est donc dirigé vers un apprentissage dans la vente car c'est la première réponse positive qu'il a obtenu grâce à la rédaction de lettres de motivation et de son curriculum vitae. Il a donc pris seul la décision quant à sa formation. Quant à Belmin, sa décision était très claire. Il voulait un métier où il y avait du

contact humain. Etant en classe d'observation au cycle car il avait déjà redoublé deux fois durant sa scolarité, il dit qu'il n'avait donc pas d'autres solutions que l'apprentissage. Se dirigeant vers la coiffure, ses parents ont essayé de le rediriger vers d'autres métiers mais celui-ci a refusé.

Belmin : « *Ben alors au début ils m'ont influencé et après j'ai dit non. [...] Je veux que dès le matin, je me lève et de me dire que ouais, voilà, je vais travailler avec le sourire quoi. [...] Ils m'ont influencé de faire des métiers, par exemple comme logisticien, mécanicien, différents trucs comme ça* ».

Malgré l'influence de ses parents concernant le choix de la profession, Belmin a pris sa propre décision selon ses envies. Hohl et Normand (1996) disait qu'un enfant âgé d'onze, douze ou treize ans faisait des choix conscients. Belmin était donc très conscient et a choisi lui-même le domaine de sa formation. Si celui-ci est satisfait de son parcours, Ivana et Pedro n'étaient pas tout à fait satisfaits de leur formation lorsqu'ils ont répondu à cette question.

Ivana : « *Je sais que j'aurais pu faire mieux dans ma vie professionnelle mais moi, les études, disons que j'ai de la facilité mais j'aime pas étudier. Donc, voilà* ».

Pedro : « *Au jour d'aujourd'hui, j'aurais fait plus. Disons qu'avant, comme tout jeune, je voulais arrêter l'école. C'est pour ça que j'ai fait l'apprentissage. Mais peut-être, j'aurais fait quelque chose d'autre. Un autre apprentissage. Je sais pas de quoi mais j'aurais réfléchi* ».

Certains sont donc satisfaits de leur parcours tandis que d'autres un peu moins. Nous nous posons donc la question suivante : Est-ce que le choix de leur formation est lié aux facilités ou difficultés rencontrées par nos Secondos, à de l'encouragement ou à un manque de soutien ? Gomensoro et Bolzman (2016) avaient déjà des pistes à ce sujet. L'orientation serait en lien avec les études « pas faites pour eux » en raison du manque de soutien de la part des parents. Ivana et Pedro ayant davantage bénéficié du soutien de la fratrie (point dont nous allons aborder plus bas), nous pourrions inclure leurs raisons de choix de formation avec la théorie de Gomensoro et Bolzman (2016).

Pour commencer, nous allons aborder l'intégration linguistique à l'école. En effet, c'est une des premières difficultés que rencontre les Secondos (Alvarado, 1993). Ayant tous comme langue maternelle la langue d'origine, ils ne sont que deux Secondos à avoir rencontré des difficultés avec la langue durant leur scolarité. Même si les premières années d'école remontent à longtemps, Pedro est persuadé d'avoir eu des difficultés avec la langue car ses parents parlaient très peu français. Par la suite, Pedro a rattrapé son retard. Ce qui n'était pas le cas de Belmin. Celui-ci a rencontré des difficultés durant toute sa scolarité. Il bénéficiait de soutien de la part de l'école ainsi qu'à domicile. Ses parents avaient engagé une étudiante afin de l'aider dans la langue. Quant aux autres, Ivana et Sofia ont appris très rapidement le français à l'école et Dafina a été baignée dans la langue française par sa grande sœur avant de rentrer à l'école. Elle possédait donc quelques mots de vocabulaire avant de débiter la rentrée.

Ensuite, nous aimerions nous concentrer sur les facilités ou difficultés rencontrées d'un point de vue cognitif. Ivana, Sofia et Dafina avaient de la facilité. Sofia était très encouragée par ses parents et ses enseignants et Dafina s'encourageait avec sa grande sœur et son frère jumeau car les parents leur mettaient beaucoup de pression. Si ces deux Secondos n'ont pas rencontré de difficultés particulières, Ivana en a rencontré une. Celle-ci confirme qu'elle avait beaucoup de facilités mais qu'elle n'aimait pas étudier. C'est pour cette raison qu'elle a rencontré des difficultés en mathématiques. En ce qui concerne Pedro, celui-ci n'aimait pas l'école. Ce qui le motivait le moins était les devoirs. Cependant, il était

conscient que pour réussir, il devait travailler. Il avait des notes légèrement au-dessus de la moyenne. Ses sœurs lui venaient donc en aide ainsi que les enseignants. Concernant ses parents, il n'en n'a pas bénéficié car selon lui, ses parents ne pouvaient lui venir en aide car ils ne comprenaient pas. De même pour Belmin. Celui-ci ayant rencontré beaucoup de difficultés linguistiques, il a donc bénéficié de soutien externe à la famille. Ceci est un problème que rencontrent les familles migrantes. En raison de leur manque de connaissances linguistiques, les parents ne peuvent apporter du soutien scolaire (Alvarado, 1993). Fratrie, enseignants ou encore soutiens externes ont donc apporté leur soutien à ces deux jeunes Secondos.

Pour terminer sur les facilités ou difficultés rencontrées par les Secondos, nous aimerions parler de l'intégration sociale. Selon Keable (2007), l'école ainsi que le corps enseignant jouent un rôle dans l'intégration sociale des enfants. Quelques Secondos ont ressenti et ont vécu une ou deux situations dérangeantes par rapport à leur origine. Sofia était au collège et a commencé à sentir une différence due aux origines. Il s'agissait plus d'un ressenti, d'une émotion que des propos qui auraient été tenus. Pour Belmin, il s'agit du contraire. Il a rencontré des difficultés d'intégration sociale avec les pairs suite à son origine.

Sofia : « Au collège, j'ai senti comme ils s'intéressaient moins à nous. Ils donnaient leur cours et c'était fini. J'avais l'impression que c'était injuste qu'ils s'en fichaient de nous. J'ai donc lié cette pensée car ils s'en fichaient de nous car on était étranger. De toute façon, les Suisses ils ont compris [...] ».

Belmin : « Au début, surtout à l'école, en primaire et au cycle, ils disaient « Ah lui il est serbe faut pas que je lui parle ! ». Et ça, ça me blessait beaucoup. [...] Et puis après, j'avais mes amis pour me défendre bien sûr ».

Belmin a donc vécu des situations négatives suite à son origine. Certains de ses camarades ne voulaient pas communiquer avec lui à cause de son origine. Selon Keable (2007), l'intégration sociale apporte des relations adéquates avec les groupes afin que chacun se sente accepté tel qu'il est. Ce n'était pas le cas pour Belmin car il a rencontré de la difficulté sur ce point de vue-là malgré le soutien de ses autres pairs.

5.4.2 Transmission culturelle

L'école, acteur du processus d'acculturation des Secondos, transmet une culture différente de celle des parents. Pour certains des Secondos, l'école a transmis des valeurs en plus des parents comme l'expression orale, l'écriture, la sociabilisation (Ivana), et l'importance de l'école pour leur futur (Sofia). Pour les autres, les valeurs véhiculées par l'école ne diffèrent pas des parents. Les principales valeurs que ces deux microsystèmes ont en commun sont le respect (Pedro, Dafina et Belmin), la ponctualité (Pedro), la justice et l'amitié (Dafina). Tous étaient en harmonie avec les valeurs transmises par l'école et ont eu un impact sur leur construction identitaire car elles font désormais partie de leur quotidien. La raison de cela serait pour certains la similitude des valeurs de l'école avec la famille ou simplement la transmission depuis tout petit qui est restée ancrée. Belmin a tout de même vécu un « conflit » avec ses parents.

Belmin : « Et puis j'étais pas trop d'accord avec ce que les parents ils disaient quoi. [...] Genre, je trouve que dans notre village, on est très fermé d'esprit. La femme, par exemple, elle doit rester à la maison, l'homme doit travailler. [...] Et pour moi non. Une femme, elle doit avoir la même égalité que l'homme ».

Belmin était donc en opposition avec ses parents. Certes, celui-ci n'était pas toujours d'accord avec les valeurs véhiculées par ses parents. Hohl et Normand (1996) nous

énuméraient ce problème dans la construction identitaire des jeunes enfants de parents migrants. L'individu peut remettre en question les valeurs et normes transmises par les parents et rentrera donc en conflit avec. Ses points de repères deviendront les amis, les parents d'amis ou les enseignants dans le choix de ses propres valeurs. Les propos de Belmin nous confirment donc que les valeurs transmises par l'école ont eu un fort impact sur la construction identitaire de ce Secondos car celui-ci n'accepte pas toujours celles de ses parents.

5.5 Les médias

Le dernier environnement immédiat jouant un rôle dans le développement de l'enfant sont les médias (Luna Ortega, 2009). Depuis plusieurs années maintenant, les individus baignent dans les médias et ne sont pas forcément conscients de tous les stimuli envoyés par ceux-ci : télévision, réseaux sociaux, publicité, etc. Nous avons donc posé quelques questions aux Secondos afin d'en connaître un peu plus sur leur relation avec les médias. Nous avons donc abordé trois points avec eux : la télévision, le téléphone portable et les réseaux sociaux.

Depuis tout petits, les Secondos regardaient la télévision en français. Il s'agissait surtout des dessins-animés. Sofia regardait également la télévision en portugais lorsque ses parents mettaient les informations dans leur langue d'origine. Maintenant, tous regardent des émissions dans la langue française.

Aujourd'hui, les réseaux prennent de plus en plus de place dans notre société. Ceux-ci ont donc tous un téléphone portable programmé en français afin d'être actifs sur les réseaux. Nous avons voulu connaître dans quelles langues ceux-ci communiquaient. Tous ont de la famille sur les réseaux sociaux, sauf Pedro. Ils ont donc la possibilité de communiquer dans leur langue maternelle étant donné que leur famille réside dans leur pays d'origine. Pedro n'ayant pas accepté sa famille sur les réseaux sociaux, il ne communique donc qu'en français. En ce qui concerne leurs centres d'intérêts, Ivana et Sofia sont abonnées à des pages en français et dans leur langue d'origine, Pedro et Belmin en français et Dafina en anglais.

Ce que nous constatons concernant les médias, c'est que la langue française prend davantage de place dans le quotidien des Secondos que la langue d'origine, surtout la télévision, le téléphone portable ainsi que les réseaux sociaux. Cela nous montre que la langue d'accueil apprise durant leur développement fait désormais partie intégrante de leur vie.

5.6 L'identité

L'identité est le dernier point que nous avons abordé avec les Secondos durant les entretiens. En effet, le processus d'acculturation des Secondos les emmène à redéfinir leur identité car ils sont confrontés à divers univers culturels (Ogay, 2001). Les personnes de deuxième génération d'étrangers interrogées ont baigné dans deux univers culturels. Ceux-ci sont donc confrontés à situer leur identité suite à leurs deux cultures. Ce thème permettant de comprendre davantage le développement identitaire de ces Secondos, nous avons décidé de le diviser en trois parties : développement identitaire, identité culturelle et construction identitaire.

5.6.1 Développement identitaire

Grâce aux interactions avec son environnement, la construction identitaire des Secondos va se développer et cela dès leur plus jeune âge (El Hage & Reynaud, 2014). Il s'agit donc du mésosystème de l'individu car les microsystèmes interagissent entre eux (Absil et al., 2012). La famille, l'école, les pairs ainsi que les médias participeront au développement identitaire des Secondos.

A l'école, les Secondos interrogés ont eu l'occasion de parler des origines en classe. L'enseignant prenait un petit temps durant l'année pour aborder ce sujet et mettait en place des activités comme des discussions, des exposés, etc. Certains enseignants s'intéressaient beaucoup aux différences culturelles de leurs élèves comme les enseignants d'Ivana et Pedro.

Ivana : « *Oui, on a déjà eu parlé. Savoir ce que c'était les différences. Par exemple, moi je disais qu'on fêtait Noël deux semaines après. Pâques aussi. Les musulmans, ils disaient qu'ils ne fêtaient pas. Chacun avait son droit de parole* ».

Pedro : « *[...] Les enseignants demandaient beaucoup d'en parler. Ils s'ouvraient beaucoup à ça. Ils voulaient savoir comment ça se passait. Ils demandaient tout le temps et quand il y avait des fêtes, ils s'intéressaient beaucoup* ».

Sofia et Dafina ont pu présenter leur pays d'origine, le Portugal et le Kosovo, grâce à des exposés qui devaient être présentés devant la classe. Tandis que Belmin n'a pas eu cette chance de parler de ses origines en classe car aucun de ces enseignants n'a abordé le sujet.

En famille, les Secondos parlaient des différents univers culturels avec lesquels ils étaient confrontés. Ivana, Sofia et Dafina, c'est-à-dire les filles, parlaient ouvertement des deux cultures. En famille, leurs parents ainsi que leur fratrie s'intéressaient autant à la culture d'origine qu'à la culture d'accueil. Pour Pedro et Belmin, les familles de ces deux garçons parlaient davantage de la culture d'origine à la maison. Pour Pedro, cela dépendait avec quels membres de sa famille il était. Les parents parlaient plus de la culture de leur pays d'origine tandis qu'avec ses sœurs, ceux-ci s'intéressaient davantage à la culture du pays d'accueil. Si ses parents parlent davantage du Portugal c'est que tous deux regardent le téléjournal en portugais. Pour Belmin, il s'agissait tout le temps de la culture serbe car ses parents sont fortement attachés à leur province.

Avec les pairs, la culture d'origine a souvent été peu abordée. Ivana et Pedro ont eu très peu d'amis de la même origine. Ils parlaient donc très souvent de la culture du pays d'accueil. Sofia et Dafina parlaient très rapidement de quelques éléments en lien avec leur pays d'origine. Sofia racontait ses vacances passées au Portugal et Dafina de l'indépendance du Kosovo. Quant à Belmin, celui-ci parlait davantage avec ses pairs de ses origines, traditions, coutumes, etc.

Belmin : « *Parce qu'ils s'intéressaient à ça. [...] Moi j'expliquais ma culture, comment ça se passait chez moi ben après, par exemple, le Portugais, il m'expliquait comment il faisait chez lui, l'Italien aussi* ».

Suite aux propos des Secondos, nous remarquons que tous les microsystèmes interagissent avec les Secondos. La famille, l'école ainsi que les pairs ont donc une influence quant au comportement de socialisation ethnique des Secondos (Licata & Heine, 2012). Cependant, tous n'ont pas eu l'occasion de parler de la culture d'origine avec tous les acteurs. Licata et Heine (2012) nous confirmait que plus l'individu recevait des messages sur sa culture d'origine, plus celui-ci s'identifiera à eux. Nous verrons plus tard

que ce sera clairement le cas pour Dafina et légèrement le cas pour Belmin lorsqu'il était petit.

5.6.2 Identité culturelle

Comme définie dans notre deuxième partie de ce travail de recherche, l'identité culturelle est un ensemble d'éléments culturels partagés par l'ensemble d'un même groupe et permettant de se distinguer des autres groupes (Guerraoui & Troadec, 2002). Les Secondos baignant dans deux cultures, nous avons donc décidé de nous intéresser aux ressentis des Secondos suite à leur double culture. Considèrent-ils leur culture d'origine comme un avantage ou un inconvénient ? Quelqu'un leur a-t-il reproché d'être suisse ou étranger ? C'est ce que nous allons découvrir dans cette partie.

Les avis sont partagés. Les Secondos interrogés considèrent leur culture d'origine comme positif dans la société sauf pour Sofia et Belmin qui eux sont partagés entre le positif et le négatif. Ivana, Pedro et Dafina considèrent leur culture d'origine comme une richesse car ils connaissent une langue supplémentaire et possèdent un bagage culturel en plus de leurs camarades « suisses ». Sofia et Belmin partagent le même avis. Sofia rajoute qu'elle peut même comparer les modes de vie et se rendre compte de la chance qu'elle a de vivre en Suisse. Cependant, elle perçoit le fait d'être d'origine étrangère comme un handicap d'un point de vue scolaire. Tandis que Belmin ne considère pas sa langue d'origine comme un avantage considérable dans la société.

Sofia : « *Peut-être, je me disais que les Suisses avaient plus de facilités à comprendre certaines choses que moi. A la maison, mes parents pouvaient pas forcément toujours m'aider pour les devoirs. Je devais me débrouiller. Donc, je me disais que les Suisses avaient plus de chances de ce côté-là. Du coup, c'était négatif* ».

Belmin : « *Bah ça a pas changé ma vie quoi. Genre le serbe j'utilise juste si je pars en Serbie par exemple, mais le français, j'utilise souvent quoi, parce que je vis ici je fais tout ici quoi, la plupart du temps. [...] Après c'est pas un avantage, parce que le plus des langues qui sont plus avantageuses c'est l'anglais et l'allemand quoi* ».

Les propos tenus par Sofia confirment la théorie d'Alvarado (1993) quant à l'absence de soutien des parents dans les travaux scolaires en raison de leur manque de connaissances linguistiques.

Si la culture d'origine est considérée par la majeure partie comme un aspect positif, il y a tout de même un sentiment de différence de la part de nos Secondos. Dafina et Belmin ont déjà senti qu'on leur reprochait d'être étranger. Ce n'était pas des reproches directs mais plutôt des pics envoyés par les pairs. Pour Dafina, elle n'a pas vécu un événement particulier mais a eu ce sentiment de différence. Elle nous confie que plus elle avançait dans ses études, moins il y avait d'étrangers. Elle sentait donc qu'elle était différente de ses camarades. Pour Belmin, il s'agissait du même sentiment que Dafina. C'était à l'école lorsque certains de ses camarades ne voulaient pas rester avec lui à cause de son origine. Il rajoute également que même si celui-ci possédait le passeport suisse, il était quand même considéré comme un Serbe. Pour les autres, la culture d'origine n'a jamais été reprochée envers ces Secondos.

Lorsque les Secondos retournaient dans leur pays d'origine pour les vacances, certains ont subi quelques reproches de la part de leur famille d'être suisses. Pour Pedro et Belmin, cela a été le cas. Lorsque Pedro se rendait au Portugal avec sa famille, celui-ci sentait de la jalousie envers sa famille.

Pedro : « Ils nous voient comme des riches. Du coup, quand on arrive, il y a les riches qui arrivent. L'argent pousse sur les arbres. Toujours ça. Je sais pas si c'est reproché mais en tout cas oui ».

Lors de ce genre de situations, Pedro ne préférerait donc pas répondre. Quant à Belmin, une fois arrivée à Novi Pazar, des membres de sa famille, vivant dans le pays d'origine, leur reprochaient le mode de vie « suisse ». A Novi Pazar, la plupart des jeunes terminent leur formation et se retrouvent sans travail malgré leurs hautes études. En Suisse, la plupart des jeunes trouvent du travail après leur formation. C'est cela qui a été reproché à la famille de Belmin. De plus, ce Secondos a également eu des reproches de la part de son père. Il nous confie ceci.

Belmin : « J'ai eu une fois le reproche de mon papa que pour lui, mon petit frère et puis mes deux sœurs elles avaient pris la coutume de là-bas et tout et que moi, j'étais comme un Suisse. Il me voyait plus comme un Suisse qu'un Serbe ».

Belmin se sent donc étranger auprès des membres de sa famille comme dans la société d'accueil. C'est ce que Conne (2012) expliquait concernant le développement des Secondos. Celui-ci possède une difficulté supplémentaire quant aux autres camarades car il se sent étranger dans tous les environnements. Belmin se cherche dans sa double appartenance. Il nous avoue qu'il a eu de la difficulté à gérer sa double appartenance. La principale stratégie que celui-ci a mis en place est de s'adapter pour chaque situation. Lorsqu'il était à la maison avec sa famille, il était serbe et lorsqu'il sortait de la maison, il était suisse. Dafina a également opté pour cette stratégie d'adaptation.

Dafina : « En fait, il y a un moment pour chaque truc tu vois. Genre, il y a des situations je suis vraiment en mode culture suisse. Quand je suis à la HEP, quand je suis en classe avec des enfants et tout. Mais après, y a des moments je suis pire albanaise. A la chaîne de restauration rapide, par exemple, je travaille avec pire beaucoup d'Albanaises. Donc quand je parle avec elles, des fois, y a mon côté albanais qui ressort tu vois. Ou quand je suis au bled, ou avec mes cousins ».

Si pour ces deux Secondos, ceux-ci se sont adaptés à chaque situation, pour les autres ceci s'est fait naturellement, disent-ils. Pedro nous confie qu'il penche même plus vers la culture d'accueil. En prenant les propos de Conne (2012), ce Secondos a trouvé une unicité parmi les cultures dans lesquelles il a baigné.

5.6.3 Construction identitaire

Ce dernier point conclue nos entretiens. Même si nous avons obtenu beaucoup de réponses de leur part et que nous pouvons identifier le facteur ayant eu le plus d'impact quant à leur processus d'acculturation, nous avons tout de même tenu à leur poser directement la question afin de comparer leurs réponses à notre interprétation. Pour ce faire, ces Secondos ont dû classer les facteurs ayant eu le plus d'impact dans leur construction identitaire jusqu'au moins important. Ils ont ensuite terminé l'entretien en nommant trois ou quatre mots qui les définissaient le mieux.

Ivana s'est toujours bien sentie dans les deux cultures. Pour elle, la famille a eu un fort impact dans sa construction identitaire car ses parents ne lui interdisaient rien. Elle ajoute également qu'une bonne scolarité ainsi qu'une bonne intégration dans la société ont joué un rôle dans sa construction identitaire. Parmi les quatre microsystemes de Bronfenbrenner (1979), celle-ci mettrait la famille en premier, suivi de l'école, de ses amis et des médias. A la fin de son entretien, cette Secondos se considère comme une personne souriante, facile à vivre et bien acclimatée.

Pour notre deuxième Secondos, celle-ci a vécu deux moments forts. Etant petite, elle adorait aller au Portugal pour les vacances. Elle s'identifiait beaucoup à sa mère et à des stars portugaises. Aujourd'hui, celle-ci s'identifie toujours à sa mère en tant que bonne cuisinière mais s'identifie davantage à la culture du pays d'accueil. En grandissant, elle se sent plus âgée et cela lui permet de mieux connaître son identité. Comme Ivana, le facteur le plus important dans sa construction identitaire sont les parents. En effet, ceux-ci faisaient davantage de liens entre les deux cultures grâce à l'école. C'est pour cette raison qu'elle met sa famille en première position car elle a eu très peu d'occasions à l'école de parler de sa culture d'origine. L'école, les pairs et les médias viennent à la suite de ce classement. Selon elle, Sofia est une femme généreuse, compréhensible, polie et curieuse.

Si la famille a eu un fort impact sur Ivana et Sofia, il est de même pour ce troisième Secondos. Selon Pedro, la famille a eu un gros impact sur sa construction identitaire car c'est eux qui lui ont transmis les valeurs les plus importantes. Ils interviennent avant l'école. Ensuite, il mettrait l'école, les amis et les médias. Aujourd'hui, Pedro ne s'identifie à aucun acteur et nomme le football, le travail et l'efficacité comme mots le définissant le mieux.

Dafina ne partage pas le même avis que les trois premiers Secondos. Etant petite, celle-ci s'est toujours sentie albanaise. Elle nous confie qu'elle était vraiment derrière sa culture d'origine. Ceci nous permet de dire que Dafina optait pour une stratégie d'identité polémique car celle-ci utilisait sa culture d'origine comme bouclier et suraffirmait sa culture d'origine (Ogay, 2001). Elle s'identifiait beaucoup à sa sœur car elle avait déjà affronté le système avant elle. Dafina l'utilisait donc comme point de repère. Pour elle, sa famille lui a transmis les bases de la vie. L'école est venue intervenir par la suite. Cependant, elle mettrait tout de même l'école en tête de classement. Elle considère l'école comme le facteur ayant eu le plus d'impact dans sa construction identitaire car elle y a passé le plus de temps. La famille, les amis et les médias viendraient à la suite de ce classement. Si petite, elle a eu un acteur auquel s'identifier, aujourd'hui son identité reste confuse. Pour elle, son identité est le brouillon total. Lors de la nomination des mots, celle-ci choisit trois adjectifs la définissant le mieux : honnête, responsable et ambitieuse.

Notre dernier Secondos interrogé a également un autre point de vue. Nous tenons à préciser que ce Secondos tient un discours ambigu concernant l'identification aux cultures. Rejetant clairement sa culture d'origine, nous supposons que cela est dû à la culture de ses parents qui est très ancrée au quotidien et que celui-ci cherche à définir son orientation sexuelle, chose allant à l'encontre de la culture d'origine. Cependant, comme Dafina, Belmin se considérait comme un Serbe étant petit. Il parlait souvent de sa culture d'origine avec ses pairs. Petit à petit, il s'identifiait de plus en plus à son cercle d'amis car ceux-ci ne le jugeaient pas pour ce qu'il était. Contrairement à ses parents qui lui reprochaient d'être « suisse » et à une de ces enseignantes qui a tenu des propos mal placés envers son orientation sexuelle n'allant pas avec sa religion. Pour lui, ce sont donc les pairs qui ont eu le plus d'impact dans sa construction identitaire. Son classement serait donc le suivant : les amis, la famille, les médias et l'école. Pour terminer, celui-ci se définit comme une personne souriante, honnête et sincère.

Comme annoncé précédemment, Dafina et Belmin s'identifiaient davantage à leur culture d'origine. Selon Licata et Heine (2012), il s'agirait des messages transmis concernant la culture d'origine. Si l'individu reçoit plus de messages concernant cette culture d'origine, ils s'identifieraient davantage à eux. Les Secondos ont donc reçu une grande transmission de la part de leur famille concernant la culture d'origine ce qui expliquerait l'identification à leur groupe d'origine étant petit.

En conclusion pour cette partie, nous remarquons donc que plusieurs microsystèmes ont interagi ensemble mais n'ont pas eu le même impact sur la construction identitaire de ces Secondos. La famille aurait eu le plus d'impact sur les trois premiers Secondos, l'école sur

Dafina et les pairs sur Belmin. De plus, lorsque nous avons demandé à ces Secondos de nommer quelques mots concernant leur identité, ceux-ci ont tous répondu par des valeurs humaines et n'ont pas relevé leur origine culturelle.

6. Synthèse des résultats

Arrivée au terme de l'interprétation des résultats, nous aimerions synthétiser les informations que nous venons d'analyser avec la théorie. Nous aimerions rappeler qu'avant cette partie empirique, nous avons rédigé notre question de recherche ainsi que plusieurs sous-questions en lien avec notre question de base. Maintenant, il est temps de relever les éléments permettant de répondre à notre question de recherche qui s'intitule : **Quel est l'impact de l'école sur le processus d'acculturation des jeunes Secondos et comment l'ont-ils vécu ?**

Dans la suite de cette partie, nous allons donc reprendre nos cinq sous-questions et y répondre une par une grâce aux interprétations faites dans le point précédent.

I. Comment les jeunes Secondos ont-ils vécu leur acculturation au sein de la culture suisse ?

Pour donner suite aux entretiens menés, nous avons constaté que, de manière générale, tous les Secondos ont réussi à s'intégrer dans la société d'accueil et ont vécu un bon processus d'acculturation grâce au soutien apporté par différents facteurs comme la famille, l'école ou les pairs. Tous ont été à l'école et ont continué une formation en tant qu'apprentis ou en tant qu'étudiantes. Quatre Secondos ont également pratiqué des activités sportives où ils ont pu davantage s'intégrer à la société. Ils ont pu s'adapter facilement dans les environnements qu'ils côtoyaient. Cependant, quelques difficultés sont apparues lors de leur processus d'acculturation. Pedro et Belmin ont eu des difficultés avec la langue. Malgré cela, grâce au soutien apporté par la famille ou par les enseignants, ceux-ci ont pu les surmonter. Une autre difficulté qui est apparue pour Dafina et Belmin était la différence entre la transmission culturelle de la famille et de la société. En effet, la mentalité chez leurs parents étaient différentes des valeurs transmises par la société d'accueil. Ils ont donc été quelques fois en conflit avec les valeurs transmises par leur culture d'origine. Nous remarquons tout de même que le processus d'acculturation des Secondos s'est bien déroulé grâce au soutien par les différents microsystèmes qui influencent le développement de l'enfant. Malgré tout, le processus d'acculturation des Secondos reste une difficulté car ils sont confrontés à plusieurs obstacles qu'ils doivent affronter. De plus, il peut dépendre du genre des Secondos (les hommes ont eu plus de difficultés scolaires) ou par rapport au rôle dans la famille (aîné, cadet, benjamin).

Même si leur acculturation a bien été vécue par tous, ces Secondos sont tout de même perçus et seront toujours perçus comme des étrangers en raison de leur origine culturelle différente de celle du pays d'accueil. Sofia et Dafina ressentaient cette différence de cultures lorsqu'elles avançaient dans leur formation. Quant à Belmin, celui-ci s'est vu reproché par les pairs à l'école son origine culturelle et par ses parents de s'être trop acculturé. Malgré leur bonne acculturation dans la société d'accueil, certains ont donc mal vécu certains événements ou étapes de leur vie en raison de leur identité culturelle.

II. Quels facteurs ont-ils eu le plus d'impact sur le processus d'acculturation ?

Concernant les facteurs, nous en avons énuméré quatre selon le modèle de Bronfenbrenner (1979) : la famille, les pairs, l'école et les médias (Luna Ortega, 2009).

Lorsque nous avons requis les témoignages des Secondos concernant ces quatre environnements, nous avons remarqué que certains acteurs ont davantage d'impact sur le processus d'acculturation des Secondos. Selon nous, trois facteurs peuvent être retenus : la famille, l'école et les pairs. Même si les Secondos ont réussi à les classer, nous avons beaucoup plus de peine à le faire car nous pensons qu'il s'agit de l'interaction constante entre ces différents univers. De plus, cela dépend des Secondos. Prenons le cas de quelques Secondos. Pour Sofia et Dafina, leur famille est très investie dans le pays d'accueil. Nous avons remarqué que cela s'est répercuté sur ces deux Secondos car toutes deux sont intégrées linguistiquement, culturellement, politiquement, etc. Certains ont même obtenu du soutien de la part des aînés au niveau linguistique, comme Ivana et Dafina, afin de partir avec un bagage pour rentrer dans la société. Pour tous nos Secondos, tous les parents bénéficient ou ont bénéficié d'un travail. C'est le cas pour tous nos Secondos qui n'ont pas arrêté leur formation et qui veulent avoir un travail. Inconsciemment, la famille possède un puissant impact sur l'évolution et l'intégration de ses enfants. Concernant les pairs, ceux-ci influencent les Secondos en raison de leur forte relation maintenue avec eux. Beaucoup de nos Secondos se mélangeaient et interagissaient avec les pairs. Ils avaient des relations avec plusieurs enfants possédant tous des bagages culturels différents. Pedro avait des liens tellement forts avec ses pairs qu'ils n'aimaient pas rester avec des enfants de la même origine que lui. Pour l'école, celle-ci a également eu un fort impact sur nos Secondos au niveau linguistique, de soutien, etc. Nous développerons cette réponse à la dernière sous-question. Pour cette question, nous pouvons dire que chaque facteur possède un impact différent envers les Secondos selon leurs interactions.

III. Quelles stratégies d'acculturation ont-ils favorisées ?

Sans exception, les Secondos ont privilégié l'intégration car ils répondent positivement au maintien de la culture d'origine ainsi qu'à la valorisation du maintien avec la société d'accueil. Tous trouvent important d'avoir deux cultures et les maintiennent en sélectionnant et en gardant différentes valeurs véhiculées par la famille ainsi que par la société. Pour Belmin, nous aurions pu le mettre dans la stratégie d'assimilation car celui-ci a beaucoup eu tendance à rejeter le bagage culturel transmis par ses parents. Cependant, celui-ci trouve positif d'avoir une autre culture et maintient certains aspects de son origine culturelle dans son quotidien. Nous l'intégrons donc dans la catégorie « Intégration » comme tous les autres Secondos.

IV. Comment s'est déroulé leur développement identitaire ?

Concernant la construction identitaire des Secondos, chaque Secondos s'est développé différemment. Plusieurs de ces jeunes ont eu l'occasion de parler ouvertement des deux cultures avec les parents et grâce à cela, ils s'y sentent bien. Pour Pedro et Belmin, cela n'a pas été le cas. Cela justifierait la raison pour laquelle ils se sentent mieux dans la culture du pays d'accueil que dans la culture d'origine. Belmin entrerait même en conflit parce que ses valeurs étaient en contradiction avec celles des parents. Celui-ci a eu un reproche de la part de sa famille concernant sa forte position envers le pays d'accueil. Belmin s'est développé de la même manière décrite par le modèle d'Umaña-Taylor et de Fine (2014). Pour Dafina, il s'agit de rebonds constants car à l'heure actuelle, elle ne pourrait définir sa propre identité et la situer.

V. En quoi l'école a-t-elle eu un impact sur leur construction identitaire ?

La première chose où l'école possède un fort impact sur le processus d'acculturation et sur l'identité des Secondos est la langue. A part avec les parents, tous communiquent dans la

langue du pays d'accueil avec différents acteurs comme les amis, les frères, les sœurs, etc. Même avec les nouvelles technologies qui ne cessent de se développer, ils utilisent le français. Ensuite, l'école est une institution où plein d'éléments interviennent dans la construction identitaire. L'école reste l'endroit où les Secondos rencontreront beaucoup de pairs et établiront des liens forts avec eux qui auront un impact sur leur intégration, leur processus ou encore leur développement. C'est également un lieu où les Secondos peuvent se retrouver avec plein d'enfants d'origines culturelles différentes ou alors dans des classes très homogènes. C'est également ce lieu qui permet de développer les capacités cognitives, métacognitives et sociales des enfants. Cela sera déterminant tout au long de leur scolarité car cela leur permettra d'ouvrir les portes de différentes formations. C'est également le lieu qui maintiendra les relations avec la famille de ces Secondos et qui permettra de parler du développement des enfants. Il s'agit d'un lieu où les Secondos auront constamment cette étiquette d'étrangers collée au front et qui perdurera dans la société. C'est également un lieu où les élèves peuvent parler de leurs origines culturelles en classe ou avec les pairs. Tous ces éléments nous font prendre conscience que l'institution qu'est l'école possède un impact tellement fort sur la construction identitaire des Secondos. Finalement, toutes ces petites choses auront des interactions entre eux et influenceront le développement des Secondos. C'est pour cette raison que chaque construction identitaire est différente car tout dépend des éléments qui ont été nommés ci-dessus. Nous pouvons donc conclure que même si l'école n'est qu'un petit élément du puzzle pour Abdallah-Preteille (1992), différents éléments faisant partie de l'environnement de l'école possèdent un fort impact sur la construction identitaire des jeunes Secondos.

CONCLUSION

A travers de travail de recherche, nous nous sommes questionnée sur l'impact de l'école sur le processus d'acculturation des Secondos. Nous avons également voulu connaître la manière dont ils avaient vécu ce processus. Grâce à plusieurs recherches menées auprès de chercheurs et aux entretiens menés avec des jeunes Secondos, nous avons pu avoir les réponses à nos questions. Cependant, nous tenons à préciser que les conclusions qui vont être tirées peuvent être discutées.

Arrivée à terme de ce travail de recherche intéressant et passionnant, nous aimerions donc répondre à notre question de recherche qui a été la grande base de toute cette étude. En effet, nous nous sommes intéressée, tout au long de ce travail, à plusieurs concepts nous permettant d'avoir un bagage théorique solide pour mener à bien la suite de notre recherche. A la fin de l'apport théorique, nous avons sélectionné les notions importantes nous permettant de rédiger différents outils afin d'interroger nos Secondos. Une fois la grille d'entretien rédigée, nous avons interrogé cinq Secondos. Leurs propos ont été analysés et interprétés avec la théorie. Grâce aux réponses de nos sous-questions, nous pouvons confirmer que, oui, l'école possède un impact sur le processus d'acculturation des Secondos. Par plusieurs manières comme la langue, le soutien des enseignants, l'interaction avec la famille, la relation avec les pairs et autres, l'école est un endroit présentant de nombreuses composantes qui influent le processus d'acculturation des Secondos. De ce fait, certains Secondos peuvent « bien » vivre le processus ou alors au contraire, vivre des situations qui affectent leur développement identitaire. En tant que future enseignante, ce travail nous a permis de prendre davantage conscience de l'impact que nous avons en tant qu'adulte sur le développement de chaque enfant qu'il soit Secondos ou non. De surcroît, nous nous rendons compte que la communication des différentes cultures à l'école est très importante pour la construction identitaire des Secondos car cela leur permettra de favoriser leur développement au sein des deux cultures.

7. La distance critique

Tous les travaux de recherche possèdent leurs points positifs et négatifs. Nous aimerions donc porter un regard critique quant à notre travail de recherche. Cette partie comportera les points forts et les points faibles de notre travail. Les points négatifs seront complétés par les remédiations que nous aurions pu faire suite à ces faux pas.

Au cours de notre travail de recherche, plusieurs points forts sont apparus. Après plusieurs mois de recherches théoriques sur notre thématique, nous avons sélectionné les concepts importants nous permettant d'avancer sûrement dans ce travail. Grâce aux nombreux ouvrages lus et à l'organisation des notions, nous avons pu créer un fil rouge solide. Cela nous a permis d'avoir un bon bagage pour affronter la suite de notre travail. Certes, le cadre conceptuel a été une partie pleine de recherches et de révisions. Après plusieurs modifications et réajustements, nous remarquons l'importance de cette partie car grâce à ce fil rouge, nous bénéficions de suffisamment d'outils pour élaborer le canevas d'entretien et aller interroger nos Secondos.

Un autre élément qui a été positif pour l'élaboration de ce travail est la proximité avec les Secondos. En effet, nous pensons que d'être de la même génération que ces Secondos a facilité le déroulement de l'entretien. Ils ont également pu s'ouvrir, chose qu'ils n'auraient peut-être pas fait si nous étions plus âgée. Nous pensons également que le fait d'être des Secondos, comme eux, a renforcé leur envie de parler et d'expliquer leur vie au sein de la

société car nous avons dû affronter des difficultés similaires comme le fait d'être étranger aux yeux des autres.

Malgré les points positifs de notre travail, nous avons rencontré quelques difficultés. Si la partie théorique du travail a été, selon nous, bien menée, la partie empirique était un plus difficile.

Afin de recueillir les données, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs. C'était la première fois que nous menions ce type d'entretien. Lorsque nous posions les questions, nous avons tendance à laisser parler les Secondos et à passer à une autre question. Au moment de retranscrire les entretiens, nous remarquons que nous aurions pu aller chercher les Secondos afin qu'ils approfondissent leurs réponses. Cela nous aurait permis d'en savoir davantage sur certains propos et d'aller plus en profondeur sur certains thèmes. Il aurait fallu simplement poser des questions simples telles que : « Qu'est-ce qui te fait dire cela ? », « Pour quelles raisons ? » ou encore « Pourrais-tu donner quelques exemples ». Nous considérons cela comme un point négatif pour un travail de recherche d'une telle ampleur.

À la suite de cette première difficulté, il y a une deuxième qui est venue s'ajouter. Lorsque nous avons analysé et interprété les propos des Secondos, nous avons remarqué que nous aurions pu approfondir certaines notions comme le rôle des aînés ou l'intégration linguistique à l'école. L'approfondissement de ces thèmes aurait pu nous apporter davantage d'éléments de réponses concernant la partie empirique. Ces petites touches auraient argumenté davantage certains propos des Secondos. Par rapport aux nombreuses lectures que nous avons faites, nous nous sommes focalisée que sur les concepts qui nous intéressaient. Nous avons donc du mal à prendre du recul sur les notions choisies pour voir plus loin certains éléments qui auraient été également pertinents pour mener à bien ce travail. Rédiger différentes cartes conceptuelles pour chaque notion nous aurait permis de voir plus large sur certains concepts.

Nous aimerions rajouter un dernier élément qui a été à la fois positif et négatif. Lorsque nous avons analysé et interprété notre travail, il nous a été difficile de répondre brièvement à notre question de recherche. Beaucoup d'éléments étaient à prendre en compte selon les propos des Secondos et les liens avec la théorie. Certes, la quantité d'informations permet d'avoir beaucoup d'éléments afin d'analyser les entretiens. Finalement, il a été tout de même difficile de répondre clairement à notre question de recherche en raison de la quantité d'éléments importants.

8. Prolongement

Notre principal but, qui a été atteint, était de connaître l'impact de l'école concernant le processus d'acculturation. Pour atteindre ce principal objectif, nous avons décidé d'interroger des jeunes Secondos au début de l'âge adulte. Suite à l'échantillon sélectionné, nous avons remarqué que nous avons interrogé des jeunes dont les parents étaient de même culture et de même origine. Nous pensons donc qu'il aurait été intéressant d'interroger un Secondo de parents ne possédant pas la même origine culturelle. Par exemple, un Secondo de mère italienne et de père albanais. Cette perspective aurait été intéressante car ce Secondo aurait non pas deux cultures comme nos Secondos interrogés mais trois : origine culturelle de la mère, du père et du pays d'accueil. Une étude selon l'impact de l'école sur le processus d'acculturation des Secondos bénéficiant plus de deux cultures pourrait être menée à la suite de notre travail.

Une autre étude qui pourrait venir compléter ce travail de recherche serait de comparer le processus d'acculturation des Secondos avec la troisième génération. Les enfants des

Secondos posséderaient, nous pensons, un processus encore différent des parents car les Secondos connaissent déjà le pays d'accueil. Ils sont également sur le territoire depuis leur naissance et auraient peut-être une autre influence envers leurs enfants.

Nous espérons que d'autres chercheurs seront motivés à se lancer dans ces propositions d'étude afin d'apporter de nouvelles perspectives concernant les Secondos et les générations à venir.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?*. Paris, France : Hachette.
- Absil, G., Vandoorne, C., & Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain*. Repéré à : <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/114839/1/ELE%20MET-CONC%20A-243.pdf>
- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève, Suisse : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Alvarado, E. (1993). Les jeunes des communautés culturelles. *Communautés culturelles et santé mentale II*, 18(1), 211-226. doi : 10.7202/032256ar
- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116. Repéré à : [https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/viewFile/Amin_Alterstice2\(2\)/pdf](https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/viewFile/Amin_Alterstice2(2)/pdf)
- Bader, D., & Fibbi, R. (2012). *Les enfants de migrants : un véritable potentiel*. Repéré sur le site de la conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique : https://edudoc.ch/record/110244/files/convegno2012_bericht_f.pdf
- Berthier, N. (2004). *Les techniques d'enquête*. Paris, France : Armand Colin.
- Bolzman, C., Fibbi, R., & Garcia, C. (1987). La deuxième génération d'immigrés en Suisse : catégorie ou acteur social ?. *Revue européenne des migrations internationales*, 3(1-2), 55-72. doi : 10.3406/remi.1987.1127
- Bolzman, C., Fibbi, R., & Vial, M. (2003). *Secondas - secondos : le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zurich, Suisse : Seismo.
- Bouche-Florin, L., Skandrani, S. M., & Moro, M. R. (2007). La construction identitaire chez l'adolescent de parents migrants. Analyse croisée du processus identitaire. *Santé mentale au Québec*, 32(1), 213-227. doi : 10.7202/016517ar
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S., & Lopicq, D. (1998). Immigration et intégration : vers un modèle d'acculturation interactif. *Cahiers des conférences et séminaires scientifiques*, (6), 1-52.
- Calin, D. (2017). *Psychologie, éducation et enseignement spécialisé*. Repéré à : <http://dcalin.fr/textes/identite.html>
- Camilleri, C., & Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris, France : L'Harmattan.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. Dans C. Camilleri, J. Kastersztejn, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez, *Stratégies identitaires* (1^e éd., p. 85-110). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Cattacin, S. (2015). Au-delà de la culture et du territoire. La jeunesse globale. *Terra cognita*, 5(27), 100-103. Repéré à : https://www.academia.edu/17459269/Cattacin_Sandro_2015_.Au-del%C3%A0_de_la_culture_et_du_territoire._La_jeunesse_globale._Terra_Cognita_05_27_100-103

Cattacin, S., Fibbi, R., & Wanner, P. (2016). La nouvelle seconde génération. Introduction au numéro spécial. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 209-217. doi : 10.1515/sjs-2016-0009

Charras, K., Depeau, S., Wiss, M., Lebihain, L., Brizard, Y., & Bronsard, G. (2012). L'enfance et l'adolescence in situ : facteurs environnementaux facilitateurs et inhibiteurs de troubles cognitifs et comportementaux. *Pratiques psychologiques*, 18(4), 353-372. doi : 10.1016/j.prps.2011.07.001

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Repéré à : https://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf

Conne, P. (2012). Adolescence en migration, un métis-âge. *Revue Médicale Suisse*, 8, 1279-1281. Repéré à : <https://www.revmed.ch/RMS/2012/RMS-345/Adolescence-en-migration-un-metis-age>

Courbot, C. (2000). De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire. *Hypothèses*, 1(3), 121-129. doi : 10.3917/hyp.991.0121

Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris, France : La Découverte.

Dasen, P. R. (2002). Développement humain et éducation informelle. Dans P. R. Dasen, & C. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (1^e éd., p. 107-123). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Dasen, P., & Ogay, T. (2000). Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des stratégies identitaires. Dans J. Costa-Lascoux, M. A. Hily, & G. Vermès (dir.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires : Hommage à Carmel Camilleri* (p. 55-80). Paris, France : L'Harmattan.

Délitroz, M. (2001). Les enfants migrants. *Résonances*, (9), 3-23.

Département de l'économie, des institutions et de la sécurité. (2003). *Concept d'intégration des étrangers*. Sion, Suisse : Service de l'état civil et des étrangers.

Département de l'instruction publique, de la culture et du sport. (1989). *L'an 2000, c'est demain. Où va l'école genevoise ?*. Genève, Suisse : Département de l'instruction publique.

Dinello, R. (1985). *Adolescents entre deux cultures*. Paris, France : L'Harmattan.

El Hage, F., & Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Education et socialisation*, (36). doi : 10.4000/edso.1048

Gazut, M., & Perrig, S. (2013). Secondos, la Suisse à fleur de peau [Reportage]. Dans S. Perrig (Réalisatrice), *Temps présent*. Genève, Suisse : RTS.

Gobert, T. (2007). De l'acculturation à l'enculturation, en FOAD. *TICE Méditerranée*. Repéré à : <http://isdsm.univ-tln.fr/PDF/isdsm32/isdsm32-gobert.pdf>

Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2016). *La délicate situation scolaire des « Secondos » d'ex-Yougoslavie en Suisse*. Repéré sur le site de la société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle : <https://www.sgab-srfp.ch/fr/newsletter/la-delicate-situation-scolaire-des-secondos-dex-yougoslavie-en-suisse>

Gretler, A., Gurny, R., Perret-Clermont, A.-N., & Poglia, E. (1981). *Etre migrant*. Berne, Suisse : Editions Peter Lang SA.

Guerraoui, Z., & Troadec, B. (2000). *Psychologie interculturelle*. Paris, France : Armand Colin.

Herskovits, M. J. (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris, France : François Maspero Editeur.

Hijazi, S. (2005). *L'identité libanaise entre l'appartenance confessionnelle et le partage culturel*. Thèse de doctorat, Université Lumière de Lyon. Repéré à : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/hijazi_s/download

Hohl, J., & Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 117, 39-52. doi : 10.3406/rfp.1996.1184

Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190. doi : 10.7202/007154ar

Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles. *Informations sociales*, 7(143), 64-74. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-7-page-64.htm>

Keable, P. (2007). *L'intégration sociale, un cadre conceptuel porteur de changements*. Repéré à : http://aifris.eu/03upload/uplolo/cv1038_857.pdf

Lefèvre, N. (2012). *L'entretien comme méthode de recherche*. Repéré à : http://staps.univ-lille2.fr/fileadmin/user_upload/ressources_peda/Masters/SLEC/entre_meth_recher.pdf

Le Réseau du savoir électoral ACE. (2017). Aceproject. Repéré à : <http://aceproject.org/>

Liboy, M.-G., & Mulatris, P. (2016). Enseignants non immigrants et enseignants immigrants : convergences et divergences autour de la relation entre école et famille immigrantes. *Alterstice*, 6(1), 91-104. doi : 10.7202/1038282ar

Licata, L., & Heine, A. (2012). *Introduction à la psychologie interculturelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur s.a..

Lipiansky, M., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. Dans C. Camilleri, J. Kastersztejn, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez, *Stratégies identitaires* (1^e éd., p. 85-110). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Luna Ortega, J. M. (2009). Famille et mondialisation : une relation vraiment inconcevable ou seulement négligée ? *Association pour la recherche interculturelle*, (47), 4-14. Repéré à :

<http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICBulletin/2009No47/02%20LunaOrtegaJM%2047.pdf>

Mokoukolo, R., & Pasquier, D. (2008). Stratégies d'acculturation : cause ou effet des caractéristiques psychosociales ? L'exemple de migrants d'origine algérienne. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 3(79), 57-67. doi : 10.3917/cips.079.0057

Mottet, G., & Bolzman, C. (2009). *L'école et l'élève d'origine étrangère : genèse d'une catégorie d'action publique*. Genève, Suisse : IES Editions.

Office fédéral de la statistique. (2017). *Ecole obligatoire*. Repéré à : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire.html>

Office fédéral de la statistique OFS. (2017). *Rapport statistique sur l'intégration de la population issue de la migration* (Publication no 1723-1700-05). Repéré à : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/publications.assetdetail.2546311.html>

Ogay, T. (2001). Comprendre les enjeux identitaires de l'intégration des migrants : l'apport de la psychologie sociale et interculturelle. Dans C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza, & P. R. Dasen (Eds), *Intégration et migrations : regards pluridisciplinaires* (p. 211-235). Paris, France : L'Harmattan.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman R. D. (2010). *Psychologie du développement humain* (7^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière McGraw-Hill.

Plivard, I. (2014). *Psychologie interculturelle*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur s.a..

Rhein, C. (2002). Intégration sociale, intégration spatiale. *L'Espace géographique*, 31(3), 193-207. doi : 10.3917/eg.313.0193

Rocher, G. (1992). Culture, civilisation et idéologie. Dans G. Rocher, *Introduction à la sociologie générale* (3^e éd., p. 101-127). Montréal, Canada : Éditions Hurtubise HMH Ltée.

Rosenberg, S., Lischer, R., Kronig, W., Nicolet, M., Bürli, A., Schmid, P., & Bühlmann, R. B. (2002). *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires*. Repéré sur le site de la conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique : <https://edudoc.ch/record/464/files/Stub19B.pdf?ln=frversion=1>

Safi, M. (2011). Penser l'intégration des immigrés : les enseignements de la sociologie américaine. *Sociologie*, 2(2), 149-164. doi : 10.3917/socio.022.0149

Sayad, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration ?. *Hommes et Migrations*, (1182). 8-14. Repéré à : http://www.persee.fr/doc/homig_1142-852x_1994_num_1182_1_2341

Sayad, A. (2014). *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris, France : Editions du Seuil.

Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?*. Paris, France : Gallimard.

Secrétariat d'Etat aux migrations. (2013). *Naturalisation ordinaire*. Repéré à : <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/buergerrecht/einbuengerung/ordentliche/einbuengerung.html>

Secrétariat d'Etat aux migrations. (2015). *Intégration*. Repéré à : <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/integration.html>

Secrétariat d'Etat aux migrations. (2016). *Intégration sociale*. Repéré à : [https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/integration/themen/soziale integrati.html](https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/integration/themen/soziale_integrati.html)

Stocker, R. (2003). *Les Secondos, d'ici et d'ailleurs*. Repéré à : <https://www.swissinfo.ch/fre/les-secondos--d-ici-et-d-ailleurs/3319572>

Vandenbroeck, M. (2005). *Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Ramonville Saint-Agne, France : Erès.

Vinsonneau, G. (2000). *Culture et comportement*. Paris, France : Armand Colin.

ANNEXES

- Annexe I : Canevas d'entretien vierge
- Annexe II : Grille d'analyse vierge

Annexe I : Canevas d'entretien vierge

Thématiques	Indicateurs	Exemples de questions et de relances
Entrée en matière	<ul style="list-style-type: none"> - Présentations d'usage, salutations. - Objet de la rencontre : entretien portant sur l'impact de l'école dans le processus d'acculturation des Secondos - Questions pratiques : anonymat, enregistrement, temps prévu, déroulement, ... 	<p><i>Vous nous avez donné votre accord pour participer à cet entretien et nous vous en remercions. Nous allons discuter aujourd'hui sur le thème de l'impact scolaire dans le processus d'acculturation (définir brièvement) des Secondos. L'entretien durera environ une heure. Je vous invite à vous exprimer librement sur les thématiques abordées. Je vous assure aussi l'anonymat et la confidentialité de vos propos et vous rappelle que l'entretien sera enregistré.</i></p>
Présentation de la personne	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hobbys, passions 2. Famille, fratrie 3. Origine culturelle, religieuse et sociale de la famille 4. Identité culturelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous présenter ? Prénom, âge, lieu de naissance - Quelles étaient et quelles sont vos passions, hobbys ? - Faites-vous partie d'un club ou association ? - Avez-vous des frères et sœurs ? - Avez-vous de la famille en Suisse (cousins, tantes, oncles, etc.) ? Ville de résidence ? - De quelle origine êtes-vous ? - De quelle religion êtes-vous ? - Quelle est votre profession ? Celui de vos frères ou sœurs ? Quelle est la profession de vos parents ? - Quelles langues parlez-vous ? Quelle est votre langue maternelle ? Parlez-vous votre langue d'origine à la maison, avec votre famille (mère, père, frères et sœurs), vos amis ?

		<ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous fait des cours de langue d'origine, par exemple l'école portugaise ? - Quelles sont les habitudes culturelles de votre pays que vous avez gardées en Suisse ? Dans quelle culture sentez-vous le mieux ? Dans quel pays sentez-vous le mieux ? Pour quelles raisons ? Comptez-vous donc y rester (si pays d'accueil) ou y vivre (si pays d'origine) ?
Famille	<p>1. Arrivée en Suisse</p> <p>2. Fratrie</p> <p>3. Transmission culturelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A quel âge ou quand est-ce que vos parents sont arrivés en Suisse ? Quelles ont été les raisons de leur départ du pays d'origine ? - De manière générale, comment s'est déroulée leur vie en Suisse ? Considérez-vous vos parents comme des personnes intégrées dans la société (économiquement, socialement, politiquement...) ? De quelle manière se sont-ils pris ? - Est-ce que la culture d'origine de vos parents est ancrée dans leur vie ou non, fait-elle partie de leur quotidien ? Si oui, de quelle manière. A quelle culture s'identifie les parents, d'origine ou d'accueil ? Ont-ils projet de retourner dans leur pays d'origine ? Si oui, à quel moment ? - Quel âge ont vos frères et sœurs ? Quel a été leur parcours de scolarisation ? De formation ? - Quelle langue parlez-vous avec eux ? Quelle culture privilégient-ils du côté des parents (père ou mère) ? Et entre celle d'accueil et d'origine ? Pour quelles raisons ? Qu'est-ce qui vous permet de dire cela ? - Quel bagage culturel vous ont transmis vos parents ? Etant petit, étiez-vous en harmonie avec celles-ci ? Maintenant ? Quelles en sont les raisons ? Les valeurs culturelles

		transmises par vos parents différent-elles de celles du pays d'accueil ?
Pairs	1. Quartier	- Avez-vous beaucoup d'amis dans votre quartier de résidence ? De quelle origine étaient vos amis ? Comment les avez-vous rencontrés ? Quelles étaient vos points communs ?
	2. Ecole	- Avez-vous beaucoup de camarades, dans vos classes, d'origines différentes de celle d'accueil ? Si oui, quelles étaient leur origine ? - Quelle relation entreteniez-vous avec vos camarades ? Restiez-vous plutôt avec des enfants ayant la même origine que vous ou pas ? Pour quelles raisons ? Si oui, quelle langue parliez-vous avec eux ? - Parliez-vous de vos origines avec vos camarades ? Parliez-vous de votre culture avec vos camarades ? Comment vos camarades vous voyaient ? Quelles étaient vos différences ou similitudes avec vos camarades ? Comment vous sentiez-vous par rapport à cela ?
	3. Sport	- Quelle relation entreteniez-vous avec vos amis du même club ? Quelles étaient vos points communs avec vos amis du club ? Quelles étaient vos différences ? Que vous a apporté de fréquenter des personnes d'un même club ? Voyiez-vous en dehors de club ? Si oui, pour quelles raisons ?
	4. Activité culturelle	- Quelle relation entreteniez-vous avec vos amis des activités culturelles (ex : école portugaise, théâtre, musique, etc.) ? Comment vous sentiez-vous avec eux ? Avez-vous des différences ?

		<ul style="list-style-type: none"> - Comment vous sentiez-vous dans ces activités culturelles ? Quelles étaient les raisons ? Avez-vous eu le choix concernant vos activités culturelles ?
Ecole	<p>1. Parcours scolaire</p> <p>2. Facilités ou difficultés</p> <p>3. Transmission culturelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quel a été votre parcours scolaire ? Etes-vous satisfait de votre formation ? Si non, pour quelles raisons ? Quel élément a été le plus important en ce qui concerne votre choix de formation ? Est-ce qu'un acteur (parent, enseignant, école) a-t-il joué un rôle dans votre choix de formation ? Si oui, lequel ? Avez-vous été encouragé dans votre formation ? Et dans vos choix ? Par qui ? - De manière générale, comment vous sentiez-vous à l'école ? Quelles en étaient les raisons ? - Avez-vous rencontré des difficultés (ex : langue, intégration, culture, etc.) ou non à l'école ? Lesquelles ? <ul style="list-style-type: none"> - Facilités : Avez-vous bénéficié d'encouragement ? Par qui ? - Difficultés : Comment avez-vous surmonté celles-ci ? Avez-vous bénéficié du soutien de l'école ? De l'enseignant ? De vos proches ? Si oui, de quelle manière vous aidai(en)-il(s) ? - Quelles valeurs vous a transmises l'école ? Etaient-elles différentes de votre culture d'origine ? Etiez-vous en harmonie avec celles-ci ? Ont-elles eu un impact sur votre construction identitaire ? Est-ce que les valeurs véhiculées par l'école font-elles désormais partie de votre identité ? Pour quelles raisons ?
Médias	<p>1. Télévision</p> <p>2. Réseaux sociaux</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dans quelle langue regardiez-vous la télévision ? Maintenant ? Quelles sont les chaînes ou émissions que vous regardiez le plus ? Dans quelle langue étaient-elles ? Maintenant ?

		<ul style="list-style-type: none"> - Dans quelle langue avez-vous paramétré votre téléphone ? Communiquez-vous sur les réseaux sociaux (Facebook, Snapchat, etc.) ? Dans quelle langue communiquez-vous ? - Dans quelle langue sont vos centres d'intérêts sur les réseaux sociaux ? A quelles sortes de pages êtes-vous abonnés ? Dans quelle langue sont ces pages ?
Identité	<p>1. Développement identitaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecole - Famille - Pairs <p>2. Identité culturelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De quelle culture parliez-vous le plus au sein de votre famille ? Pour quelles raisons ? - De quelle culture parliez-vous le plus avec vos pairs ? Pour quelles raisons ? - Parliez-vous de vos origines en classe ? Parliez-vous de votre culture en classe ? Est-ce qu'un de vos professeurs vous a demandé d'en parler ? Comment vous sentiez-vous par rapport à cela ? Voyiez-vous votre culture origine comme un aspect positif ou négatif à l'école ? - Avez-vous ressenti que l'on vous reprochait d'être étranger/suisse ? A quel moment ? A quel endroit ? Dans quelles situations ? Qui vous l'a reproché ? Que faisiez-vous dans ce genre de situations ? - A quelle culture ou à quel acteur vous identifiez-vous le plus étant petit ? Maintenant ? - Que pensez-vous d'avoir des origines différentes ? Comment vous sentez-vous par rapport à cela ? Est-ce positif ou négatif et un avantage ou un inconvénient ? Comment avez-vous géré votre culture d'origine et votre culture d'accueil dans le passé ? Au quotidien ?
Mots de conclusion	Identité culturelle	<p>Enfin, quels sont les éléments qui ont été les plus importants en ce qui concerne votre construction identitaire ? Quel facteur a eu le plus d'impact ? Pour quelles raisons ? De manière générale, comment l'avez-vous vécu ? Pourriez-vous les classer du plus au moins important ?</p>

	3 ou 4 mots	Nommez les trois ou 4 mots qui vous définissent le mieux !
Clôture	Remerciements Indications sur le retour	<p><i>Nous vous remercions de votre participation à cette recherche et du temps que vous nous avez consacré aujourd'hui. En guise de remerciement, nous vous offrons à chacun une boîte de chocolats « Merci ».</i></p> <p><i>Nous vous ferons une copie de notre travail si vous désirez le lire.</i></p>

Annexe II : Grille d'analyse vierge**1. Grille « Présentation »**

Hobbys, passions	Famille	Origine culturelle, religieuse et sociale de la famille	Identité culturelle	Autres

2. Grille « Famille »*Arrivée en Suisse des parents*

Moment	Intégration	Culture d'origine ancrée	Autres

Fratrie

Âge	Parcours de formation	Culture	Autres

Transmission culturelle

Bagage culturel	Différences	Autres

3. Grille « Pairs »

Quartier	Ecole	Sport	Activité culturelle	Autres

4. Grille « Ecole »*Parcours scolaire*

Formation	Facilités	Difficultés

Soutien, encouragement	Autres

Transmission culturelle

Valeurs	Impact	Autres

5. Grille « Médias »

Télévision	Réseaux sociaux	Autres

6. Grille « Identité »

Développement identitaire

Ecole	Famille	Pairs	Autres

Identité culturelle

Avantage/positif	Inconvénient/négatif	Autres

Construction identitaire

Facteurs importants	Classement	Mots définis	Autres

ATTESTATION D'AUTHENTICITE

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Sion, le 15 février 2018

Brenda Bajrektarevic