

TABLE DES MATIÈRES

1 Introduction	1
2 Contexte	3
2.1 L'immigration en Suisse depuis l'après-guerre	3
2.1.1 L'immigration des réfugiés et des mineurs non-accompagnés	4
2.2 Contexte institutionnel.....	7
2.2.1 Solutions transitoires et classes d'intégration	7
2.2.2 Les classes d'intégration.....	8
2.2.3 La classe d'intégration interrogée.....	9
2.3 Contexte juridique.....	10
2.3.1 Demande d'asile.....	10
2.3.2 La situation des mineurs	11
3 Cadrage théorique	12
3.1 L'intégration socio-scolaire et socioprofessionnelle	13
3.1.1 L'intégration durant la scolarité obligatoire	13
3.1.2 L'intégration après la scolarité obligatoire	14
3.2 Les expériences des réfugiés et enseignants	15
3.2.1 Les expériences des réfugiés.....	16
3.2.2 Les expériences des enseignants	19
3.3 L'apprentissage de la langue	21
3.4 L'adolescence	22
3.5 Les réfugiés traumatisés.....	23
3.6 Ressources.....	25
3.6.1 Ressources symboliques et culturelles.....	25
3.6.2 Ressources sociales	26
3.6.3 Autres ressources	27
3.7 L'expérience vécue	27
3.8 Utilisation des concepts théoriques.....	27

Perspectives croisées sur la classe d'intégration et le quotidien : Quand les réfugiés et les enseignants racontent leurs expériences

3.8.1 L'apprentissage de la langue	28
3.8.2 L'âge	28
3.8.3 La santé mentale	29
3.8.4 Les ressources	29
3.8.5 L'expérience vécue	29
4 Problématique et précision de la question de recherche..	30
4.1 Problématique.....	30
4.2 Précision de la question de recherche	31
5 Méthodes	32
5.1 Approche méthodologique	32
5.2 Récolte des données	33
5.2.1 Situation initiale	33
5.2.2 Choix des participants	34
5.3 Réalisation de la récolte	35
5.3.1 Première Phase : Observations, visites et objets	35
5.3.2 Deuxième Phase : Entretiens Photovoice	36
5.3.3 Troisième Phase : Ateliers, discussion et entretiens semi-directifs	37
5.4 Analyse des données.....	38
5.4.1 Utilisation des données récoltées	38
5.4.2 Analyse thématique	38
5.5 Critères de qualité	43
5.5.1 Fiabilité	43
5.5.2 Validité	44
5.5.3 Objectivité	44
5.5.4 Implications des critères dans ce travail	44
5.6 Éthique de recherche	44
6 Analyse des données.....	45
Partie A : Expériences et points de vue des réfugiés	49

6.1 Les ressources	50
6.1.1 Nature et Animaux	50
6.1.2 Technologie	51
6.1.3 Ressources psycho-sociales.....	51
6.1.4 Sport.....	52
6.1.5 Ressources sociales	52
6.1.6 Ressources culturelles-symboliques	53
6.1.7 Interprétation des ressources	54
6.2 Difficultés/enjeux	57
6.2.1 Logement.....	57
6.2.2 Le langage.....	58
6.2.3 La santé	58
6.2.4 Intégration et accueil	58
6.2.5 Interprétation des difficultés	59
6.3 Famille et pays d'origine	61
6.3.1 Interprétations de la famille et du pays d'origine.....	61
6.4 Le dispositif.....	62
6.4.1 Aspects positifs.....	63
6.4.2 Aspects négatifs	64
6.4.3 Interprétations du dispositif.....	64
Partie B : Expériences et points de vue des enseignants.....	66
6.5 Le rôle des enseignants	67
6.6 Les ressources	67
6.7 Leurs buts	69
6.8 Les difficultés.....	69
6.8.1 Par rapport au dispositif.....	69
6.8.2 Pour les élèves.....	69
6.9 Interprétations des expériences des enseignants.....	70

Perspectives croisées sur la classe d'intégration et le quotidien : Quand les réfugiés et les enseignants racontent leurs expériences

6.9.1 Rôle et buts	70
6.9.2 Ressources.....	71
6.9.3 Difficultés	72
6.9.4 Dispositif.....	72
7 Discussion.....	73
7.1 Liens à la théorie et aux états des lieux	73
7.1.1 Conformités avec la théorie et l'état des lieux	73
7.1.2 Contradictions et aspects nouveaux	76
7.2 Écarts entre les expériences.....	77
7.2.1 La place du dispositif dans le quotidien	77
7.2.2 Ressources.....	78
7.2.3 Difficultés	78
7.3 Implications pour les classes d'intégration	79
7.4 Réflexions critiques	80
7.4.1 Déroulement de la recherche	80
7.4.2 Critères de qualité	81
7.4.3 Ethique de recherche	82
7.4.4 Limites et éléments manquants.....	83
8 Conclusion.....	84
8.1 Réponses à la question de recherche	84
8.2 Portée et limites des résultats.....	88
8.3 Dernières remarques.....	89
9 Bibliographie	90

Table des Figures

Figure 1: Solde migratoire.....	4
Figure 2: Provenance des immigrants.....	4
Figure 3: Les MNA en Suisse.....	6
Figure 4: MNA dans le canton de Berne.....	7
Figure 5: Espace des formations suisses.....	8
Figure 6: Echantillon.....	34
Figure 7: Analyse thématique "Réfugiés".....	41
Figure 8: Analyse thématique "Enseignants".....	42

Liste des abréviations

SEM	Staatssekretariat für Migration (office fédéral des migrations (ODM))
ODR	Office fédéral des réfugiés
CERA	Centres d'enregistrement pour requérants d'asile
BVS	Berufsvorbereitendes Schuljahr
BPA	Berufsvorbereitendes Schuljahr Praxis und Allgemeinbildung
BPI	Berufsvorbereitendes Schuljahr Praxis und Integration
APP	Année scolaire de préparation professionnelle (correspond à BVS)
APF	Année scolaire de préparation professionnelle Pratique et formation générale (correspond à BPA)
API	Année scolaire de préparation professionnelle Pratique et intégration (correspond à BPI)
MNA	Mineur-e non-accompagné-e
SSPT	Syndrome de Stress Post-Traumatique

Avertissement

Pour faciliter la lecture de ce mémoire et parce que tous les réfugiés qui y ont participé étaient des hommes, j'ai décidé d'utiliser la forme masculine tout au long du travail. Dans la plupart des cas, les termes masculins englobent également le genre féminin sans pour autant être précisé dans le texte.

1 INTRODUCTION

Au début de mes études à Neuchâtel en septembre 2015, l'Europe se trouvait en plein milieu d'une période marquée par des grandes vagues de migration: "Nombre record de demandes d'asile, frontières ouvertes, puis refermées, appels à la solidarité et tensions entre États: la crise migratoire a fait vaciller un projet communautaire déjà fragile et s'est imposée comme thème central du débat politique, y compris en Suisse."¹ En effet, les Nations Unis ont déjà parlé d'une crise concernant les réfugiés en 2014 parce que les chiffres des personnes en migration avaient atteint un record avec plus de 60 millions de personnes (SEM, 2016). Environ un million de réfugiés ont demandés l'asile en Europe en 2015, dont près de 40 000 en Suisse (SEM, 2016). Le choix pour un master à Neuchâtel était fortement influencé par la possibilité d'étudier les migrations, un sujet qui m'intéressait beaucoup et qui, de plus, faisait beaucoup parler de lui. Maintenant, presque quatre ans plus tard, l'actualité du sujet de la migration est encore présente, mais les faits ont entretemps changé. Les chiffres concernant les réfugiés, principalement celles des mineurs non-accompagnés (MNA), sont décroissants et des adaptations sont à nouveau nécessaires par rapport aux dispositifs de formation existants. Mais quels changements sont essentiels et dans quelle mesure faut-il les adapter ? Quelles sont les critères fondamentaux pour la formation et le soutien des réfugiés selon les enseignants et selon les élèves nouvellement-arrivés ? Dans la présente recherche, je m'intéresse à ces questions et ces dernières seront examinées grâce à une étude concrète menée sur une classe d'intégration du canton de Berne. Cette classe fait partie des solutions transitoires et elle est ouverte à toutes les personnes entre 15 et 25 ans qui ont récemment immigré. En raison de la matière principale de mes études, qui est l'éducation et la psychologie, je m'intéresse aux points de vue subjectifs des acteurs par rapport à leur formation dans le contexte donné. Concernant la question de recherche, cette double perspective s'y applique également. Elle est divisible en deux grandes questions :

- I) *Quelles expériences vivent les réfugiés faisant partie d'une classe d'intégration et comment est leur quotidien en Suisse ?*

¹ Cité de: https://www.swissinfo.ch/fre/r%C3%A9trospective_2015-la-vague-migratoire-atteint-l-europe/41837968, consulté le 15 Juin 2019

II) *Quelles sont les expériences des enseignants exerçant leur profession dans une classe d'intégration et quels sont leurs avis sur le soutien apporté aux jeunes réfugiés ?*

L'intérêt principal se porte sur la compréhension des expériences des réfugiés, ce qui correspond à la première question. Au final ce sont eux qui doivent profiter du dispositif qui a été mis en place et comme on le verra dans le chapitre 3, il existe également moins de littérature traitant du vécu des réfugiés. De plus, il semble pertinent de donner la parole à cette population vulnérable et souvent stigmatisée. On essaie donc de comprendre prioritairement les expériences qui vivent les réfugiés par rapport à la classe d'intégration et la place de cette dernière dans leur quotidien. Il semble pertinent de positionner le dispositif comme faisant partie intégrante de leur quotidien et de leurs expériences faites ici en Suisse depuis leur arrivée. Le but de cette recherche est de mieux comprendre la perspective et les intérêts des réfugiés en comparant leurs expériences avec les points de vue de leurs enseignants et ainsi apporter une contribution à l'amélioration du dispositif en place.

Le point de départ de ce travail sera le contexte (chapitre 2) qui décrira la situation actuelle de la migration et en particulier celle des MNA en Suisse. Dans ce chapitre se trouvera également un aperçu de la juridiction et du contexte institutionnel. Les travaux des autres chercheurs ainsi que les théories autour de la thématique constituent la base théorique (chapitre 3) sur lesquelles résident la problématique et la précision de la question de recherche présentent dans le chapitre 4. Après un positionnement méthodologique et la présentation des différentes méthodes utilisées (chapitre 5), le chapitre suivant traitera de l'analyse des données récoltées et de leurs interprétations. Dans le 7ème chapitre, quelques aspects fondamentaux comme les écarts entre les points de vue des interrogés seront discutés d'une manière critique. La conclusion (chapitre 8) reprend et répond aux questions de recherche et la portée des résultats sera considérée.

2 CONTEXTE

Dans ce chapitre, le contexte de la présente recherche est décrit pour donner au lecteur et à la lectrice une image plus claire des conditions générales, du dispositif de la classe d'intégration et de la situation des jeunes réfugiés. L'accent est mis surtout sur le contexte institutionnel. Néanmoins, la situation actuelle de la migration en Suisse ainsi que le contexte juridique seront également brièvement présentés.

2.1 L'immigration en Suisse depuis l'après-guerre

La Suisse s'est développée dans un pays d'immigration, même si elle ne ressemble, à première vue, pas aux grands pays d'immigration traditionnels, comme l'Australie ou les États-Unis, qui eux, sont beaucoup moins densément peuplés (Piguet, 2013). Selon l'auteur, le terme d'« entrouverture » (Piguet, 2013, p.100) décrit, de la meilleure manière, les soixante dernières années de l'immigration, parce qu'elle était marquée, d'une part par des flux énormes mais en même temps, toujours contrôlé fortement. On peut estimer que plus de 6 millions d'immigrants sont entrés en Suisse depuis les années 50 (Piguet, 2013). Beaucoup d'entre eux sont retournés dans leur pays d'origine ou ont poursuivi leur voyage. Par rapport à la taille de la Suisse, ce nombre est largement supérieur à la plupart des pays du monde. « À l'heure actuelle, la Suisse compte la plus forte proportion de résidents nés hors des frontières [...] si l'on excepte les très particuliers des pays pétroliers, de grandes destinations de réfugiés comme la Jordanie ou de Cités-États tels que Singapour ou Luxembourg. » (Piguet, 2013, p. 101) L'auteur souligne que dans la période de 2005-2009, avec 16,5 entrées annuelles pour 1000 habitants, la Suisse se trouvait au premier rang des pays d'immigration d'Europe, loin devant la France avec 2,1 entrées par 1000 habitants. Il poursuit que, contrairement à beaucoup d'autres pays, la Suisse n'a connu presque pas de diminution de l'immigration après la crise financière de 2007. Malgré ces chiffres impressionnantes, il faut souligner également que depuis les années 60, un contrôle fort sur l'immigration a été exercé par les autorités. Lors du choc pétrolier des années 70, le nombre de l'immigration a diminué pour la première fois depuis l'après-guerre. Depuis l'initiative Schwarzenbach au début des années 70, le sujet de l'immigration est omniprésent en Suisse et il « fait l'objet d'une importante médiatisation » (Piguet, 2013, p.104). Après une légère augmentation du solde migratoire de 2009 à 2015, depuis récemment, la tendance est décroissante, malgré les grandes crises et l'augmentation de l'année 2015 comme on peut le voir dans l'illustration ci-dessous. Par rapport à la provenance, on peut constater dans l'illustration suivante

Perspectives croisées sur la classe d'intégration et le quotidien : Quand les réfugiés et les enseignants racontent leurs expériences

qu'en 2018, plus de 70% des 2 millions d'étrangers proviennent des pays d'Europe et près de 40% des pays avoisinants, dont l'Italie, l'Allemagne, la France et l'Autriche.

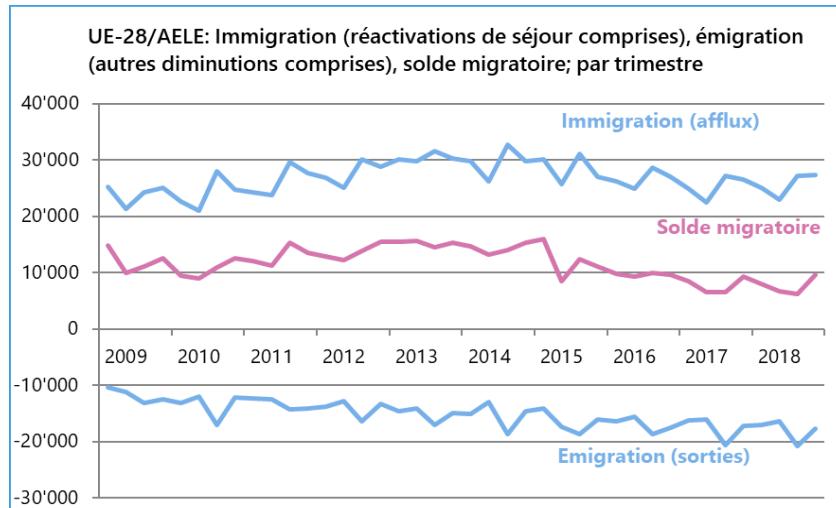


Figure 1: Solde migratoire

Source: SEM, 2018

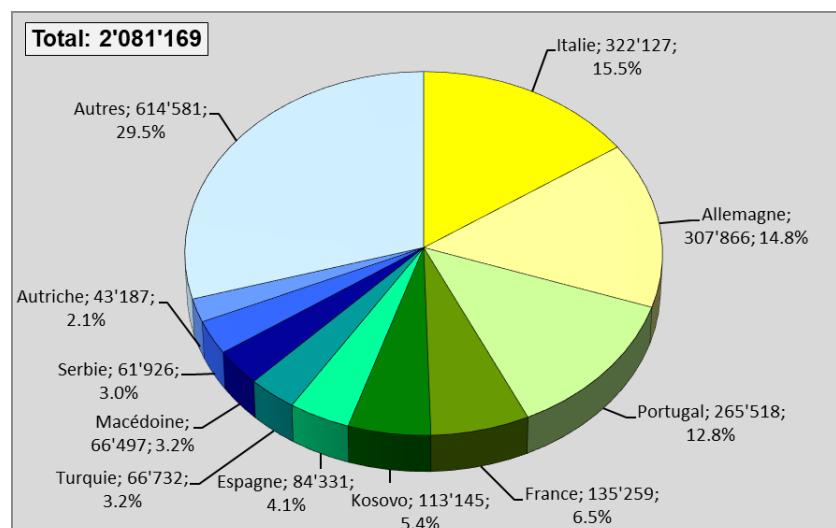


Figure 2: Provenance des immigrants

Source: SEM, 2018

2.1.1 L'immigration des réfugiés et des mineurs non-accompagnés

Selon Vitté (2005) c'était durant les années 1980, qu'on a commencé à prendre conscience de la présence des MNA en Suisse. L'auteur et la définition générale comprend par un mineur une personne qui n'a pas encore 18 ans. Par rapport au terme 'non-accompagné', Vitté (2005) parle d'une personne qui n'est pas accompagnée par son représentant légal et dont ce dernier ne se trouve pas en Suisse. « Le traitement des MNA en Suisse s'inscrit dans la structure fédérale du pays. En application de l'article 121 de la Constitution fédérale suisse, la compétence législative en matière d'asile relève de la Confédération. La prise en charge des requérants d'asile, notamment des MNA, est en revanche une compétence partagée entre le pouvoir central et les cantons. » (Vitté, 2005,

p.5). Selon l'auteur, les causes qui poussent ces jeunes à quitter leur pays n'ont jamais fait partie d'une recherche systématique. Par contre, selon les affirmations des MNA eux-mêmes, les raisons principales pour fuir sont des situations de violence, souligne Vitté (2005). Des raisons économiques et sociales jouent également un rôle fondamental. Ils sont non-accompagnés « soit parce qu'ils sont envoyés délibérément à l'étranger par leurs parents pour assurer leur protection, soit parce qu'ils ont perdu contact avec leur famille en raison même du chaos qu'ils tentent de fuir, soit, enfin, parce que leurs parents sont décédés. » (Vitté, 2005, p.8). La population des MNA est très diversifiée par rapport à leur histoire, leur culture et leur niveau de formation. Bolzman, Rossel, & Felder (2004) les catégorisent dans leur typologie dans 5 groupes : les exilés, les mandatés, les exploités, les fugueurs et les errants. Les ‘exilés’ quittent le pays à cause des guerres et des conflits. Ils ou elles essayent d'échapper à la répression. Les ‘mandatés’ « ont une mission à accomplir, confiée par leur famille. Il peut s'agir de travailler afin d'envoyer de l'argent aux proches restés au pays, ou encore de finir des études qu'il n'est pas possible d'achever dans le contexte d'origine. » (Bolzman et al. 2004, p.14). Les ‘exploités’ sont des victimes de trafiquants. Les ‘fugueurs’ ont échappé à leur vie familiale et finalement concernant les ‘errants’, il s'agit de jeunes marginalisés qui tentent leur chance dans un pays riche. On peut donc conclure que les histoires et trajectoires sont en générale très diversifiées.

Par rapport aux chiffres, on peut retenir du tableau ci-dessous, que le nombre des MNA était particulièrement élevé en 2015. En 2016, le taux des mineurs était toujours élevé. Ce n'est qu'en 2017 que les chiffres ont diminué d'une manière frappante. Un autre facteur impressionnant est le genre : sur les quatre années examinées, le pourcentage lié aux hommes est supérieur à 80%, tendance croissante. Les pays d'origine les plus fréquents sont l'Érythrée, l'Afghanistan et la Somalie.

	2014	2015	2016	2017
Requérants d'asile total	23'765	39'523	27'207	18'088
Nombres et % des MNA	795 (3,34%)	2736 (6,92%)	1'997 (7,3%)	733 (4,05%)

Perspectives croisées sur la classe d'intégration et le quotidien : Quand les réfugiés et les enseignants racontent leurs expériences

Genre	81,3% Hommes	82,1% Hommes	83,7% Hommes	84% Hommes
Pays d'origine les plus importants	1. Érythrée (521) 2. Afghanistan (52) 3. Somalie (50)	1. Érythrée (1191) 2. Afghanistan (909) 3. Syrie (228)	1. Érythrée (850) 2. Afghanistan (352) 3. Somalie (247)	1. Afghanistan (152) 2. Somalie (116) 3. Érythrée (87)

Figure 3: Les MNA en Suisse

Source: réalisé par l'auteure, chiffres du SEM (2016/2017)

En ce qui concerne le canton de Berne, on peut voir dans le graphique ci-dessous qu'il y a une croissance énorme en 2015 et 2016 avec un point culminant en 2016. Le Zentrum Bäregg (ZB) est le centre qui est responsable de la prise en charge et le placement des MNA dans le canton de Berne. Ces chiffres se reflètent aussi dans la prise en charge des jeunes réfugiés par l'école de la classe d'intégration interrogée. Lors de l'entretien, un des enseignants explique : « Les nombres des demandeurs d'asile sont décroissants. A voir l'évolution; il semble que cela soit encore assuré pour l'année prochaine. En fait, à la base c'était une fois une classe, une I-classe [classe d'intégration], maintenant au moment/ entre temps il y avait 5 classes et maintenant dans ces 6 mois ils ont fermé de nouveau une, ils ont fusionné et l'année prochaine, il y aura encore 2 classes et après peut-être de nouveau seulement une [classe]. Je ne le sais pas précisément. Il faut qu'on voie [ce qui se passe].² » On peut donc voir que les dernières années sont marquées par de grandes différences et cela constitue un défi pour le canton et surtout pour la prise en charge des MNA. De plus, les chiffres dans les figures 3 et 4 montrent d'une manière frappante, l'actualité du sujet lors des dernières années.

² Citation originale en allemand: „Die Flüchtlingszahlen gehen jetzt gerade runter. Mal schauen wie es dann hier weitergeht im nächsten Jahr. Für nächstes Jahr ist es eigentlich noch gesichert. Ursprünglich war es ja eigentlich mal eine Klasse, eine I-Klasse, jetzt im Moment/ zwischendurch waren es dann mal 5, und jetzt in diesem halben Jahr haben sie wieder eine geschlossen und zusammengelegt und nächstes Jahr werden es noch zwei sein und danach vielleicht wieder nur noch eine. Ich weiss es nicht genau. Mal schauen.“

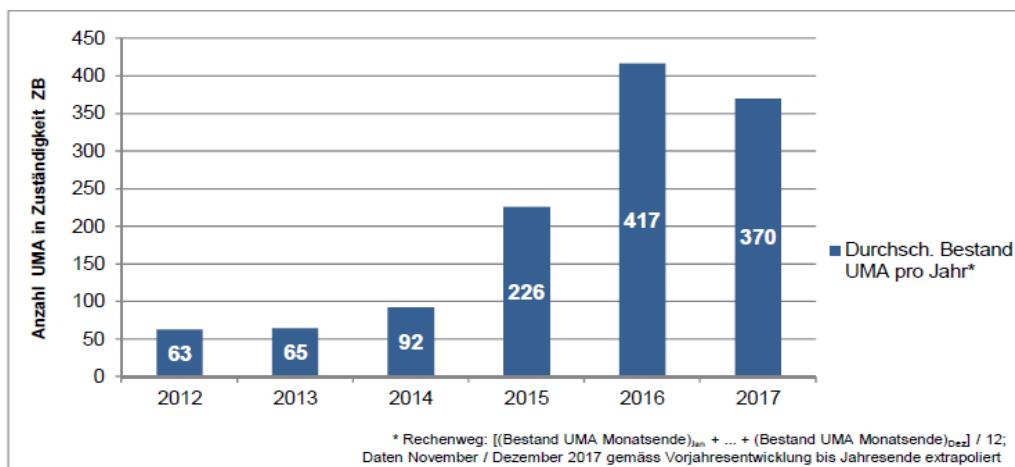


Figure 4: MNA dans le canton de Berne

Source: Conseil-exécutif du canton de Berne (2018)

2.2 Contexte institutionnel

Pour démontrer le cadre institutionnel de la présente recherche dans ce chapitre, quelques informations contextuelles sur les solutions transitoires et les classes d'accueil du canton de Berne sont données. Cela sert à mieux comprendre la prise en charge et la scolarisation des MNA dans la région où s'encastre ce travail de recherche.

2.2.1 Solutions transitoires et classes d'intégration

Les jeunes réfugiés de l'échantillon font partie d'une classe d'intégration dans le canton de Berne. Par la suite, le caractère des solutions transitoires en Suisse est brièvement présenté et expliqué pour y associer les classes d'intégration dans le paysage de la formation suisse.

A la transition de l'école obligatoire à une formation post-obligatoire, beaucoup de jeunes se retrouvent dans des offres de passerelle comme par exemple la 10^{ième} année scolaire. Dans la société d'aujourd'hui qui est fortement basée sur le savoir, un diplôme du degré secondaire II est un prérequis pour l'intégration professionnelle et la participation dans intégralité à la société (Sacchi & Meyer, 2016). Sur le degré secondaire II, il n'existe pas d'obligation formelle de continuation de la formation, ni de revendication d'une place d'apprenti en Suisse. La concrétisation de la norme de formation se situe au niveau de la jeune personne et de son entourage, comme il l'est souligné par Sacchi & Meyer (2016).

Perspectives croisées sur la classe d'intégration et le quotidien : Quand les réfugiés et les enseignants racontent leurs expériences

À peu près 70% des formations au degré secondaire II font partie des formations professionnelles. Un tiers des jeunes qui envisagent une formation professionnelle n'arrivent pas à une transition directe parce qu'ils ne trouvent pas de place d'apprentissage (Sacchi & Meyer, 2016). La plupart de ces jeunes se retrouvent dans les solutions transitoires dont les classes d'intégration font partie. Dans le graphique ci-dessous, on peut voir l'intégration des solutions transitoires dans l'espace des formations suisses.

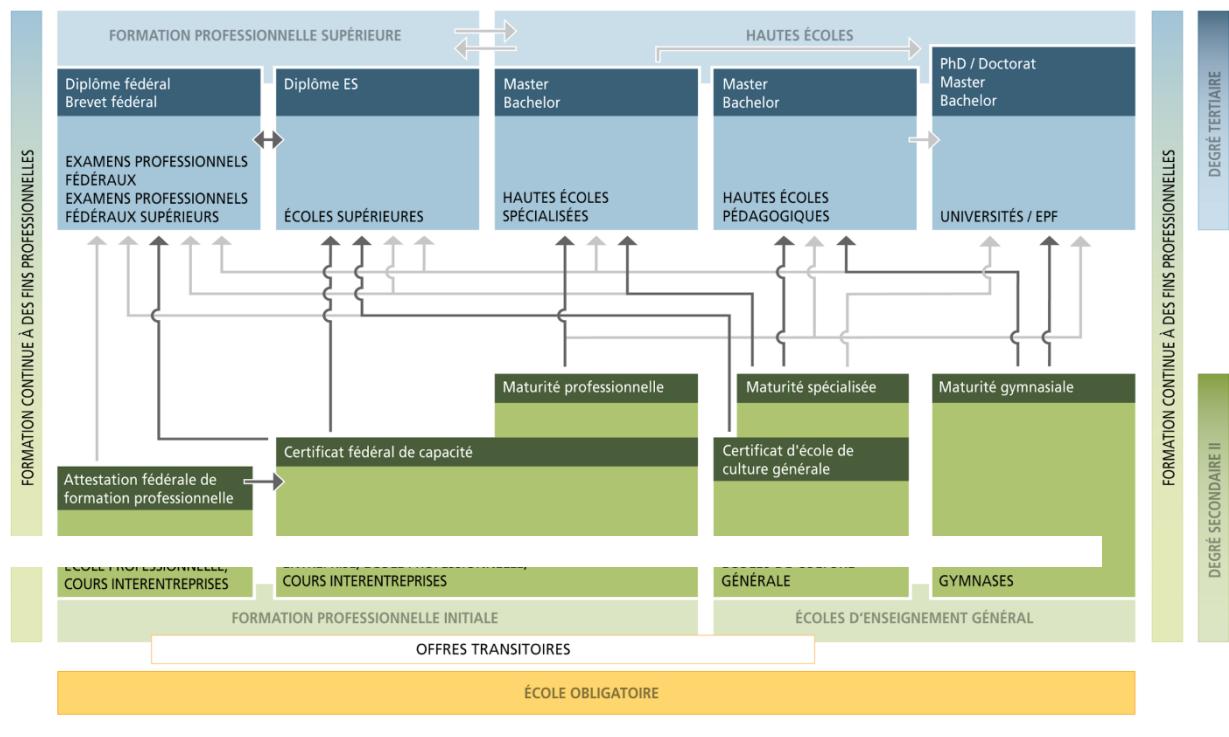


Figure 5: Espace des formations suisses

Source :³

2.2.2 Les classes d'intégration

Dans le cadre des solutions transitoires, il existe différentes formations qui visent à préparer les apprenants à l'avenir professionnel. Sous le nom APP (Année scolaire de préparation professionnelle), l'on trouve les classes APF (Année scolaire de préparation professionnelle Pratique et formation générale) qui ont pour but, la soutenance individuelle pour la préparation de l'avenir professionnel.⁴ Selon la direction cantonale, l'objectif final est de préparer la jeune personne à une place d'apprenti, ainsi qu'à la

³ <https://www.sbf1.admin.ch/sbf1/fr/home/bildung/l-espace-suisse-de-formation/das-duale-system.html>
Consulté le 8.3.2019

⁴ <https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/berufsbildung/brueckenangebote/berufsvorbereitungsschuljahr.html>
consulté le 8.3.2019

conclusion d'un contrat d'apprentissage. A côté de ces classes APF, il existe également des classes API (Année scolaire de préparation professionnelle Pratique et Intégration). Les participants du présent travail font partie d'une telle classe du canton de Berne. Ces classes API, par la suite désignées comme classes d'intégration pour des raisons de simplification, s'adressent à des jeunes issus de l'immigration qui ne sont pas encore depuis longtemps en Suisse. Les classes d'accueil sont composées d'une classe API I et API II ce qui correspond à deux années scolaires. "La première année (API 1) met l'accent sur l'acquisition de compétences de bases en français et sur la prise de repères au sein d'un nouveau pays et de son univers professionnel. L'API 2 se concentre sur la formation générale, l'orientation professionnelle axée sur un objectif et l'entrée dans la vie professionnelle, en sus de l'acquisition de compétences linguistiques."⁵ L'inscription se fait par les services d'aide sociale en matière d'asile, les services d'aide aux réfugiés ou également directement par les enseignants d'une classe antérieure. La taille de la classe d'intégration est limitée à 16 élèves.

2.2.3 La classe d'intégration interrogée

La classe d'intégration qui a été interrogée pour ce mémoire est une classe de la partie alémanique du canton de Berne. Pour la protection des données et l'intégrité des réfugiés interrogés, il a été décidé de ne pas préciser le lieu. Néanmoins, dans ce chapitre quelques idées de l'encadrement de cette classe sont données. Comme on l'a vu dans le chapitre précédent, une classe d'intégration API (l'équivalence en allemand qui est utilisé dans les entretiens est BPI) fait partie des solutions transitoires. La classe interrogée est encadrée d'autres classes API et de classes APF. L'école dans son intégralité existe dans sa forme d'aujourd'hui depuis 4 ans. Elle inclut quatre classes API, deux classes APF, le centre de formation du lieu, ainsi que des salles pour le lycée. 10 enseignants y travaillent et 60 élèves y étudient en tout.

La classe interrogée se compose de 11 élèves masculins dont 10 réfugiés entre 17 et 22 ans et un migrant provenant d'un pays d'Europe. La classe est tenue par deux professeurs principaux, un homme d'une quarantaine d'années, ainsi qu'une femme d'une cinquantaine d'années. La salle de classe se trouve au premier étage, à côté d'une autre salle de classe API ; elle est lumineuse et spacieuse. Les tables, par groupe de deux,

⁵

<https://www.erz.be/fr/index/berufsbildung/brueckenangebote/berufsvorbereitungendesschuljahr.a.ssetref/dam/documents/ERZ/MBA/fr/MigWeb08-ABS-fr/Br%C3%BCckenangebote/LP%20BVS%20mit%20%C3%84nderungen%20Juni%202017%20f.pdf>
consulté le 8.3.2019

forment un ensemble ressemblant à des îles. Pour chaque île, le nombre maximum est de huit personnes. Habituellement, trois à quatre jeunes sont assis ensemble. Ils n'ont pas une place fixe. Chacun possède une sorte de tiroir où il peut ranger ses affaires constituant surtout du matériel pour écrire, ainsi que des livres pour apprendre l'allemand. Les couloirs et la salle de classe sont décorés d'images et d'œuvres réalisées par des élèves. Dans les couloirs, figurent majoritairement les œuvres des travaux manuels. La salle de classe est équipée de manière plus fonctionnelle. Sur la porte, se trouve un article de deux pages d'un journal réputé décrivant la situation des réfugiés et leurs routes qui datent des années marquées par les grandes vagues d'immigration. Sur la gauche, se trouvent des cartes de la région où tous les élèves ont indiqué leur domicile à l'aide de flèches. L'arrière-fond est constitué d'œuvres de travaux manuels et de portraits d'élèves indiquant leur âge, leur pays d'origine, les loisirs etc. Enfin, le côté droite est muni de grandes fenêtres.

2.3 Contexte juridique

L'échantillon de la présente recherche est constitué uniquement de jeunes réfugiés. La plupart d'entre eux est venue en Suisse en tant que mineurs non-accompagnés. Pour cette raison dans ce chapitre un bref aperçu sur la situation judiciaire des demandeurs et demandeuses d'asile et plus précisément des MNA en Suisse est donné.

2.3.1 Demande d'asile

« La procédure d'asile consiste à vérifier si les motifs invoqués sont crédibles et, le cas échéant, si le requérant a la qualité de réfugié selon la loi sur l'asile. Les réfugiés reconnus, obtiennent généralement l'asile. Ce statut leur est en revanche refusé si, par exemple, ils ont commis des actes répréhensibles ou menacent la sécurité de la Suisse. »⁶ Pour demander l'asile en Suisse le migrant ou la migrante doivent, soit s'annoncer auprès d'une représentation suisse à l'étranger, soit se présenter aux autorités helvétiques à la douane, à la police ou dans le centre d'enregistrement (Bolzman et al. 2004). Dans tous les cas, la personne migrante est dirigée vers un des quatre centres d'enregistrement pour requérants d'asile (CERA). Le séjour dans le centre dure normalement deux semaines et c'est l'occasion, pour les fonctionnaires de l'Office fédéral des réfugiés (ODR), de recueillir des premières informations sur le demandeur/ la demandeuse d'asile (Bolzman et al. 2004). Par la suite, les requérants sont répartis dans les cantons en fonction d'une

⁶ <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/asyl/asylverfahren.html> consulté le 11.3.2019

clé de répartition intercantonale. Selon cette dernière, le canton de Berne est responsable de 12,2% des demandeurs et demandeuses d'asile.⁷

Suite à cette répartition, la personne migrante passe à la deuxième audition qui est plus longue et pendant laquelle il ou elle doit présenter les motifs de sa demande d'asile. Par rapport aux décisions de l'ODR, il y a plusieurs possibilités : l'ODR prononce une "non-entrée en matière", lorsque les raisons qui ont poussé le migrant ou la migrante à venir en Suisse ne correspondent pas aux critères d'obtention de l'asile politique. (Bolzman et al. 2004) Cette décision peut être prise déjà après la première audition et elle peut mener à un renvoi rapide. Si l'asile est refusé au requérant sans que le renvoi soit réalisable et, si la situation dangereuse dans le pays d'origine perdure (par exemple à cause d'une situation de désordre et de violence), l'ODR peut décider d'accorder une admission provisoire, donc un permis F, valable pour un an et renouvelable (Bolzman et al. 2004). « Une décision positive [par contre] a pour conséquence l'obtention d'un permis B et intervient si le requérant a fait preuve de collaboration avec les autorités et a pu présenter comme pertinent, vraisemblable et hautement probable, le caractère ciblé des persécutions subies ainsi que la nature de type étatique de l'entité qui en est la source. Les guerres civiles ou les menaces de nature privée (violence inter- ou intra-familiale, menaces entre clans ou villages, risques entraînés par les activités de groupes terroristes, etc.) ne sont pas considérées comme suffisantes pour l'obtention de l'asile. » (Bolzman et al. 2004, p. 28). Les lois sur l'asile changent régulièrement et il est donc nécessaire de prendre en considération la loi la plus actuelle. Dernièrement, la durée des procédures a été souvent au centre d'intérêt lors des débats politiques. Avec la dernière révision qui date de mars 2019, l'état a pris compte de ce fait : « Grâce à la révision de la loi sur l'asile, en vigueur depuis le 1er mars 2019, la plupart des procédures d'asile sont menées et bouclées dans un délai de 140 jours.⁸ »

2.3.2 La situation des mineurs

La demande d'asile des mineurs ressemble à celle des adultes. Au début des années 80 on ne faisait pas encore de distinction entre les deux. Ce n'est que dans la directive d'octobre 1989 qu'on a parlé pour la première fois des mineurs ainsi que de leur hébergement et de leur scolarisation (Bolzman et al. 2004). La troisième directive de 1999 parle de la prise en compte nécessaire de l'intérêt de l'enfant ou de l'adolescent dans le

⁷https://www.pom.be.ch/pom/fr/index/migration/schutz_vor_verfolgung-asy/organisation_desasylbereichsimkantonbern.html consulté le 11.3.2019

⁸ <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/asy/asyverfahren.html> consulté le 11.3.2019

déroulement de la procédure : "la procédure d'asile concernant les mineurs doit tenir compte des exigences qui découlent de la Convention sur les droits de l'enfant (CNUDE ; RS 0.107)." (cité par Bolzman et al. 2004) Une autre modalité importante consiste dans la nomination d'un représentant légal, ce qui faisait déjà partie de la directive précédente. Les demandes des mineurs doivent être traitées en priorité dans les centres d'enregistrement, et « la personne chargée de mener à bien une telle audition devra tout mettre en œuvre afin que celle-ci se déroule dans une atmosphère adaptée aux circonstances et que tous les aspects spécifiques à la minorité (notamment la question des relations familiales et de l'encadrement dans l'Etat de provenance) soient abordés ou complétés de manière adéquate » (art. 7, 7e al., OA 1) (Bolzman et al. 2004). En guise de conclusion on peut retenir que le parcours des mineurs se distingue de celui de l'adulte par le traitement prioritaire de sa demande au CERA, d'une adaptation des auditions et par rapport à l'examen de sa capacité de discernement. Des autres aspects importants sont le contrôle éventuel de son âge réel, la nomination d'un représentant légal pendant l'attribution à un canton et la prise en compte de « motifs spécifiques susceptibles » (Bolzman et al. 2004, p.29) de rendre inacceptable le renvoi de l'enfant ou de l'adolescent.

3 CADRAGE THÉORIQUE

Suite au chapitre du contexte, qui a éclairé la situation de la migration en Suisse par rapport à l'histoire récente, l'emplacement des MNA et les aspects judiciaires, un aperçu sur la littérature existante du sujet de ce mémoire est donné dans cette partie. La structure s'organise comme suit : Dans la partie A, un aperçu sur la littérature traitant de l'intégration scolaire et socioprofessionnelle est donné. Il s'agit donc d'un ensemble de littérature qui s'occupe d'un but principal des dispositifs : l'intégration socio-professionnelle. Après cette vue globale, la littérature sur les expériences et perspectives des réfugiés et des professionnels est traitée. La partie B s'occupe des concepts plus spécifiques et plus théoriques. Il s'agit des théories qui seront mobilisées également pour l'analyse des données. Pour terminer, le chapitre 3.8 explique ce qu'on retire de toutes ces théories par rapport au contexte concret de ce mémoire.

A) Etats de lieux

3.1 L'intégration socio-scolaire et socioprofessionnelle

Nous avons vu dans le chapitre précédent que selon la direction de l'instruction publique du canton de Berne, le but principal des classes d'intégration est l'intégration des nouveaux-arrivés sur un plan scolaire et socioprofessionnel à long terme. La littérature suisse traitant des questions autour de l'intégration scolaire et socioprofessionnelle n'est pas comparable au Canada, (surtout à Montréal), mais il existe, également chez nous, suffisamment de littérature pour donner un ensemble des points fondamentaux du contexte suisse (voir Aebischer & Ribet 2017 ; Engelage, 2018 ; Fussen & Lochmatter 2014 ; Mathivat 2016 ; OECD 2012 ; Rosenberg et al. 2002). Concernant ce contexte, il faut évoquer tout d'abord le changement à partir de l'année 2015. Leumann, Scharnhorst, & Barabasch (2018) expliquent l'intérêt croissant pour les thématiques autour de l'intégration socio-scolaire et socio-professionnelle des migrants et réfugiés avec les vagues migratoires des années 2015 (voir chapitre 2). Les auteurs soulignent que depuis ces événements, la littérature dans la zone linguistique alémanique a beaucoup augmenté. Cependant, au centre de l'intérêt, se trouvent souvent les enjeux structurels et organisationnels. La littérature de l'intégration professionnelle qui s'occupe des migrants adultes est plus diversifiée et date souvent des années précédentes. L'insertion professionnelle des migrants a toujours été un sujet important par rapport à l'intégration des migrants au sens plus large, souligne Engelage (2018) et le rapport de l'OECD (2012).

3.1.1 L'intégration durant la scolarité obligatoire

Ce que dit Kanouté (2007) pour le contexte canadien est également valable pour le contexte suisse : dans un pays où le nombre d'immigrants est croissant, la réussite à l'école et de l'école, c'est-à-dire l'intégration scolaire, conditionne l'avenir des enfants et de la société. Une intégration scolaire réussie peut être considérée comme fondement de l'intégration à terme plus large. Vatz Laaroussi, Rachédi, Kanouté, & Tchimou Doffouchi (2008) soulignent que les jeunes dont le vécu scolaire est positif se montrent plus portés vers l'intégration. Ceux qui optent pour un style d'assimilation ou de séparation (selon le modèle de Berry, 2005) présentent souvent un vécu scolaire moins favorable. Ils ajoutent que « chez les élèves immigrants, la construction de sens à l'école pour appréhender le monde s'inspire en partie d'une histoire migratoire, d'une trajectoire scolaire et d'une culture familiale, qui sont parfois différentes des points de repères saillants de la culture scolaire de la société d'accueil. » (Vatz Laaroussi et al., 2008, p. 271).

Bouchamma (2009) souligne l'importance de l'enseignant. Cette personne pédagogique peut être un élément clé aidant à l'intégration scolaire : « les enseignants, par leurs encouragements et leur participation aux règlements de conflits, jouent un rôle important dans l'intégration des nouveaux arrivants » (Bouchamma, 2009, p.71). Également Bader & Fibbi (2012) confirment cette importance de l'enseignant pour le contexte suisse. Elles décrivent l'enseignant comme partie intégrante du capital social d'un jeune migrant et soulignent qu'une aide individualisée de l'enseignant favorise l'apprentissage de l'enfant migrant.

Pour le contexte suisse, il est important de diviser les enjeux autour de l'intégration dans deux groupes, selon l'âge. Le premier groupe représente les enfants scolarisables et le deuxième les adolescents et jeunes adultes après la scolarité obligatoire. En ce qui concerne l'accès à la formation en Suisse, Felder (2018) explique que les enfants scolarisables sont intégrés dans les structures ordinaires du système éducatif suisse. C'est-à-dire qu'ils fréquentent d'abord une classe d'accueil ou d'intégration et ensuite l'école ordinaire. L'intégration des adolescents s'organise de manière plus compliquée. On a vu dans le chapitre Contexte que le dispositif, mis en place en Suisse pour les MNA qui ont dépassé l'âge de la scolarisation obligatoire, se situe au niveau des classes d'intégration ou classes d'accueil post-obligatoires. Cette organisation peut – comme tout le système éducatif en Suisse – se différencier selon les cantons. Dans le contexte de cette recherche, qui a lieu dans la partie alémanique du canton de Berne, le terme « Integrationsklasse » est utilisé. Pour cette raison, on a décidé de le traduire par « classe d'intégration ».

La scolarisation des élèves allophones était déjà une thématique importante dans les années 60 et 70, lors des vagues migratoires des italiennes et italiens soulignent Giarré & Grimm (2015). Par contre, les classes d'intégration, comme celle qui a constitué le cadre du terrain, ont une histoire plus récente. Dans le canton de Vaud par exemple, elles datent des années 90 : une période marquée par les flux migratoires des pays d'Ex-Yougoslavie (Durussel et al. 2013). Il est donc reconnaissable dans le cadre du contexte suisse, que la mise en place des dispositifs et les adaptations par rapport à l'intégration socio-scolaire et socio-professionnelle a souvent été le résultat ou la conséquence des vagues migratoires.

3.1.2 L'intégration après la scolarité obligatoire

Après la scolarité obligatoire, l'intégration scolaire et socio-professionnelle s'organise plus difficilement. Comme on le verra dans le chapitre 3.4, l'apprentissage de la langue

devient plus difficile avec l'âge et moins d'instruments sont à disposition pour une intégration scolaire. Engelage (2018) souligne dans son recueil, l'importance de l'intégration professionnelle: neuf réfugiés sur dix ont moins de 40 ans et sont ainsi de potentiels destinataires pour des formations. Imdorf, cité par Engelage (2018) insiste sur le fait que la formation professionnelle a un rôle pertinent dans l'intégration sociétale des migrants. La relation entre les deux domaines est évidente, mais comme l'explique Engelage (2018), en Suisse, il existe encore peu de littérature s'occupant de ce rapport. Ceci est étonnant parce qu'il est reconnu que l'intégration professionnelle des migrants n'est pas uniquement marquée par des enjeux, mais qu'elle est également une chance pour l'économie suisse, notamment dans les domaines manquant de travailleurs qualifiés. (Engelage, 2018).

Felder (2018) insiste dans son article sur le rôle important du travail et de la formation d'un point de vue psycho-social. Elle démontre qu'un emploi ou une formation contribue à créer une connexion entre le passé, le présent et le futur et ouvre de nouvelles perspectives aux réfugiés. Dans ce sens, une formation, tel que le dispositif de la classe d'intégration, peut provoquer un sentiment de continuité chez le réfugié qui l'empêche ainsi de ressentir l'arrivée comme une transition grave. Bourgeois, cité par Felder (2018) parle dans ce contexte, d'un espace sécurisant pour apprendre : les réfugiés peuvent tester ce qu'un certain comportement provoque chez le destinataire. De plus, l'auteure souligne également l'importance du travail ou d'une formation par rapport à la connotation négative du terme réfugié. Une formation peut aider à relativiser cette stigmatisation et elle permet au réfugié l'engagement dans la société d'accueil. Finalement, le travail et les formations permettent aux réfugiés de nouer de nouveaux contacts, liés à l'importance des ressources sociales (voir chapitre 3.6.2).

3.2 Les expériences des réfugiés et enseignants

Les points de vue des réfugiés et des enseignants sur l'intégration socio-scolaire, socioprofessionnelle et les dispositifs de formation plus généralement sont moins abordés dans la littérature existante. On peut partir du principe que pour le cas des réfugiés, ce fait est entre autre lié à la problématique de la langue ce qui complique également la présente recherche. Néanmoins, il est important de comprendre l'expérience et la perspective des réfugiés pour mettre en place les adaptations nécessaires afin d'améliorer les dispositifs existants. Les travaux s'occupant de la perspective des réfugiés sont souvent des mémoires récents (voir par exemple Aebischer & Ribet 2017 ; Faivre 2017). Mais

Perspectives croisées sur la classe d'intégration et le quotidien : Quand les réfugiés et les enseignants racontent leurs expériences

également Bolzman et al. (2004), Felder (2018) et Gilliéron & Jurt (2017) intègrent dans leurs travaux la perspective des jeunes.

3.2.1 Les expériences des réfugiés

Les auteurs cités ci-dessus font ressortir les thématiques suivantes, considérées comme fondamentales par les réfugiés: l'apprentissage de la langue, les relations sociales, les enjeux autour de l'accueil, les problèmes de logement, le contact avec les suisses, la communauté d'origine, l'incertitude par rapport au futur et les enjeux et soutiens autour de la scolarisation et des classes d'intégration. Par la suite, chaque thématique et son importance pour les réfugiés sera brièvement développée.

L'apprentissage de la langue

Par rapport à l'apprentissage de la langue, Faivre (2017) démontre que tous les jeunes réfugiés interrogés soulignent l'importance de l'apprentissage de la langue. Selon ses résultats, l'apprentissage du français dans le contexte des MNA au Jura est souvent un but principal et une condition pour avoir accès à d'autres ressources (Faivre, 2017). De plus, l'apprentissage du français constitue pour les jeunes, une base élémentaire pour s'intégrer dans le marché du travail. En outre, il permet des relations amicales et amoureuses. Faivre (2017) résume que l'intégration linguistique favorise, selon les jeunes, une intégration sociale et professionnelle. Aebischer & Ribet (2017) démontrent dans leur mémoire, que pour les réfugiés qu'ils ont interrogés « être intégré » signifie avant tout la maîtrise de la langue du pays d'accueil. De plus, les interrogés font une différence entre l'apprentissage formel dans le cadre de l'école et l'apprentissage informel pendant le temps libre. Certains jeunes valorisent beaucoup l'apprentissage informel parce que dans ce contexte, il y a moins de pression et ils arrivent mieux à faire des progrès grâce à l'atmosphère détendue. Une jeune fille souligne également l'influence de la motivation pour l'apprentissage de la langue. Elle explique que c'est important d'être motivé à apprendre la langue du pays d'accueil, sans motivation il est difficile à progresser (Aebischer & Ribet, 2017).

Les relations sociales

Bolzman et al. (2004) soulignent l'importance que les jeunes réfugiés attribuent aux ressources sociales. Dans le discours d'étude des jeunes, les amitiés sont considérées comme précieuses et difficiles en même temps. De plus, ils évoquent souvent les relations

sociales en rapport avec la solitude et le manque de références culturelles connues. Éloignés de leur patrie et de leur famille, les relations amicales sont primordiales à leurs yeux. Aebischer & Ribet (2017) ont également démontré le respect que les jeunes attribuent à leurs collègues de l'école. Ils ont été décrits par les réfugiés comme facteurs importants pour l'intégration et le bien-être.

L'accueil

Les MNA dans la recherche de Bolzman et al. (2004) soulignent les difficultés liées à l'accueil en Suisse. Les températures et la procédure d'asile, ainsi que l'existence de cette dernière, ont été souvent sous-estimées, ou même non-considérées avant l'arrivée en Suisse. Pour certains jeunes, les aspects techniques, comme par exemple les escalators, représentent des surprises et des peurs. Les changements par rapport aux coutumes et à la façon de vivre ont été principalement considérés comme difficiles par les MNA, selon Bolzman et al. (2004). Faivre (2017) a fait le même constat par rapport à la nouvelle culture : les réfugiés de son sujet de recherche ont également souligné l'importance de connaître la culture du pays d'accueil et les coutumes. Ils ont parlé d'une difficulté interculturelle.

Le logement

Bolzman et al. (2004) démontrent que les MNA de leur recherche ont souvent souligné des problèmes par rapport au logement. Partager les chambres avec d'autres réfugiés et notamment l'utilisation des installations sanitaires peuvent renforcer les tensions. Dans certains cas même des préjugés envers d'autres nationalités, comme l'exemple d'un jeune d'origine de l'Europe de l'Est a été démontré : il a souligné la mauvaise situation avec les africains qui ne connaissent pas l'utilisation correcte des sanitaires. Les bruits et le manque d'une sphère privée ont également été évoqués par les jeunes.

Les suisses

Tous les jeunes de l'étude de Bolzman et al. (2004) ont souligné la difficulté d'entrer en contact avec de jeunes suisses. Les réfugiés souhaitent entrer en contact avec de jeunes suisses, mais certains souffrent à cause de cette difficulté. Un jeune a relevé un décalage d'expériences et de façon de vivre qui complique les relations. Il a expliqué que ses pairs suisses vivent à son âge ce qu'il a déjà vécu en tant qu'enfant dans son pays d'origine. Un autre jeune explique également cette difficulté par un manque de similarités : il

fréquente d'autres lieux et le contact avec les suisses ne peut ainsi pas se produire de façon naturelle. Finalement, les barrières financières et linguistiques peuvent aussi compliquer le contact souhaité avec les pairs suisses selon les interrogés (Bolzman et al. 2004).

La communauté d'origine

Par ses mêmes jeunes, la communauté d'origine a été considérée comme importante (Bolzman et al. 2004). Pour la plupart d'entre eux, il est plus facile de construire des amitiés avec des jeunes de leur communauté et souffrant de l'absence de leur famille, cette communauté représente une sorte de substitut familial pour certains. En même temps, les concitoyens peuvent également constituer un danger de déviance, comme il l'a été décrit par un autre réfugié.

Le futur

La plupart des MNA ont de la peine à se projeter dans l'avenir. (Bolzman et al. 2004). L'incertitude de leur séjour en Suisse est considérée comme un grand défi qui empêche la réalisation de plans pour le futur et qui souligne le caractère instable de leur vie. La possibilité d'être renvoyé dans le pays d'origine constitue pour certains jeunes un grand malaise (Bolzman et al. 2004).

L'éducation et les dispositifs de formation

Les participants de la recherche d'Aebischer & Ribet (2017) ont souligné spontanément que l'intégration en Suisse se déroule avant tout à l'aide de la scolarisation et l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Les encouragements de l'enseignant, pour ces jeunes est également important, comme il l'a été déjà abordé dans le chapitre 3.1. Tel qu'on l'a vu par rapport aux contacts sociaux, les camarades de classe et l'atmosphère dans celle-ci sont aussi important pour les réfugiés (Aebischer & Ribet, 2017). Ainsi, les dispositifs peuvent constituer un endroit de rencontre pour les MNA. Les résultats de Faivre (2017) démontrent que le discours par rapport à la scolarisation est divergent chez les MNA. Ainsi, certains—soulignent l'aide et l'intégration (linguistique) que les dispositifs de formation ont apporté et d'autres racontent que le niveau n'est souvent pas adapté à leur besoin et qu'ils ne peuvent pas en profiter (Faivre, 2017).

3.2.2 Les expériences des enseignants

En ce qui concerne les expériences des enseignants par rapport à l'intégration socio-scolaire, socioprofessionnelle et les dispositifs de formation, il existe peu de littérature suisse. Giarré et Grimm (2015) se sont occupés, dans leur mémoire, de cette perspective. Bolzman et al. (2004) intègrent également les expériences et perspectives des professionnels dans leur étude. Pour la France, les études réunies par Mangiante (2011) traitent également en partie, les expériences des enseignants. Ci-après, les aspects principaux de ces travaux seront brièvement évoqués.

La motivation

Grimm & Giarré (2015) ont démontré dans leur mémoire que la motivation des enseignants pour enseigner dans une classe d'intégration a souvent été liée initialement à la reconnaissance de la problématique d'intégration des élèves allophones et, plus généralement, à une conscience pour les élèves en difficultés. Ils soulignent ce constat avec la notion « d'avoir une fibre sociale ». Souvent les enseignants sont motivés à aider et soutenir spécifiquement ces élèves en difficultés. En effet, plusieurs enseignants interrogés dans leur recherche soulignent la pertinence de la dimension sociale de l'accueil de ces jeunes. Un autre aspect évoqué par un enseignant a été le format plus ouvert des classes d'intégration, sa -liberté d'enseignement en comparaison aux classes ordinaires (Grimm & Giarré, 2015). Dans un sens plus large, l'image que les enseignants ou professionnels ont des réfugiés est également liée à la motivation. Bolzman et al. (2004) ont démontré par exemple que les professionnels ont majoritairement une image positive des réfugiés.

Difficultés

L'autre revers de la médaille des libertés d'enseignement est l'enseignement parfois un peu « flou » et un manque de formation par rapport aux spécificités et besoins de ces jeunes, soulignent certains enseignants (Grimm & Giarré, 2015). Daill (2011) reprend le même aspect en allant plus loin : un cours dans une classe d'intégration se déroule rarement comme préparé et souhaité. Un autre défi relevé par Grimm & Giarré (2015) est la gestion de l'hétérogénéité de ces classes : en effet, le niveau de la langue et de la scolarisation dans le pays d'origine diffère souvent énormément d'un élève à l'autre. Le même constat a été fait également par Daill (2011) dans sa pratique en tant qu'enseignante, elle souligne qu'elle ne définit pas l'hétérogénéité seulement en tant

qu'enjeu, mais également comme un atout. Ainsi, les élèves plus forts peuvent aider les plus faibles, par exemple. Une autre difficulté qui est soulignée par les professionnels est l'écart entre la réalité et le rêve que les jeunes avaient en venant en Suisse (Bolzman et al. 2004). Lié à cette difficulté sont le statut précaire et l'incertitude par rapport au futur. Une dernière difficulté mise en avant par les professionnels est l'état de santé. Il s'agit moins de l'état physique mais plutôt d'une « somatisation » (Bolzman et al. 2004, p. 84) de l'état psychique qui se montre par un mal de tête ou d'autres symptômes physiques.

L'apprentissage de la langue

Evidemment, les enseignants soulignent également l'importance de l'apprentissage de la langue d'accueil, notamment comme clé d'intégration et en tant qu'outil pour les autres matières (Grimm & Giarré, 2015).

Catégorisation/stigmatisation

Bolzman et al. (2004) ont démontré que les professionnels ont tendance à expliquer certains faits par l'origine des réfugiés. En effet, motivations et comportements des jeunes ont été expliqués et défendus par rapport à leur culture et origine par certains professionnels. On peut donc parler d'une certaine forme de racisme ou d'une explication culturelle dans ce contexte.

La formation

Les professionnels soulignent l'importance de la formation pour les jeunes réfugiés. En premier lieu pour être occupé et avoir une journée structurée, et également pour leur futur (Bolzman et al. 2004). En ce qui concerne les chances, l'auteur démontre qu'il existe plutôt un désaccord : certains soulignent le choix ample alors que d'autres parlent plutôt des difficultés d'obtention d'un quelconque diplôme.

Relations sociales

Les professionnels de la recherche de Bolzman et al. (2004) soulignent les difficultés que les jeunes réfugiés ont pour établir des amitiés. Ils insistent sur le fait que les relations avec la communauté d'origine sont souvent très importantes et sont un espace plus facile pour établir des amitiés. Cependant, le contact avec les suisses a été indiqué comme plutôt difficile et marginalisé. Certains soulignent qu'il existe un danger de « ghettoïsation ».

B) Concepts théoriques

3.3 L'apprentissage de la langue

Nous avons vu dans le chapitre 3.2.1 que les réfugiés eux-mêmes ont souligné que l'apprentissage de la langue du pays d'accueil a été important pour eux. Ce fait a également été théorisé par de nombreux auteurs (Arnold, 2006 ; De Korne, Byram, & Fleming 2007; Ozyurt, 2013). C'est pour cette raison qu'on s'intéresse dans ce chapitre à la littérature existante sur l'apprentissage de la langue, notamment parce qu'un des buts principaux du dispositif de la classe d'intégration est l'intégration linguistique.

Les personnes qui parlent et comprennent la langue du pays d'accueil sont pour la plupart, plus facilement intégrées, et ont un vécu plus positif. Ainsi, le bilinguisme ou plurilinguisme multiplierait les capacités de compréhension du monde, voire même les capacités cognitives ou relationnelles. Bien que la Suisse reconnaîsse quatre langues nationales et soit de ce fait multiculturelle, le système de l'école obligatoire dans les différents cantons est caractérisé par le monolinguisme (Bader & Fibbi, 2012). Les auteurs soulignent que dans le processus de sélection pendant la scolarité, ce sont les compétences dans la langue de scolarisation qui comptent majoritairement.

Selon Arnold (2006), pour aider un individu à acquérir la langue de son pays d'accueil, il est primordial que l'apprenant puisse développer tout son potentiel et que sa dimension affective soit surtout prise en considération. Arnold entend par affectif ce qui comprend « les sentiments, les émotions, les croyances, les attitudes et qui conditionnent de manière significative notre comportement » (Arnold, 2006, p.407). Au final, cela signifie que la réussite de l'apprentissage linguistique d'un individu dépend de son rapport affectif à la langue. L'auteur distingue plusieurs facteurs capables d'influencer cette réussite : l'anxiété, l'estime de soi et la motivation. L'anxiété regroupe les émotions telles que la peur ou la frustration et il en ressort que l'attitude de l'enseignant ainsi que l'ambiance de classe sont des éléments fondamentaux pour que l'apprentissage ait lieu dans de bonnes conditions. Il faut que l'apprenant soit en confiance pour pouvoir communiquer et ainsi dégager une estime de soi positive. Dans le cas des MNA, un individu est pour la majorité des cas, forcé de quitter son pays d'origine. Or, cette contrainte l'oblige à s'éloigner de ses « référents culturels et familiaux » (Arnold, 2006, p.417), ce qui peut mener à une diminution de confiance en soi. Son identité est donc directement touchée et c'est pour cette raison qu'il est important qu'un MNA puisse pleinement croire en lui-même et en ses capacités communicatives lors de l'apprentissage de la langue. Une autre

difficulté a été démontrée par Wolfgramm, Rau, Zander-Music, Neuhaus, & Hannover (2010). Les auteurs ont démontré que les migrants provenant des groupes immigrants les plus représentés dans le pays d'accueil parlent plus souvent leur langue du pays d'origine et sont ainsi moins aptes à parler la langue du pays d'accueil et par la suite, soient moins intégrés. Un autre point important souligné par Wolfgramm et al. (2010) est l'utilisation du dialecte dans le quotidien suisse alémanique. Le dialecte occupe une place très importante surtout dans la communication orale, ce qui peut causer des problèmes et difficultés supplémentaires pour les élèves migrants.

3.4 L'adolescence

Plus on est jeune en arrivant, plus on est capable de s'intégrer dans une nouvelle société. En Suisse, on a observé que l'arrivée devrait se passer avant la fin de la scolarité obligatoire, afin que la réussite scolaire et professionnelle ne soit pas restreinte (Bader & Fibbi 2012). Le groupe cible de la présente recherche est arrivé après la scolarité obligatoire à un âge qui est déjà marqué par plusieurs difficultés : l'adolescence. Dans ce chapitre un aperçu sur l'adolescence est donné afin de mieux comprendre à quel point le discours des réfugiés de ce travail est influencé par leur âge.

Comme décrit par Zittoun (2012a), l'adolescence est un temps marqué par des enjeux très différents et une phase riche en transitions. Par définition, l'adolescence engendre la période qui suit la puberté et comprend ainsi la fin de l'enfance et l'entrée dans l'âge adulte. De nos jours l'adolescence se développe de manière beaucoup moins linéaire qu'à l'époque. Zittoun (2012b) souligne que les jeunes se sentent aujourd'hui souvent "adultes" dans certains domaines et encore "jeunes" dans d'autres. Pour cette raison, il est difficile de définir exactement le début et la fin de cette période selon Zittoun (2012b) et d'autres auteurs. Contrairement à l'adolescence floue des jeunes personnes suisses, pour les réfugiés et les mineurs non accompagnés, l'enfance se termine souvent de manière très brusque avec la majorité (Gilliéron & Jurt, 2017). Les jeunes migrants se retrouvent d'un moment à l'autre dans les structures d'asile pour les adultes ce qui réduit sensiblement le soutien et l'encadrement. Gilliéron et Jurt (2017) soulignent que cela signifie un enjeu de plus car ces jeunes migrants vivent non seulement la transition de la vie enfantine à la vie adulte mais également le changement par rapport aux structures d'asile. Les auteurs ont démontré que cette transition administrative est vécue par beaucoup de jeunes comme une rupture fatale à laquelle ils ne sont pas assez préparés.

Alors que la période de la fin d'adolescence est décalée chez la plupart des jeunes autochtones, chez les MNA la rupture est pour la plupart définitive avec la majorité.

Un autre enjeu principal pour les jeunes en général est la recherche de l'identité. Erikson (1993) démontre que la question « qui suis-je ? » est importante et préoccupante pour beaucoup d'adolescents. Avec la transition à l'âge adulte, les jeunes doivent développer une propre identité qui réunit différents aspects du « Self » comme par exemple les valeurs, les buts pour l'avenir ou l'identité sexuelle (Erikson, 1993). Selon l'auteur, les questions autour de l'identité forment les tâches de développement centrales de cet âge. En outre, Erikson (1993) décrit que les jeunes qui n'arrivent pas à mobiliser une identité cohérente, souffrent de cette instabilité et se sentent souvent perdus, isolés et déprimés. La reprise d'une identité imposée par les parents ou d'autres personnes d'autorité ou une identité négative qui contredit aux valeurs de l'entourage social peut également être problématique. De plus, Erikson (1993) souligne que la recherche de l'identité devient de plus en plus difficile en raison de tous les rôles possibles qui sont à disposition aujourd'hui. Dans notre culture, les jeunes ont la possibilité de retrouver leur identité avec des expérimentations, mais cela n'est possible et acceptable qu'uniquement dans certaines cultures (Erikson, 1993). Il faut donc partir du principe qu'il y a des jeunes participants de cette recherche qui ont vécu ce processus de l'identité très différemment en fonction de leur pays d'origine. Ainsi, l'auteur décrit que les adolescents dans les sociétés traditionnelles ne sont souvent pas ou moins confrontés à cette recherche d'identité, parce que leur identité en tant qu'adulte est déjà définie depuis leur enfance. Dans le contexte de cette recherche, il faut également souligner à cet égard, l'identité éthique. French, Seidman, Allen, & Aber (2006) insistent sur le fait que l'identité éthique devient souvent plus importante pendant l'adolescence. Ainsi, les décisions pour les valeurs de l'une ou l'autre culture peuvent être difficiles et douloureuses.

3.5 Les réfugiés traumatisés

Dans le travail avec les réfugiés dans les institutions et écoles, les professionnels sont souvent confrontés aux expériences traumatisques que ces jeunes ont vécu dans leur pays d'origine ou durant leur fuite. Pour les dispositifs de formation, comme celui dans le contexte de cette recherche, les traumatismes constituent des enjeux importants pour les jeunes et pour les enseignants. Dans le cadre de cette recherche, des symptômes, tels que l'insomnie ou le mal de tête ont empêché parfois la récolte de données. Même sans contexte psychologique clinicien, on peut partir du principe que ces symptômes sont liés

Perspectives croisées sur la classe d'intégration et le quotidien : Quand les réfugiés et les enseignants racontent leurs expériences

aux terrifiantes expériences vécues. Pourtant, Womersley & Kloetzer (2018) démontrent qu'il faut faire attention avec l'utilisation du terme trauma ainsi qu'avec l'interprétation et les traitements de la santé mentale des réfugiés dans le sens plus large. Souvent, on parle du Syndrome de Stress Post-Traumatique (SSPT) dans le contexte des réfugiés. Ce terme date de la guerre du Vietnam, lorsque beaucoup de soldats ont montré des grandes difficultés dans la réintégration du quotidien (Forster, Bieringer, & Lamott, 2003).

En rapport avec les réfugiés, il est devenu "tendance" de parler du SSPT. Womersley & Kloetzer (2018) souligne également que d'importantes critiques ont été soulevées à l'utilisation fréquente de ce terme. Elles signalent principalement que « ce diagnostic néglige les effets du patrimoine culturel et linguistique sur les expériences interprétées comme « traumatisantes » » (Womersley & Kloetzer, 2018, p. 29). Elles soulignent que le SSPT ignore la variabilité des symptômes dans les contextes culturels différents. Afana, cité par Womersley & Kloetzer (2018) montre par exemple que dans les sociétés africaines ou asiatiques, la souffrance est souvent liée à une expérience collective, à une souffrance collective, alors que la compréhension occidentale du SSPT est liée à une souffrance individuelle. Womersley & Kloetzer (2018) citent d'autres chercheurs comme Steel et Young qui soulignent que l'utilisation du SSPT dans le contexte occidental, sous-estime souvent l'impact des traumatismes pendant et après la fuite. Dans leur article, les auteurs plaident pour une diversité de perspectives sur le traumatisme et démontrent les représentations différentes sur ce diagnostic.

Lueger-Schuster (2003) souligne également que les enfants et les adolescents réagissent de manière différente sur des événements terrifiants. En effet, les symptômes classifiés par une perspective occidentale du SSPT sont aussi très diversifiés : peur, dépressions, insomnie, des symptômes corporels etc. pèsent sur les réfugiés traumatisés et réduisent la qualité de vie. Lueger-Schuster (2003) souligne que les enfants et adolescents peuvent vivre encore plus gravement les événements traumatisants que les adultes parce que, souvent, ils ne comprennent pas encore les raisons et conséquences des événements. Elle explique que certains se sentent parfois même responsables pour l'événement et croient qu'ils auraient pu l'empêcher. L'auteure poursuit que les enfants de 9 à 14 ans réagissent souvent par des difficultés de concentration et d'apprentissage ; les symptômes communs sont le mal de tête et le mal de ventre. Les adolescents réagissent fréquemment avec des changements de comportement comme, par exemple, des comportements de dépendance. Womersley & Kloetzer (2018) prennent également la dimension linguistique en considération : en effet, il existe souvent des difficultés et des

barrières linguistiques pour comprendre et diagnostiquer un SSPT. De plus, ces difficultés ne sont pas seulement d'une nature purement linguistique, mais également culturelle, elles soulignent : « Malgré le partage d'une langue en commun, la rencontre entre les mondes qui se croisent lors d'une consultation nécessite une médiation. » (Womersley & Kloetzer, 2018, p. 41).

3.6 Ressources

Dans les travaux existants sur les jeunes migrants et réfugiés, la mobilisation de ressources ressort souvent (voir p.ex. Bader & Fibbi, 2012). En effet, il semble pertinent de ne pas avoir seulement une image d'une population vulnérable et faible, (voir par exemple Lems, Oester, & Strasser, 2019) mais de se rendre compte également du potentiel que ces jeunes apportent et de prendre en considération les ressources qu'ils mobilisent pour exister dans notre société étrange.

3.6.1 Ressources symboliques et culturelles

Les ressources symboliques sont souvent des objets culturels tel que des films, des livres ou de la musique. Zittoun (2012b) souligne que les adolescents utilisent souvent ces éléments comme ressources développementales. Des personnes comme des amis ou un groupe de pairs peuvent également figurer en tant que ressources pour les jeunes (voir également le prochain chapitre) Ce dernier soutient les processus identitaires des jeunes personnes. Par rapport aux ressources symboliques, la fiction peut prendre une place importante comme ressource. “Les œuvres de fiction, comme des productions cinématographiques, littéraires ou musicales, offrent des espaces imaginaires qui constituent souvent l'occasion de vivre certaines expériences émotionnelles qui n'ont pas leur place dans la réalité.” (Zittoun, 2012b, p. 16.)

Selon l'auteur, la fiction offre des éléments culturels que les jeunes personnes peuvent utiliser comme ressources symboliques dans leur quotidien. Cela peut être pertinent surtout pour le groupe cible de la présente recherche qui est, comme on l'a vu auparavant, touché par un grand nombre de transitions différentes. Un autre aspect important des ressources symboliques est selon Zittoun (2012b) les expériences de ‘comme si’ : « Ainsi, on peut, lorsque l'on est tendu, tuer les méchants dans un jeu vidéo et être très doux hors du jeu; on peut trembler avec une héroïne de film et vivre avec elle certaines de ses aventures amoureuses dans le film, sans pour autant tromper une relation réelle.” (Zittoun, 2012b, p. 17) De plus les ressources symboliques peuvent également aider à prendre de la distance par rapport à ce qu'on vit ou ce qu'on a vécu ; Un autre aspect qui peut être

important pour le groupe cible de cette recherche. Enfin, les ressources symboliques soutiennent le processus de construction de sens et sont souvent liées à « un autrui significatif » (Zittoun, 2012b, p.26). L'auteur conclue que ces types de ressources « permettent aux jeunes personnes d'avoir accès à certaines questions qui les travaillent, à les représenter et s'en distancer.” (Zittoun, 2012b, p. 28)

3.6.2 Ressources sociales

Plusieurs auteurs (Bader & Fibbi, 2012; Bolzman et al. 2004) mettent en avant l'importance des réseaux sociaux pour les jeunes réfugiés. On peut partir du principe que le réseau social est une composante pertinente pour le soutien, l'intégration et le bien-être des réfugiés. Bader & Fibbi (2012) soulignent par exemple que l'entourage des jeunes influence le parcours scolaire et l'intégration. Elles font une distinction entre un entourage de personnes étrangères et un entourage d'autochtones et reprennent le concept de « significant others » de Woelfel et Haller qui parlent de trois cercles : le cercle familial, le cercle communautaire qui contient les pairs et le cercle institutionnel (par exemple les enseignants). Le cercle institutionnel rejoint ce qu'on a vu par rapport à l'intégration scolaire (chapitre 3.1). Un capital social élevé, c'est-à-dire de bons réseaux de connaissances et de contacts, facilite l'intégration sociale et permet ainsi également une intégration scolaire réussie selon Bader & Fibbi (2012). Pour comprendre le capital social, il est inévitable de parler des théories du capital social comme il a été déclaré dans les années 80 par Bourdieu. Ce dernier comprend par capital social des ressources qui se basent sur l'appartenance à un groupe social (Bourdieu, 1983). Ce sont donc des ressources qui sont à disposition d'un individu grâce à son réseau de contacts. La connaissance personnelle est importante dans cette microperspective. Le volume et la qualité du capital social se mesurent selon Bourdieu (1983) donc à l'expansion du réseau de relations. Haug (1997) montre dans son résumé que beaucoup d'auteurs différents ont marqué la notion du capital social dans les domaines différents. Il n'existe pas de consensus général sur la définition du capital social, mais ce qui est partagé par tous les auteurs est le capital ancré quelque part entre l'individu et la structure. Coleman, Bourdieu et l'approche réseau comprennent le capital social comme une ressource individuelle mais dépendante d'autres personnes ; Cependant Putnam le comprend plutôt comme ressource pour la société (Haug, 1997). Dans la présente recherche, les ressources sociales sont comprises dans le sens du capital social de Bourdieu, c'est-à-dire sur un niveau micro.

3.6.3 Autres ressources

Les activités parascolaires peuvent jouer un rôle important dans l'intégration sociale et le vécu d'une personne migrante ou d'un réfugié. Bouchamma (2009) souligne que les activités sportives, théâtrales ou musicales sont des occasions de créer des affinités avec les pairs de la société d'accueil, de pratiquer la langue et de développer un sentiment d'appartenance. Bolzman et al. (2004) met en avant que les activités parascolaires aident à socialiser les jeunes à la vie suisse et de créer des liens avec la population locale. Il existe beaucoup de recherches qui montrent un effet positif du sport sur l'intégration et sur le vécu des migrants (voir par exemple Agergaard, 2018).

3.7 L'expérience vécue

« De loin au loin les sciences humaines et sociales ont sollicité le témoignage des individus afin de mieux comprendre l'expérience humaine dans tous ses aspects et sa complexité. » (Forget & Paillé, 2012, p.72) L'intérêt du point de vue subjectif des participants d'une recherche n'a de ce fait rien de nouveau. Dans la présente recherche, la chercheuse souhaite comprendre en premier lieu l'expérience et le vécu des jeunes réfugiés par rapport au dispositif de la classe d'intégration et leur quotidien. Dans un deuxième temps, cette perspective est confrontée à la perspective des enseignants. Nous voulons donc « comprendre ce que fait, vit et éprouve une personne [les réfugiés] à un moment donné » (Forget & Paillé, 2012, p.73). Un auteur récent qui a marqué la notion du vécu est Pierre Vermersch. Il explique : un vécu est « ce qui fait partie d'une biographie d'une personne, donc de sa vie » (Vermersch, 2011, p. 52). Il s'agit donc d'un concept dont le noyau est clairement défini, mais dont les bords restent souvent flous. Un autre aspect souligné par l'auteur est la spécificité du vécu : Un vécu est toujours le vécu d'une seule personne et pas d'un collectif. En outre, Vermersch (2011) distingue entre le vivre du vécu et le vécu en général : le premier n'appartient qu'au présent, alors que le vécu 'général' peut parler de n'importe quel moment dans la biographie d'une personne.

3.8 Utilisation des concepts théoriques

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre de la psychologie socio-culturelle. Cela veut dire qu'on s'intéresse aux dimensions socio-culturelles de l'apprentissage de la langue, de l'âge, de la santé mentale, des ressources ainsi qu'aux vécus des acteurs concernés. Ce chapitre éclaire la façon avec laquelle on envisage d'intégrer les théories abordées.

3.8.1 L'apprentissage de la langue

Nous avons vu dans le chapitre 3.3 que l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est en même temps un but et un enjeu pour les dispositifs de formation. Bader & Fibbi (2012) ont évoqué, à juste titre, l'ambivalence au niveau étatique entre la multiculturalité de la suisse avec ses 4 langues parlées d'un côté, et la reconnaissance limitée à la langue de scolarisation d'un autre côté. Ce constat ne touche pas seulement la scolarité mais également le monde professionnel. Pour ce fait, il est évident que la maîtrise de la langue – dans notre cas l'allemand – influence le parcours et les chances des requérants. Dans le contexte de notre recherche, il faut partir du fait que la (non-) maîtrise de la langue affecte beaucoup les expériences des jeunes réfugiés. Il est donc intéressant de voir quel impact les jeunes attribuent à l'apprentissage de la langue. On a vu également que pour l'apprentissage d'une langue, il faut prendre en considération la dimension affective. En effet, il est probable que le bien-être et l'atmosphère dans la classe d'intégration influence l'apprentissage de la langue des migrants interrogés. Un autre aspect important dans ce contexte sont les ressources psycho-sociales comme la motivation ou la résilience. Il est bien probable qu'un réfugié motivé progresse mieux en allemand. Pour terminer, on a vu que Wolfgramm et al. (2010) a souligné la difficulté par rapport au dialecte. Il est donc intéressant de voir à quel point cette difficulté est vécue également par les participants de cette recherche.

3.8.2 L'âge

Bader & Fibbi (2012) ont mis en avant l'importance d'arriver en Suisse avant la fin de la scolarisation obligatoire, afin de ne pas avoir de contraintes par rapport à la réussite professionnelle. Les jeunes de cette étude sont arrivés après ce délai. Il est donc intéressant de voir la manière dont ils s'en sortent. Deuxièmement, on a vu que l'adolescence est une phase de vie difficile est marquée par beaucoup de transitions même sans expérience de migration. Il semble pertinent pour cette recherche de percevoir ces jeunes non seulement comme migrants ou réfugiés mais avant tout en tant qu'adolescents avec les problématiques que cet âge implique. Il est donc primordial pour l'analyse des données de prendre également en considération les aspects socio-culturels de leur âge comme la recherche de l'identité, l'importance des pairs, les premières relations amoureuses etc.

3.8.3 La santé mentale

Nous avons vu dans le chapitre 3.5 que l'utilisation du traumatisme est fréquente dans le travail, ainsi que dans les recherches avec et sur les jeunes réfugiés (voir par exemple Womersley & Kloetzer, 2018). Il faut partir de l'idée que certains jeunes, impliqués dans cette recherche, ont vécu des expériences terrifiantes avant, pendant ou même après la migration. La conscience de ce fait a surtout pour conséquence des considérations éthiques. Cette étude ne s'intéresse pas primordialement aux traumatismes, mais on part du fait que les expériences terrifiantes font partie de leurs expériences liées à la classe d'intégration ou du moins, qu'elles influencent indirectement leur vécu du quotidien et de la scolarisation.

3.8.4 Les ressources

Il y a plusieurs raisons qui ont rendu utile l'utilisation des ressources en tant que concept pour ce travail. Premièrement, il est important de souligner que l'approche psychologique de notre institut n'est pas clinicienne. En effet, après nos études nous ne serons pas des psychologues et cela est une première raison pour ne pas laisser trop d'espace à des questions liées à la santé et aux problèmes. Deuxièmement, on a vu par rapport à la santé mentale que cela implique des considérations éthiques. Une de ces considérations a mené à l'idée principale d'entrer dans la thématique par le positif, par ce qui fonctionne bien. On a vu également que des auteurs comme Bader & Fibbi (2012) travaillent avec une approche orientée des ressources, ce qui permet d'avoir une idée de ce qui aide cette population vulnérable. De plus, on espère que l'entrée par les ressources permet une nouvelle vision par rapport à de possibles méthodes d'enseignement et le soutien des MNA plus généralement.

3.8.5 L'expérience vécue

Le vécu comment il est compris par Vermersch (2011) se réfère à un moment précis dans la vie d'une personne. Dans la présente recherche il est difficile d'interroger sur le vécu précis de jeunes réfugiés en raison de leurs capacités linguistiques restreintes. Cette problématique est également soulignée par l'auteur : « Il est difficile de questionner un vécu spécialisé si l'on n'en maîtrise pas les bases, le vocabulaire, les notions élémentaires. » (Vermersch, 2011, p. 55). Avec la méthode Photovoice, le récit se focalise tout d'abord sur des épisodes et moments concrets dans les entretiens, c'est-à-dire sur le vécu classique comme décrit par Vermersch (2011). Mais tel qu'on le verra dans le chapitre Méthodes, la méthode Photovoice n'est pas réalisable comme souhaité. Il est

donc important de comprendre l'expérience vécue dans cette recherche en tant que vécu généralisé parlant des expériences du quotidien et du dispositif en particulier. Néanmoins, comment on va voir, l'expérience vécue des réfugiés en tant qu'instantané (Flick, 2006) n'est pas loin du vécu selon la définition de Vermersch (2011). Au lieu d'un moment précis, le vécu se réfère dans cette recherche primordialement à une période précise : les six mois de la durée du terrain.

4 PROBLÉMATIQUE ET PRÉCISION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Après avoir présenté le contexte et le cadrage théorique de cette recherche, dans ce chapitre la problématique et la précision de la question de recherche sont présentées. Il semble pertinent d'avoir déjà bien mis en lumière l'entourage juridique, politique et théorique qui affecte la vie quotidienne des acteurs de cette recherche. En effet, on part de l'idée que tous ces aspects évoqués attribuent et influencent les expériences des deux groupes d'acteurs, c'est-à-dire les réfugiés et les enseignants.

4.1 Problématique

Dans ce travail, on s'intéresse aux expériences des réfugiés et des enseignants autour de la classe d'accueil et la place qu'elle occupe lors du quotidien de ces jeunes. Comme on l'a vu dans le cadrage théorique, les perspectives des acteurs concernés sont moins abordées dans la littérature existante. La plupart des chercheurs se sont plutôt intéressés aux problèmes structurels et aux enjeux autour de l'intégration. On a retenu également qu'on ne peut pas ignorer le terme de l'intégration même dans la perspective qu'on prend dans cette étude, parce qu'il est lié au but du dispositif de formation. En effet, on a identifié que du côté officiel, le but de ces classes d'intégration est l'intégration linguistique et professionnelle. Mais est-ce aussi primordial pour les réfugiés et les enseignants ? Ce travail vise à donner la parole aux acteurs concernés et on essaie de retracer les aspects fondamentaux du dispositif et du quotidien pour ces deux groupes d'acteurs. Il est ambitieux de comprendre dans un premier temps ce qui est important pour les réfugiés, c'est-à-dire ce qui les aide. Dans un deuxième temps, on s'intéresse également aux expériences des enseignants et on souhaite savoir si leurs expériences rejoignent ce qui a été dit par les réfugiés, ou si au contraire, leurs expériences et perspectives sur la classe d'intégration divergent.

Dans le cadrage théorique, on a vu qu'il y a des dimensions socio-culturelles comme l'âge, la santé mentale, l'apprentissage de la langue et les ressources qui affectent d'une manière ou d'une autre les expériences autour de cette classe d'intégration. Ainsi, il est par exemple important de se rendre compte que les jeunes réfugiés se trouvent par rapport à leur âge déjà dans une phase difficile. En tant qu'adolescents, leur vie est marquée par des incertitudes, des transitions et une recherche d'identité. En effet, il faut contempler le processus de la migration et de l'adaptation ici en Suisse comme une difficulté en plus pour les participants. Par rapport à la langue, on a vu que des aspects psycho-sociaux sont importants pour bien apprendre. Ainsi, il est par exemple primordial qu'un migrant soit motivé ou que le contexte d'apprentissage soit encourageant. En ce qui concerne la santé, on a relevé qu'il faut faire attention à l'utilisation du terme SSPT et que le traitement et l'interprétation de la santé mentale de cette population posent souvent des problèmes aux professionnels.

4.2 Précision de la question de recherche

Suite aux arguments et à la précision de la problématique, la question de recherche a été adaptée à la forme définitive comme suit :

I) *Quelles expériences vivent les réfugiés faisant partie d'une classe d'intégration et comment est leur quotidien en Suisse ?*

- *Quelle place occupe la classe d'intégration dans leur quotidien ?*
- *Quelles ressources les aident à surmonter les obstacles ?*
- *Quels sont à leurs yeux les avantages, les enjeux et les limites du dispositif?*

II) *Quelles sont les expériences des enseignants exerçant leur profession dans une classe d'intégration et quels sont leurs avis sur le soutien apporté aux jeunes réfugiés ?*

- *Quels sont leurs buts et leurs motivations à enseigner dans cette classe ?*
- *Quels sont à leurs yeux les avantages, les enjeux et les limites du dispositif et comment s'y insèrent les ressources ?*
- *Existe-t-il des écarts entre leurs expériences et les points de vue des réfugiés ?*

5 MÉTHODES

Pour trouver les réponses adéquates à la question de recherche, un design de recherche ouvert et qualitatif a été choisi. Ce dernier correspond à un instantané (Flick, 2006) qui coïncide bien avec l'idée initiale du terrain. La présente recherche essaie initialement de reconstruire les expériences vécues des jeunes réfugiés dans et hors de la classe d'intégration. Cependant, l'accent est mis sur les ressources qui les aident à surmonter les obstacles. En lien avec cela, on ne peut s'empêcher de parler également des défis et difficultés que les jeunes rencontrent dans leur quotidien. Ce paradigme, qui donne la parole aux jeunes, vise à comprendre leur quotidien à travers leurs yeux et leurs expériences. Il est inspiré des travaux sur le vécu, marqués par Vermersch (2011) et de l'interactionnisme symbolique. Dans un deuxième temps, la recherche essaie également de comprendre le dispositif de la classe d'intégration à travers les yeux des enseignants et, en croisant les expériences des réfugiés avec celles des enseignants, cherche à trouver des écarts entre ces deux. Dans les prochains chapitres, les différentes méthodes tout au long de ce travail seront présentées et expliquées afin que la lectrice et le lecteur puissent retracer le déroulement méthodologique.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES 

5.1 Approche méthodologique

L'accent principal de la présente recherche se base sur la compréhension de l'expérience vécue des jeunes réfugiés par rapport à leur quotidien et le dispositif de la classe d'intégration. En outre, on s'intéresse également aux avantages et enjeux du dispositif ainsi qu'à la perspective des enseignants. Pour tenir compte de cette diversité de la question de recherche, différentes méthodes qualitatives ont été choisies pour trouver des résultats. La recherche a été conçue ouvertement et le but a été de générer de (nouvelles) théories. Smith décrit la nature de la recherche qualitative en Psychologie, en la comparant à la recherche quantitative: « A great deal of qualitative research aims to provide rich [...] descriptive accounts of the phenomenon under investigation, while quantitative research is more generally concerned with counting occurrences, volumes, or the size of associations between entities » (Smith, 2015, p. 1). Ainsi, ce que l'on veut dans cette recherche, c'est « exploring, describing and interpreting the personal and social experiences of participants » (Smith, 2015, p. 2). Flick (2006) souligne que les positions théoriques qui s'inscrivent dans une approche centrée sur la perspective subjective des participants sont la phénoménologie et l'interactionnisme symbolique. Cette dernière approche a été inventée par la tradition philosophique du pragmatisme dont en faisait

partie Herbert Blumer dans les années 30. Blumer résume le caractère de l’interactionnisme symbolique comme suit :

- Human being act toward things on the basis of the meaning that the things have for them
- The meaning of such things is derived from the social interaction
- These meanings are handled and modified through an interpretative process

(Blumer, 1969, cité par Flick 2006)

Flick synthétise que « The consequence is that the different ways in which individuals invest objects, events, experiences, and so on with meaning form the central starting point for research in this approach » (Flick, 2006, p. 67). Pour la psychologie, l’auteur souligne que le point de départ est le fait que les individus – similaires aux chercheurs – développent des théories sur le monde et ses activités. Ces théories développées affectent par la suite leurs actions. Par rapport aux méthodes, cette approche emploie surtout des entretiens de différentes formes et des observations.

5.2 Récolte des données

5.2.1 Situation initiale

Pour la réalisation de ce travail, la relation de la chercheuse avec l’enseignant et la région n’est pas à sous-estimer : il y a quelques années, la chercheuse a travaillé avec un des deux enseignants de la classe d’intégration dans un foyer de la même région. Cela a aidé à entrer en contact avec l’institution et les élèves et a facilité également tout le déroulement méthodologique de ce travail. L’enseignant a toujours été disponible et à l’écoute ; il a encouragé et soutenu la chercheuse dans le choix et surtout dans le déroulement et l’explication des méthodes aux jeunes réfugiés. De plus, l’enseignant, qui connaissait la chercheuse, lui a fait entièrement confiance, connaissant sa manière de travailler et son comportement vis-à-vis des jeunes se trouvant dans une situation de vulnérabilité. Pourtant, cette relation existante n’a pas été seulement un avantage. Il faut surtout évoquer un certain conflit de rôle dans le sens que la chercheuse n’était pas qu’une chercheuse externe, mais une ancienne collègue de l’enseignant et une éducatrice sociale. Un autre point important par rapport à la situation initiale, a été le niveau de l’allemand. Déjà en été 2018, tout au début de la récolte des données, l’enseignant a beaucoup douté à propos de la capacité des réfugiés à s’exprimer sur leur vie, difficultés et ressources.

Selon ses propos, sa classe a un niveau d'allemand faible et manque de réflexion. Ce fait a influencé primordialement le choix des méthodes. Avec le recul, il y a certainement eu une sorte de "sous-estimation" de la part de l'enseignant, car certains réfugiés étaient tout à fait capables de refléter leur défis et ressources. Etant donné que l'apprentissage de l'allemand est au centre de la classe d'intégration, il a été important que la recherche se déroule en allemand et pas dans une autre langue ou à l'aide d'interprètes. Une autre raison capitale de renoncer à des interprètes a été l'intérêt pour l'avis subjectif des réfugiés. Comme décrit par Temple et Edwards (2008), la recherche avec des interprètes rajoute une opinion subjective, ce qu'on a voulu empêcher dans ce travail. Par contre, le fait de renoncer aux interprètes a causé les problèmes qui seront évoqués plus en détail dans le chapitre Discussion.

5.2.2 Choix des participants

Comparativement à la recherche quantitative, dans la recherche qualitative le bon choix des participants et l'implication des cas pertinents est un but central. Flick (2006) différencie entre un échantillon théorique et un échantillon statistique. Dans le premier exemple, l'expansion de la population n'est pas connue en avance. Les critères de la population se manifestent l'un après l'autre. Cela a été le cas dans cette recherche. Surtout en raison du niveau de la langue, qui a été discutée dans le chapitre précédent, il a été décidé de ne pas fixer les critères au préalable. Dans cette forme d'échantillonnage, on termine quand la « theoretical saturation has been reached » (Flick, 2006, p. 128). Les critères les plus pertinents qui ont émergés pendant la récolte, ont été la connaissance de l'allemand et la motivation des réfugiés. Ainsi, l'ensemble de l'échantillon se présente comme suit :

Classe	Nombre d'élèves :	Pays d'origine :
Classe d'intégration A	Totale : 11 Interrogé : 9 Critères : Statut de réfugié et motivation	Afghanistan : 3 Erythrée : 3 Somalie : 2 Iraq : 1
Classe d'intégration B	Totale : 14 Interrogé : 2 Critères : Connaissance d'allemand, motivation et présence	Afghanistan : 2

Figure 6: Echantillon

Source : réalisé par l'auteure

A posteriori à cet ensemble, les deux enseignants principaux de la classe d'intégration A ont été ajoutés. Suite au bilan des phases 1 et 2 de la récolte (voir chapitre 5.3), on a choisi de mener encore deux entretiens semi-directifs avec eux afin de mieux comprendre les difficultés, le caractère et l'ancrage du dispositif dans l'espace des formations suisses.

5.3 Réalisation de la récolte

5.3.1 Première Phase : Observations, visites et objets

La première phase a débuté avec la rentrée scolaire 2018. Les premières conversations informelles et ouvertes avec les participants ont eu lieu, ainsi que des observations informelles et des exercices. Le but de cette phase a été avant tout de gagner la confiance des réfugiés. Des notes ont été prises au moyen d'un carnet de recherche sur les sujets qui ressortaient et qui paraissaient importants, ceci dans un cadre ouvert et sécurisant. L'approche sous-jacente à cette phase ressemble le plus à l'observation participative. Flick (2006) décrit cette méthode de la manière suivante: « The main features of the method are that you as a researcher dive headlong into the field » (Flick, 2006, p. 220). C'est à ce moment qu'on a choisi de se concentrer principalement sur les ressources, sur ce qui est important pour les réfugiés, c'est-à-dire ce qui les aide. Cette décision a été prise en raison de leur grande vulnérabilité (voir Discussion).

En lien avec cette décision, la première tâche qui leur a été demandée, a été d'amener un objet important pour eux et qui les représente (voir chapitre 5 des Annexes). L'idée de cet exercice était de mieux faire connaissance et de mettre l'accent sur ce qui les aide, sur les aspects positifs et les ressources. Malheureusement, la plupart des jeunes n'ont rien apporté. Ces derniers ont été priés de montrer, soit une photo de leur portable représentant quelque chose ou quelqu'un d'important pour eux, soit de choisir une photo d'une méthode pédagogique, préparée préalablement. Au final, deux élèves ont apporté et présenté un objet. Un troisième a montré une photo qui était en lien avec l'objet qu'il a voulu apporter et quatre élèves ont montré une photo provenant de leur portable. Cette méthode par rapport aux objets a été inspirée de différentes idées : premièrement, elle est souvent utilisée lors des formations continues et elle est facile et agréable à développer. Deuxièmement, en partant de l'interactionnisme symbolique et de la reconstruction des perspectives subjectives, cette méthode permet aux participants de donner une première idée de ce qui est important pour eux dans leur quotidien. En fin de compte, on est parti également du fait que des ressources symboliques les aident dans leur quotidien et qu'un objet amené pouvait faire référence à cette catégorie de ressources. Au final, ce qui est

ressorti le plus de cette méthode a été que les photos constituent une bonne ressource pour parler du quotidien.

5.3.2 Deuxième Phase : Entretiens Photovoice

La deuxième phase a été le fond de la récolte de données. L'exercice avec les objets lors de la première phase et les expériences d'autres chercheurs dans des contextes similaires ont mené à la décision que la méthode Photovoice est la plus adéquate. Ceci pour trouver et restituer les expériences vécues des réfugiés par rapport à leur quotidien dans et hors de la classe d'intégration. La méthode Photovoice vise à donner la parole aux communautés vulnérables et essaie ainsi de leur donner une sorte d'empowerment (R.W. Strack, C. Magill, & K. McDonagh, 2009). En général, les méthodes visuelles connaissent un intérêt croissant de nos jours en Psychologie (voir par exemple Reavey 2011). Ce fait est entre autres lié à l'importance des photographies dans la vie des humains et surtout des jeunes. Dans la méthode Photovoice, on part du principe que ce sont les interviewés qui sont les experts dans leur domaine. Cette perspective souligne l'approche de l'interactionnisme symbolique et la question de recherche qui vise à comprendre l'expérience autour du quotidien et du dispositif. Il a été théorisé que les photos permettent une situation d'entretien plus détendue parce que le cerveau traite des informations visuelles. Le participant peut voir l'objet de recherche au lieu de regarder le visage de l'intervieweur (Boucher, 2018). De plus, l'auteur souligne : « Returning to the central theme of empowering our participants through research, each of the studies in this volume show that through the reflection and dialogue surrounding the images, participants were able to explain their own lives in a more deep and meaningful way » (Boucher, 2018, p. 14). Des chercheurs ont découvert également que l'utilisation des photos a mené à des réponses plus longues et à une compréhension plus approfondie de l'expérience vécue. Il faut ajouter que dans cette recherche l'utilisation des photos n'a pas fonctionné comme souhaitée, mais que cela a permis tout de même l'approfondissement de l'expérience vécue. Les difficultés concernant l'utilisation des photos dans ce travail sont décrites dans les chapitres 5.4.1 et 5.4.2.

À l'aide de cette méthode, 11 entretiens ont eu lieu pendant environ trois mois. La tâche qui a été demandée aux élèves a été de prendre chaque jour une photo de quelque chose d'important dans leur quotidien (voir annexes chapitre 3). À l'aide de ces photos, les entretiens ont été réalisés individuellement. Chaque entretien a été enregistré et retranscrit. Pour la retranscription (voir annexes chapitre 6.1), des règles faciles et

adaptées au contexte ont été appliquées. Etant donné que les entretiens ont eu lieu en allemand, une langue étrangère pour les réfugiés, il a été décidé de corriger les quelques fautes lors de la retranscription, afin de faciliter la lecture et l'analyse. Cette forme de retranscription, qui se focalise sur le contenu et non sur les aspects linguistiques, est proposée par Kuckartz et al. (2007).

5.3.3 Troisième Phase : Ateliers, discussion et entretiens semi-directifs

La troisième et dernière étape a eu comme but, d'approfondir certains sujets qui ont émergé fréquemment pendant les entretiens et de fermer le cercle à l'aide des avis des deux enseignants principaux. Premièrement, une discussion a eu lieu autour du dispositif de formation. En raison des connaissances d'allemand, il n'a pas été possible de réaliser un focus groupe. En lieu et place, une discussion assez ouverte et structurée par une sorte de grille d'entretien (voir annexes chapitre 4.2) a paru plus adaptée aux connaissances linguistiques des réfugiés. Cette discussion a eu lieu avec quatre réfugiés pendant l'absence des enseignants. Il paraissait important d'avoir un moment sans les professeurs, pour pouvoir mettre en place une situation sécurisante, permettant aux réfugiés de s'exprimer également de manière critique par rapport au dispositif. La discussion a été enregistrée et retranscrite (voir annexes chapitre 9).

Deuxièmement, les entretiens avec les enseignants ont eu lieu. C'étaient des entretiens semi-directifs qui ont eu comme base, une grille d'entretien (voir annexes chapitre 4.1). Ils ont duré un peu plus d'une demi-heure et ont été enregistrés et retranscrits par la suite. Pour la retranscription, les mêmes règles que pour les entretiens avec les réfugiés ont été appliquées. En ce qui concerne la méthode pour les entretiens semi-directifs, les règles de Flick (2006) ont été appliquées. Ce dernier se réfère à Scheele et Groeben, deux psychologues, qui ont utilisé les entretiens semi-directifs dans les années 90 pour comprendre « subjective theories in fields like school» (Flick, 2006, p.155). À l'aide d'une grille d'entretien, on cherche donc à reconstruire des théories subjectives des personnes interrogées. Cela semblait adapté au contexte de cette recherche.

Pour approfondir les entretiens avec les réfugiés, il a été choisi de mettre en place deux ateliers reprenant les sujets évoqués lors de la deuxième phase. À l'aide du programme MAXQDA, qui comptabilise les affirmations, le choix des sujets a été fait rapidement : les thèmes qui sont ressortis le plus ont été les ressources et les relations sociales. Au préalable, il a été décidé de faire deux groupes pour les ateliers. Un qui s'est occupé du sujet ‚Relations sociales’ et un autre des ‚Ressources’. Le sujet des ressources a été réduit à un terme plus facile de compréhension pour les réfugiés. Ensemble avec l'enseignant,

le terme choisi a été «choses qui aident⁹». Pour compléter, le sujet ‘Futur’ a été discuté également avec chaque groupe étant donné que lors de la première analyse, il n'est pas ressorti à quel point ce sujet est important pour les réfugiés. À l'aide d'une feuille de travail (voir annexes chapitre 2), les sujets et questions ont été discutés avec la chercheuse et retenus sur une affiche. Par la suite, chaque groupe a présenté aux autres ce qu'il a discuté et résumé sur sa fiche. Pour les photos d'affiches, voir chapitre 7 des Annexes.

5.4 Analyse des données

5.4.1 Utilisation des données récoltées

Suite à une première analyse du matériel, après les deux premières phases et le choix d'ajouter à la perspective des réfugiés également celle des enseignants pour avoir une image plus globale du dispositif, il était clair qu'il n'était pas possible de prendre en compte toutes les données récoltées étant donné que les pages des mémoires sont limitées. Premièrement, une analyse thématique a été faite par rapport aux perspectives des réfugiés. Elle a été réalisée à l'aide des données des entretiens et des conversations plutôt informelles lors de la première phase. Cette analyse thématique constitue le fond de l'analyse. Pour les perspectives des enseignants, les entretiens semi-directifs étaient la base. Il a été décidé de les analyser également à l'aide d'une analyse thématique. Suite aux résultats des deux analyses, on s'est rendu compte que les autres données (notes, atelier, discussion sur le dispositif) ne pouvaient pas être prises entièrement en considération et qu'elles serviraient uniquement de compléments. Ces derniers, à l'exception de la discussion, seraient utilisés uniquement en tant que paraphrases. Pour les citations provenant des retranscriptions, on a décidé de les traduire en français pour faciliter la lecture. Dans les annexes, les citations originales sont indiquées afin de garantir l'authenticité de ce qui a été dit (voir Annexes chapitre 1).

5.4.2 Analyse thématique

L'analyse thématique a été considérée comme la méthode la plus appropriée pour retranscrire l'expérience vécue des réfugiés et des enseignants. Dans les dernières années, l'analyse thématique « has become a very widely used and recognized method in psychology and the social and health sciences » (Clarke, Braun & Hayfield, 2011, p.222). Les auteurs soulignent qu'en raison de la flexibilité de l'analyse thématique, la chercheuse ou le chercheur prend un rôle actif dans la conception de cette recherche.

⁹ en allemand: „Dinge die helfen“

L'analyse thématique fait partie de l'analyse de contenu. Selon Bardin (2009), une analyse de contenu consiste en trois étapes :

- La préanalyse
- L'exploitation du matériel
- Le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation

La première phase de la préanalyse comprend surtout l'organisation, l'opérationnalisation et la systématisation des idées. Le choix des documents analysés, fait également partie de cette phase. Si la première phase est faite convenablement, la deuxième phase consiste dans l'administration systématique des décisions prises lors de la première étape. Au final, les résultats sont utilisés de manière brute avant qu'ils puissent être interprétés dans un deuxième temps. Bardin (2009) souligne que pour l'analyse du contenu dans une recherche qualitative, la non-présence des sujets peut également être d'intérêt pour la chercheuse ou le chercheur. Pour la catégorisation, il y a deux possibilités : soit le système de catégorie est donné à l'avance, soit « il n'est pas donné, mais est la résultante de la classification analogique et progressive des éléments. C'est la procédure par « tas ». Le titre conceptuel de chaque catégorie n'est défini qu'en fin d'opération » (Bardin, 2009, p. 153).

Pour la présente recherche, la stratégie 2 a été choisie. Selon Bardin (2009), de bonnes catégories ont les qualités suivantes : l'exclusion mutuelle, l'homogénéité, la pertinence, l'objectivité et la fidélité et enfin la productivité. C'est-à-dire que les catégories, une fois établies, doivent être analysées par rapport à l'exclusion mutuelle d'une à l'autre, par rapport à l'homogénéité dans la même catégorie et par rapport à la pertinence de la catégorie en lien avec les intérêts et les questions de recherche. En situation de conflit avec ces valeurs, les catégories doivent être adaptées. Avec objectivité et fidélité, Bardin (2009) entend la même catégorisation par des auteurs indépendants et sous productivité il saisit que l'ensemble des catégories amène des résultats riches. Partiellement, dans une même direction, les critères d'une bonne analyse thématique selon Clarke et al. (2011) comprennent les aspects suivants :

- Balance between analytic narrative and data extracts
- Pertinent selection of data extracts
- Fit between data and analytic claims

- Pertinent organization of themes
- Distinction of themes

(Clarke et al. 2011, p. 242-243)

Expériences des réfugiés

Pour réaliser l'analyse des expériences des réfugiés, le programme MAXQA, qui simplifie la catégorisation des thèmes, a été utilisé. Bien que les 11 entretiens n'étaient pas longs, le matériel a été tout de même vaste. Suite à une première catégorisation, dont neuf thèmes sont ressortis, les sujets ont été regroupés encore une fois en résumant les thématiques qui se ressemblaient afin d'avoir ce que Bardin appelle « l'exclusion mutuelle » (Bardin, 2009, p. 153). Ce regroupement a eu comme résultat cinq catégories différentes et une catégorie ,Autres' dans laquelle toutes les autres affirmations importantes, qui étaient non attribuables aux autres catégories, ont été classifiées. Dans le tableau ci-dessous, un aperçu général sur les catégories est donné. Afin d'avoir une idée plus concrète de qui a parlé de quoi, le tableau dans le chapitre 8 des annexes donne un résumé plus global. Il a également servi comme outil pour l'analyse et l'interprétation des résultats.

Thème	Description	Sous-thèmes
Ressources	Dans cette catégorie tous les aspects qui ont été contemplés comme aide et soutien lors du quotidien des réfugiés sont regroupés. Au centre de l'intérêt est l'ensemble des facteurs « positifs » lors des récits des réfugiés	-Nature/animaux -Technologie -psycho-sociales -Sport -sociales -symboliques-culturelles
Difficultés/enjeux	Pour ce faire comptent tous les aspects négatifs et difficiles qui ressortaient et qui étaient souvent liés à des buts ou ressources.	-Santé -Logement -Intégration -Langage

Famille & pays d'origine	Cette catégorie double a été regroupé des catégories « Famille » et « pays d'origine » parce que ces deux se recoupaient. Tout le récit sur les membres de la famille et le pays d'origine du réfugié est collecté ici.	-Frères et sœurs -Reconnaissance/fierté -Contact -Comparaison Suisse -Problèmes
Relations	A l'aide de cette catégorie des affirmations autour des relations sociales en Suisse ont été regroupées.	-Compatriotes -Suisses -Amitiés
Futur	Ici, un ensemble des soucis, vœux et buts par rapport au futur est donné	-privé -professionnelles
Autres	Cette catégorie inclue toutes les affirmations qui étaient non attribuables aux thèmes ci-dessus mais qui étaient contemplées comme « importantes »	-École -Adolescence -Logement -Autres

Figure 7: Analyse thématique "Réfugiés"

Source : réalisé par l'auteure

Le tableau ci-dessus montre l'ensemble des catégories et sous-catégories de l'analyse thématique. Dans le prochain chapitre, elle sera complétée par les photos que les réfugiés ont montrées lors des entretiens individuels. Malheureusement, il n'est pas possible d'utiliser ces photos comme il est proposé dans la méthode Photovoice. Dans le contexte de cette recherche, on a décidé de donner plus de poids à l'anonymisation qu'à l'utilisation des photos (voir également chapitre 5.6 et 7.4.3). Étant donné qu'une grande partie des photos a montré des personnes importantes pour les réfugiés, la priorité de l'analyse est mise sur les citations qui seront présentées et interprétées dans le chapitre 6.

Expériences des enseignants

Pour réaliser l'analyse thématique des expériences des enseignants, les deux entretiens semi-directifs ont servi comme base. Etant donné qu'ils étaient plutôt de longue durée, il a été décidé de n'utiliser que ce matériel. Cette fois-ci, l'utilisation du programme MAXQDA n'a pas été un avantage. En s'appuyant sur la question de recherche II, les thèmes ressortis ont été les suivants : Le but du dispositif, le rôle des enseignants, les ressources et les difficultés. Par la suite, un tableau qui a aidé à catégoriser et garder la vue d'ensemble a été conçu :

Thème	Description	Sous-thèmes
But	Cette catégorie comprend toutes les affirmations qui parlent du but du dispositif	-scolaire -professionnel -général
Rôle	De ce fait tout est regroupé concernant le rôle et les tâches qui les enseignants s'attribuent eux-mêmes	-attitude -tâches
Ressources	Cette catégorie rassemble tout ce qui est considéré comme ressource pour les réfugiés	-psycho-sociales -Sport -sociales -Technologie
Difficultés pour les réfugiés	Ici, un résumé des difficultés par rapport à la scolarisation, l'intégration et la formation des réfugiés est donné	-Intégration -Santé -Motivation
Difficultés par rapport au dispositif	Cette dernière catégorie regroupe les difficultés qui ont été évoquées par rapport à la classe d'intégration	-Transition -Collaboration -Hétérogénéité

Figure 8: Analyse thématique "Enseignants"

Source : réalisé par l'auteure

Par la suite, les résultats de ces catégories seront présentés dans le chapitre 6, d'abord d'une manière brute pour dans une deuxième étape les interpréter, et enfin les comparer aux expériences des réfugiés.

5.5 Critères de qualité

Contrairement à la recherche quantitative, les critères de qualité dans la recherche qualitative sont controversés. Dans ce chapitre, trois critères principaux (Flick, 2006) sont présentés et expliqués. Ces critères sont également mis en contexte par rapport à la présente recherche : le but est de démontrer à quel point il faut faire attention à ces aspects lors du déroulement de cette recherche et ils servent également comme base pour les considérations critiques lors du chapitre Discussion. C'est-à-dire que l'application concrète lors de ce travail sera discutée seulement dans le chapitre 7.4.2.

5.5.1 Fiabilité

Flick (2006) montre que ce critère a des fonctions différentes. Des aspects centraux sont par exemple la qualité d'enregistrement et la documentation des données. Ces deux étapes permettent une interprétation qui est compréhensible pour la lectrice et le lecteur. Pour les entretiens, la fiabilité peut être augmentée par un entraînement avant la situation effective et le contrôle du guide d'entretien et des questions après le test ou le premier entretien. Ce qui concerne l'interprétation, l'auteur souligne également que l'entraînement et la réflexion sur le processus de catégorisation et l'interprétation en soi sont importants. Un test de fiabilité peut consister par exemple en comparant un passage avec d'autres passages et en analysant s'il fait vraiment partie d'une certaine catégorie uniquement. Selon Flick, la fiabilité dans la recherche qualitative peut être résumée de la manière suivante: « First, the genesis of the data needs to be explicated in a way that makes it possible to check what is a statement of the subject and where the researcher's interpretation begins. Second, procedures in the field or interview and with the text need to be made explicit in training and rechecking in order to prove the comparability of different interviewers or observers' conduct. Finally, the reliability of the whole process will be better the more detailed the research process is documented as a whole. » (Flick, 2006, p. 370).

5.5.2 Validité

“The question of validity can be summarized as a question of whether the researchers see what they think they see.” (Flick, 2006, p. 371) A cet égard, il y a trois erreurs qui peuvent se produire:

- Voir une relation où il n'y en pas
- Abandonner une relation malgré son existence
- Poser de fausses questions

La question implique à quel degré la construction spécifique de la chercheuse ou du chercheur est basée sur des théories empiriques. Un aspect de cela est selon Flick (2006) également la transparence de la base empirique. Un autre facteur important pour la validité est le degré d'authenticité pendant l'entretien. Des auteurs comme Altheide et Johnson voient la validité surtout « as reflexive accounting » (Flick, 2006, p. 374) ce qui comprend la réflexion sur les relations des personnes impliquées, le point de vue, la façon d'interpréter et le style d'écriture. Finalement, l'auteur souligne qu'une approche sensible pendant la récolte de données est primordiale.

5.5.3 Objectivité

Le dernier critère de qualité est l'objectivité. Ceci n'est faisable qu'avec un cadre réaliste. Dans ce sens, par objectivité, on entend une cohérence dans l'analyse des mêmes données par différents chercheurs indépendants. C'est-à-dire qu'au final, les différents chercheurs doivent arriver aux mêmes conclusions.

5.5.4 Implications des critères dans ce travail

Dans le chapitre Discussion, un sous-chapitre traitera les considérations critiques par rapport au processus de cette recherche. Outre des réflexions éthiques, le respect de ces trois critères y sera analysé et discuté.

5.6 Éthique de recherche

Dans ce sous-chapitre, une vue d'ensemble sur l'éthique de recherche sera donnée afin de discuter les principes éthiques de cette recherche lors du chapitre Discussion. L'éthique de recherche prend une place importante dans les recherches des Sciences Sociales, notamment pour des raisons d'implication des populations vulnérables. À cet égard, il est important de souligner la vulnérabilité de la population des réfugiés pour des raisons différentes, par exemple leur statut, la capacité langagière, les relations de pouvoir etc.

“Codes of ethics are formulated to regulate the relations of researchers to the people and fields they intend to study. Principles of research ethics ask that researchers avoid harming participants involved in the process by respecting and taking into account their needs and interests.” (Flick, 2006, p. 45). Dans cette citation, les principaux aspects de l’éthique de recherche sont résumés: il s’agit premièrement de prendre en considération les intérêts et les besoins des participants et d’éviter de leur causer des ennuis. Flick (2006) cite Murphy et Dingwall qui parlent de quatre grands principes:

- Researchers should avoid harming participants
- Research on human should produce some benefit
- Participants’ values and decisions should be respected
- All people should be treated equally

En résumé, il est donc important de créer un espace sécurisant pour la recherche, dans lequel les participants sont respectés et traités avec dignité. En effet, même si on part de l’idée que l’avis de certains participants est probablement plus intéressant ou plus pertinent pour la recherche, il faut essayer de traiter tout le monde de la même manière. Tous ces critères évoqués sont très importants pour la présente recherche. Dès le début de ce mémoire, il a été consacré beaucoup de temps à réfléchir à comment les intérêts des participants et de la chercheuse pouvaient se concilier. Pour réaliser une recherche qui respecte les critères éthiques énumérés ci-dessus, il a été important de refléter les différentes étapes du mémoire ensemble avec la directrice et les enseignants.

Pour terminer, une recherche vise toujours aussi à contribuer à l’amélioration de la situation ou de l’instrument qui est au centre de l’intérêt. Autrement dit, une recherche vise à comprendre davantage une certaine population ou un certain mécanisme, afin d’améliorer la nature de l’espace, c’est-à-dire la classe d’intégration dans la recherche concrète.

6 ANALYSE DES DONNÉES

Après avoir présenté la base de la présente recherche dans les chapitres précédents, dans ce chapitre, les données collectées seront présentées et interprétées. Dans un premier temps, les participants de la recherche sont décrits selon leurs indications sociales et démographiques. Cette description est censée faciliter la lecture et la compréhension

autour de leurs expériences. Ensuite, leurs perspectives et leur vécu par rapport à la classe d'intégration et le quotidien en Suisse est présenté à l'aide des thématiques et particularités qui sont ressorties. Par la suite, dans une deuxième partie plus courte, les expériences des enseignants seront reproduites, analysées et interprétées.

Présentation des participants primaires

Les participants primaires de la présente recherche sont 11 élèves de deux classes d'intégration. Par la suite, les 11 élèves sont brièvement présentés afin de donner au lecteur et à la lectrice une image plus concrète des interrogés. Pour la protection des interrogés leurs vrais noms sont remplacés par des autres noms.

B1 : Sandro (17 ans, Afghanistan)

Sandro est depuis deux ans en Suisse. Il aimerait faire un apprentissage dans le commerce de détail. Sandro pense souvent à son avenir et cela le préoccupe, surtout par rapport à l'intégration professionnelle. Il donne beaucoup d'importance à ses amis et il est fier de ses racines. Sandro parle déjà très bien l'allemand et il est un des plus forts de la classe, ce qui lui attribue un statut de leader, malgré son jeune âge.

B2 : Walter (22 ans, Erythrée)

Walter est depuis près de trois ans en Suisse et il s'est habitué à la vie d'ici. Il est marié avec une fille de l'Erythrée, mais elle habite toujours au Soudan. Il aimerait devenir concierge parce que c'est un travail diversifié. Son but est d'améliorer l'allemand et trouver un préapprentissage. Walter aime jouer de la guitare et chanter des chansons érythréennes. Son allemand n'est pas encore très bien développé et il est plutôt timide ce qui l'empêche de s'exprimer parfois.

B3 : Murat (20 ans, Somalie)

Murat est depuis deux ans en Suisse. Dans son temps libre, il aime faire du sport et être devant l'ordinateur. Il aimerait faire un apprentissage comme peintre. En Somalie, il a aidé des gens avec des travaux de peinture ce qu'il a beaucoup aimé. Murat a de bonnes relations avec ses voisins et il fait parfois des activités avec eux. Il adore les animaux. En Somalie, sa famille possède beaucoup d'animaux et ici, en Suisse, Murat a deux poules dont il parle souvent. La famille et le contact avec le pays d'origine sont importants pour Murat. Il est préoccupé par rapport à la situation dans son pays.

B4 : André (18 ans, Somalie)

André aime jouer au foot et faire du vélo. Il aime les filles et c'est important pour lui d'avoir une copine. Il aimerait devenir assistant en soins et santé. Pour André, le contact avec les gens de son pays d'origine est important, surtout le contact avec sa maman. Ici en Suisse, il joue dans une équipe de foot somalienne. Le contact avec ses compatriotes est important pour lui. Son allemand n'est pas encore d'un bon niveau et il souffre des expériences de la fuite.

B5 : Aaron (18 ans, Erythrée)

Aaron aime aussi le foot, il a joué dans un club après son arrivée en Suisse, mais maintenant il a arrêté. Il se trouve encore dans le processus du choix professionnel. Il aime la nature et se promener dehors. Il aime également le lieu où il habite : c'est petit mais beau. Aaron adore les interactions avec les gens et il a un bon allemand soigné. En même temps, il est très exigeant et critique et de ne pas pouvoir s'exprimer parfaitement le dérange beaucoup. Également pour Aaron, le contact avec les gens de son pays d'origine est important et il est fier de l'Erythrée. Comparable à Sandro, il se fait beaucoup de soucis par rapport à son futur, mais aussi par rapport à sa famille. L'indépendance et la réussite sont importantes pour lui.

B6 : Fabian (20 ans, Irak)

Fabian aime la boxe et le fitness. Deux jours par semaine, il travaille dans le domaine du tourisme. Les autres trois jours, il est à l'école. Il aime beaucoup son travail et aimerait devenir professionnel de l'hébergement. Son père est un modèle pour lui. Il habite avec sa famille, ce qui le différencie de tous les autres participants. Par contre, lors de sa fuite, il était seul. Sa famille était déjà en Suisse. Pour Fabian, le travail est plus important que l'école. Il aimerait rester dans le domaine du tourisme en profitant de ses connaissances en arabe et en anglais. L'allemand a un rôle marginal à ses yeux et sa motivation pour la classe d'intégration est ainsi très limitée.

B7 : Tim (18 ans, Erythrée)

Tim habite depuis deux ans et six mois en Suisse. Il aimerait faire un apprentissage comme menuisier ou mécanicien. Travailler avec du bois lui plaît. Dans son temps libre, il aime jouer au foot et nager. Il dit qu'il apprécie d'apprendre allemand. Pour Tim, les perspectives incertaines par rapport à son futur sont difficiles. Également ses difficiles

expériences lors de sa fuite le freinent dans son développement. Les amis sont importants pour lui. Surtout les amis de son pays d'origine, mais également, les autres amitiés interculturelles.

B8 : Manuel (17 ans, Afghanistan)

Manuel est depuis trois ans en Suisse. Durant son temps libre, il aime faire des promenades. Il a beaucoup d'expérience dans le travail comme cuisinier, mais ce n'est pas son travail de rêve. Il aimerait travailler dans le commerce de détail, mais il a de la peine à trouver quelque chose parce qu'il ne parle pas le dialecte. Le logement et le fait d'avoir son propre appartement est très important pour lui. Comparable à Sandro et Aaron, son avenir professionnel le préoccupe, malgré ses très bonnes capacités linguistiques. Également pour Manuel, les amitiés et les échanges avec d'autres personnes sont très importants. Par rapport à l'école, il est assez critique. Selon lui, il a appris l'allemand plutôt dans les rues. Manuel a beaucoup de soucis par rapport à la santé. Il a même été hospitalisé durant un certain temps pendant la récolte des données.

B9 : René (21 ans, Afghanistan)

René est dans la classe parallèle (classe d'intégration B) et il est depuis trois ans en Suisse. Le début en Suisse a été difficile pour lui. Il avait déjà 18 ans en arrivant et pour cette raison, il n'a pas pu profiter de l'accompagnement qui est réservé uniquement aux mineur(e)s. Il n'avait rien à faire les premiers mois et il décrit ce temps comme un épisode très ennuyeux. René joue au volleyball. Ce sport lui permet d'améliorer beaucoup l'allemand et de faire des amitiés avec des suisses. Il joue dans plusieurs équipes et surtout avec des suisses. Aujourd'hui, il parle très bien l'allemand. Il est même capable de parler un peu dialecte et il le comprend très bien. En été 2019, il commencera un préapprentissage dans les soins avec des personnes âgées. René est très reconnaissant de vivre ici en Suisse. Ce fait est particulièrement ancré chez lui. En même temps, ses parents lui manquent beaucoup et il se sent parfois seul. À l'école, il est bien entouré d'un réseau social stable.

B10 : Robin (18 ans, Afghanistan)

Robin est également dans la classe parallèle, la même classe que René. Il est arrivé en Suisse, il y a deux ans. Il joue aussi au Volleyball, un jour par semaine avec René et les autres jours il joue avec d'autres équipes. Ce n'est pas grâce à René qu'il a commencé à

jouer. Ses débuts datent de plus longtemps. Les contacts sociaux et apprendre la culture et la façon de vivre ici en Suisse sont importants pour Robin. Un événement qui l'a marqué particulièrement par rapport à la culture, a été d'assister au mariage d'un éducateur de l'institution où il était. Il est fier de l'Afghanistan et son père est une personne importante pour lui. La cohabitation avec les autres réfugiés n'est pas toujours facile pour lui. Il parle des problèmes de nettoyage, un sujet abordé aussi par Manuel. Pour le futur, c'est important pour Robin d'aider à sa famille et surtout à ses frères et sœurs plus jeunes qui ne peuvent pas aller à l'école. Une autre chose importante pour lui, est de devenir indépendant et de trouver un travail ou un apprentissage qui lui plaît.

B11 : Sébastien (23 ans, Afghanistan)

Sébastien est depuis trois ans en Suisse. Quand il est arrivé en Suisse, il était déjà majeur. Sébastien est très fier d'être Afghan et il aimeraient habiter là-bas s'il n'y avait pas de guerre. Sa maîtrise de l'allemand n'est pas parmi celle des plus forts. Cela fait aussi partie de sa frustration, surtout parce que dans son pays il a fréquenté le lycée. Cependant, il a voulu étudier, ici en Suisse, il a dû recommencer à un niveau très bas à cause de la langue. Sébastien est le plus âgé de la classe. Comme Aaron, il attend beaucoup de lui-même et de réussir est important à ses yeux. Il décrit son arrivée en Suisse, comme très difficile, récit comparable à celui de Robin. Un événement qui l'a marqué, a été la mort de son père. Cela s'est produit avant sa fuite et lui a montré qu'il devait quitter son pays pour des raisons de sécurité. Son but est d'apprendre bien l'allemand et après son rêve serait d'étudier à l'université. Un problème majeur pour lui est le respect : il ne se sent pas toujours traité avec du respect ici en Suisse.

PARTIE A : EXPÉRIENCES ET POINTS DE VUE DES RÉFUGIÉS

Dans cette partie, les expériences des réfugiés par rapport à leur quotidien et la classe d'intégration sont présentées. Ces expériences sont divisées par les thèmes qui sont ressortis lors de l'analyse thématique et elles sont complétées par quelques photos qui ont été montrées dans les entretiens Photovoice. Pour avoir une vue plus globale sur toute l'analyse thématique voir chapitre 8 des annexes. Afin de respecter le nombre de pages limités de ce mémoire, on a décidé de se concentrer seulement sur quatre axes : les ressources, les difficultés, le dispositif et le pays d'origine.

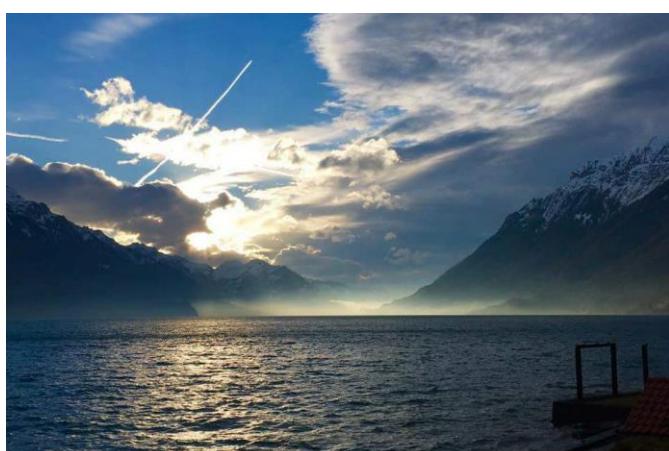
6.1 Les ressources

Lors de l'analyse thématique, plusieurs ressources ont été identifiées. Par la suite, chaque sous-groupe sera brièvement présenté et analysé.

6.1.1 Nature et Animaux

Plusieurs réfugiés (B2, B3, B5, B8, B10) ont parlé de la nature et des animaux lors des entretiens. Ils ont montré des photos des paysages suisses ou des paysages de leur pays d'origine. Les phénomènes de la nature comme la pluie, la neige, le soleil, la lune ou les montagnes ont souvent fait partie des récits et exercent une fascination comme on peut le voir dans la citation suivante :

Aaron :(Montre une dernière photo) *I: Le soleil... B5: Le soleil oui et des nuages. La lune me rend particulièrement heureux. Je ne sais pas pourquoi, mais/ I : La lune ? B5: La lune. Elle me rend heureuse.* (1)



Walter :*Et ça j'ai fait à (domicile) (...) I: Ooh (étonnée) C'est toi qui a fait ça ? (B2 : Ouais !) C'est très beau avec la lumière! B2: Oui, le soir. I: Oui c'est très beau avec le soleil. Une très belle photo! Tu aimes faire des photos de la nature? B2 : Oui, j'aime ! Il y a/ nous avons beaucoup de nature à (domicile).*¹⁰ (2)

La beauté du paysage suisse a également été souvent évoquée, par exemple les montagnes et les vues magnifiques qu'ils ont observées pendant des excursions ou également les lacs.

En outre, les animaux ont fait allusion au côté positif du quotidien dans le récit de Murat. Il a parlé pendant plusieurs reprise de ses poules.

¹⁰ Pour toutes les citations originales voir Annexes chapitre 1



Murat : Oui et j'ai aussi une vidéo de mes poules (rires). [...] J'ai deux poules. I: Deux appartiennent à toi ou bien? B3: Oui, deux m'appartiennent. Les autres sont du voisin. I: Ah okey. Cool! Et après tu prends/ tu reçois des oeufs? B3: Oui j'en ai toujours des frais, je n'achète pas des œufs dans la ville. (3)

6.1.2 Technologie

Des choses techniques comme l'Internet, l'utilisation du portable en général et les réseaux sociaux en particulier ont fait partie de presque chaque récit :

Aaron : Oui. Ce jour nous n'avions pas d'Internet. Il était interrompu. Et puis le propriétaire/ nous avons appelé le propriétaire et lui il l'a réparé. Il a sauté dans l'air et il était tellement heureux [son colocataire et ami]. C'est pour ça que j'ai pris la photo. Oui. Si lui il est heureux, ça me rend heureux moi aussi. C'était tellement incroyable.../ I : Et pourquoi c'est important que l'Internet fonctionne ? Pourquoi c'est important pour lui et peut-être aussi pour toi ? B5 : Oui parce qu'on l'utilise plus [plutôt souvent]. Ben, on parle pas du tout allemand et nous devons traduire. (4)

Manuel : J'étais avec un pote. Ben, nous devions attendre ici parce qu'à côté de, fin proche de là-bas il y a une Pizzeria. Fin (nom de la Pizzeria). Là-bas il y a le meilleur Wi-Fi (rires). Quand je veux envoyer un message je vais là-bas, et aussi pour prendre des photos, et puis envoyer le message et rentrer. À la maison j'ai aussi [de l'Internet] mais quelques fois quand je me promène, il y a plus beaucoup d'endroits où il y a de l'Internet à (lieu) beaucoup de Wi-Fi seulement dans le bus par exemple. Et sinon c'est justement là-bas où j'ai du Wi-Fi libre. (5)

L'Internet est considéré comme important pour traduire les mots et pour le contact avec le pays d'origine et les amis d'ici en Suisse et en Europe.

6.1.3 Ressources psycho-sociales

Des traits de caractère ou des attitudes ont pu être identifiés comme ressources ou aide dans le quotidien :

Manuel : Les humains doivent penser et comprendre eux-mêmes. Chaque fois je ne peux passer et dire quelque chose. Chaque éducateur ne peut pas venir passer chez moi « Hé, lève-toi, élève ! ». Je dois penser moi-même pour moi. Maintenant j'ai presque 18 ans. Encore un mois. Le (date) j'aurai 18 ans. Je dois organiser tout moi-même. (6)

Perspectives croisées sur la classe d'intégration et le quotidien : Quand les réfugiés et les enseignants racontent leurs expériences

René : Pour moi c'est important que je puisse commencer avec mon apprentissage. Heureusement que je le commence en été. Oui, et... J'aimerais être bientôt indépendant ! Oui. Ça, c'est mon but! (7)

Robin : Oui, c'est mon but, que j'aurai un bon futur. Travailler. Avoir un appartement. (I: Être indépendant?) Oui! Indépendant. (8)

6.1.4 Sport

Le sport a été évoqué dans quelques entretiens comme quelque chose qui les a beaucoup aidés dans le quotidien et comme source de plaisir et de détente :

«*I : Okey. Et au foot tu joues régulièrement ? B4: Oui le vendredi. I: Les vendredis. Okey. Avec ces/ ce sont tous des somaliens? B4: Oui c'est juste. Somalie contre Afghanistan »*
André (9)

«*Et encore une photo. Je l'ai pris rapidement de l'Internet (montre une photo dans l'Internet). Ça c'est du Volleyball. Je pourrais la sauvegarder, mais j'ai pensé que je peux le prendre aussi rapidement de l'Internet. C'est le Volleyball. Je joue avec (B9) dans la 4ième ligue. Nous avons trois fois l'entraînement par semaine. »* (11) **Robin**



René : Je joue souvent au Volleyball... Cette photo j'ai pris le samedi dans les halles. En fait, je ne pouvais pas faire une photo de notre équipe, fin prendre. Et pis après les dames ont joué un match et là j'ai pris une photo. (10)

6.1.5 Ressources sociales

Les contacts sociaux font partie du soutien dans la vie quotidienne pour la plupart des réfugiés. Par rapport à ce sujet, surtout les relations avec les voisins et des compatriotes ont été évoquées :

Murat : Avant-hier j'ai mangé ça... I : Ah une fondue (étonnée) ! B3 : Oui, nous avons eu une Fondue avec une famille suisse. (12)

Fabian : Ça c'est the office [en anglais]. (I : un bureau, oui). Exactement. Je travaille ici pour une entreprise qui a des appartements à louer. Et le patron est arabe. Et moi aussi je suis arabe. (13)

René : *Il [un entraîneur du Volleyball] habite à (lieu à proximité) et sa femme est aussi suisse. Oui. Et lui il aide toujours aux réfugiés. Il fait des fêtes chez lui et après ils invitent tout le monde ! (14)*

Robin : *Oui, il était très gentil. On était à peu près 15 personnes du foyer. Et avec éducateurs on était à peu près 20, 25 personnes. [...] Oui. C'était bien (sourire). On a beaucoup profité. Et on a dansé ensemble et on a pris des photos, beaucoup. Oui. (15)*

Murat : *Ouais. Et celui-ci il est afghan. I: Okey. Et d'où tu le connais ? Aussi de l'école ici ? B3: Nous étions dans un foyer. Dans le même foyer. C'est pour ça que je le connais. (16)*

Également les amitiés semblent jouer un rôle fondamental dans la vie de ces jeunes requérants :

Aaron : *Mmh, lui est mon ami. En fait ce n'est pas mon ami, mais mon frère... presque. [...] Oui, c'est de nouveau lui (montre la photo). Le meilleur (sourire) ! I : Lui, qui habite avec toi ? B5 : Ouais. (17)*

Tim : *(Montre une photo) oui cette photo est importante pour moi. Cette journée était très, très belle ! On était 4. On était quatre et on était au Soudan. Et pis on a/ nous sommes allés à la piscine et on a pris cette photo. Et pis c'était très confortable et oui... Ce sont mes amis. (18)*

En ce qui concerne les amitiés, ce sont surtout des jeunes de leur pays d'origine qui ont été évoqués :

« *I: Et ce collègue lui, c'est aussi un arabe ou bien aussi de ton pays? B6: C'est aussi un arabe, oui.* » (19) **Fabian**

« *I: Lui, il n'est pas suisse non plus je pense? B1: Non, il est de mon pays. Il est presque de mon village.* » (20) **Sandro**

6.1.6 Ressources culturelles-symboliques

Finalement, il y a aussi des ressources symboliques et culturelles qui ont été abordées par quelques-uns. C'était la musique, les photographies et les proverbes qui faisaient partie de ce type de ressources :

Sandro : *Et j'étais au A... dans mon pays aussi avec lui et avec mon pote et ils sont les deux des chanteurs. Et j'étais en (autre pays dans le voisinage) et les talibans l'ont tué. Et maintenant les filles quand elles regardent ses vidéos, les chansons, quand elles écoutent les chansons, elles pleurent. (21)*

« *I : [...] et tu as imprimé la photo d'une certaine façon ou tu l'as accroché/ B7 : Oui je j'ai imprimé [...] Oui, je l'ai accroché au mur. Ça j'ai fait.* » (22) **Tim**

6.1.7 Interprétation des ressources

Ressources sociales

Nous avons vu les différentes ressources qui ont été évoquées par les réfugiés. Beaucoup d'importance – peut-être même la plus grande – attribuent les jeunes aux ressources sociales. La plupart des réfugiés ont parlé des gens qui les aident et qui facilitent leur vie. D'un côté, ce sont des professionnels comme les enseignants, l'assistance juridique, des éducateurs ou d'autres personnes suisses qui les soutiennent et les « intègrent » comme par exemple les voisins. Ces derniers ont été évoqués surtout par rapport aux coutumes suisses. Il y a ainsi le récit d'un réfugié qui a mangé de la fondue avec des voisins suisses et qui se voit souvent emmener par eux à leur cabane de montagne pour faire une grillade. Le réfugié a parlé avec enthousiasme de ces événements qui lui permettent de mieux connaître notre pays.

Un autre exemple est Walter qui peut apporter son aide dans le jardin de ses voisins : un travail qui lui plaît et qui facilite le contact avec les suisses. On peut partir du principe que ces voisins jouent un certain rôle paternel ou maternel. D'autre part, les amitiés ont une très grande importance dans le récit des réfugiés. Il est ressorti que les amis et surtout les compatriotes fonctionnent comme un genre de substitut pour la famille qui est loin. L'importance énorme de ces amitiés est ressortie très clairement des récits de Aaron « oui, et les élèves aussi. Ils sont comme des frères pour moi » et de Manuel « seul c'est pas si bien ! Seul c'est seulement pour dieu [...] mais nous, on est des humains, on a besoin de ça [d'autres humains] Oui ! Pour aider, pour changer les idées dans la tête. Ce genre de choses.¹¹ » Les amitiés se basent souvent sur les relations qu'ils soignent avec leurs compatriotes ou avec d'autres réfugiés qu'ils ont rencontrés dans les foyers ou à l'école. On peut aussi interpréter ces amitiés comme une ressource qui les empêchent de tomber complètement dans une situation d'isolement et de solitude. Dans plusieurs récits, la solitude n'était pas évoquée directement mais cela ressortait entre les lignes. La séparation de leur famille et de leur pays d'origine pèse souvent lourd et les amitiés ici en Suisse soulagent ce manque et cette solitude. Néanmoins, il faut aussi ajouter que le contact avec la famille du pays d'origine peut être considéré comme un aspect des ressources sociales. Presque pour tous les réfugiés qui ont participé à cette recherche, le contact régulier avec leurs parents et leurs frères et sœurs est important (voir chapitre 6.3).

¹¹ Citation originale: „allein ist nicht so gut! Allein ist nur für Gott. Aber wir sind Menschen, wir brauchen etwas. Ja! Zum Helfen, für andere Ideen im Kopf. Solche Sachen.“

Ressources naturelles

La notion de ressources naturelles, comme la nature et les animaux, est également frappante. Avec ce genre de ressources les réfugiés ont fait souvent allusion à un sentiment de joie et au pays d'origine. Ainsi, plusieurs réfugiés ont parlé de la nature ici en Suisse en la comparant à la nature de leur pays. Ils sont fascinés par les montagnes, la neige ou d'autres aspects naturels qu'ils ne connaissent pas. Avec Murat, nous avons parlé longtemps des animaux. Il est fier et content d'avoir ses propres poules ici, en Suisse, en même temps il est un peu gêné quand il m'a montré son vidéo qu'il a fait. Il aime beaucoup les animaux et il fait référence à sa vie avant la fuite en parlant des animaux qu'ils avaient à la maison en Somalie. Il a montré une photo d'un bébé chameau qui lui a été envoyée par sa famille. D'avoir ses propres poules ici lui permet d'avoir une sorte de continuation de sa vie d'avant, de laquelle il est beaucoup éloigné dans d'autres sphères du quotidien. De plus, on peut partir du fait que s'occuper des poules donne une raison et une tâche importante à la vie de Murat. Aaron a parlé de la lune qui le rend heureux. Il ne peut pas expliquer ce fait, mais on peut partir du principe que cet aspect est également lié à sa vie d'avant. On pourrait l'interpréter comme une sorte de continuation, un phénomène qui est resté le même et qui peut constituer ainsi un soutien.

Ressources psycho-sociales

Derrière les ressources psycho-sociales sont des facteurs liés à l'attitude. Il s'agit avant tout des traits de caractère qui permettent à un réfugié de réussir mieux que les autres. Manuel par exemple souligne l'importance de son attitude et de sa motivation (voir chapitre 6.1.3) On peut voir dans les récits qu'il y a des réfugiés qui centrent leur discours sur les aspects positifs, sur la vie paisible qu'ils éprouvent maintenant et d'autres mettent le focus plutôt sur ce qu'ils ont perdu. Pour la deuxième forme, le récit de Sébastien est exemplaire. Il est très frustré de ne pas pouvoir continuer là où il a dû s'arrêter en Afghanistan. Il aimeraient être à l'université et il ne peut pas accepter qu'aujourd'hui il doive commencer à un niveau beaucoup plus bas pour apprendre l'allemand. Un autre aspect fondamental de cette forme de ressource et la volonté de réussir et de devenir indépendant. Cela ressort beaucoup du récit de Manuel, René et Robin. Ces trois, sont conscients que leur bien-être dépend de leurs choix et de leurs progrès. Ils ont une forte motivation à devenir indépendant, à réaliser une formation et à gagner leur vie. Malgré l'importance qu'ils donnent aux amitiés et aux ressources sociales, comme on vient de

Perspectives croisées sur la classe d'intégration et le quotidien : Quand les réfugiés et les enseignants racontent leurs expériences

voir, les trois soulignent qu'au final ils sont responsables eux-mêmes de leur bonheur, comme Manuel le dit « je dois penser moi-même pour moi ».

Sport

Une autre ressource importante pour plusieurs réfugiés est le sport. L'importance du sport ressort surtout des récits de Robin et René qui font partie d'un club de volleyball. Le sport leur permet des contacts avec des suisses et l'amélioration de l'allemand et du dialecte. Le sport approuve pour les deux une amélioration de leur capital social, ils créent des nouveaux contacts et ils peuvent améliorer leurs capacités langagières, afin de s'intégrer encore plus en Suisse. René fait par exemple le lien du sport, dans son cas le volleyball, à l'intégration professionnelle. Il est convaincu que le volleyball lui a aidé pour trouver sa place d'apprenti. Lui est venu en Suisse en tant qu'adulte et a profité particulièrement du volleyball. Le début en Suisse a été très difficile et René a souligné les difficultés qu'il a eu par rapport à la langue. Selon son récit, grâce au volleyball, il a progressé énormément en allemand en seulement un an. René est un excellent exemple de réussite. Les possibilités de progrès dûs au sport lui ont permis de trouver un préapprentissage pour l'été dans son domaine préféré. Il est ce qu'on décrit en langage populaire comme « bien intégré » et il est apprécié par les autres réfugiés ainsi que les enseignants de l'école. En demandant aux réfugiés pour quelle raison le sport est important pour eux, ils répondent que cela leur procure premièrement du plaisir et que cela aide également à soigner les contacts avec des suisses et à approfondir les capacités linguistiques. C'est-à-dire que la ressource du sport est souvent un moyen pour approfondir et investir dans les ressources sociales.

Technologie

Un peu moins évoquées ont été la technologie et les ressources culturelles-symboliques. La première a été évoquée surtout par Sandro, Aaron et Manuel. Tous les trois ont souligné l'importance d'internet et du portable. Sur la demande d'explication de cette importance, ils ont souligné qu'internet est important pour soigner les contacts, donc pour établir les ressources sociales primairement. Ensuite, Aaron a expliqué que pour lui l'internet est également important pour traduire les mots. Sandro et Walter également, en partie, utilisent souvent l'appareil photo du portable dans leur quotidien, par exemple pour retenir la beauté du paysage dans le cas de Walter ou pour des choses plus pratiques comme pour avoir le numéro d'une entreprise. En général, l'interconnexion semble très

importante pour les jeunes réfugiés. Un aspect qui est sûrement lié aussi à leur âge. Mais on peut partir du principe que l'interconnexion est encore plus importante pour les requérants afin d'empêcher la solitude et de générer et soigner un réseau international.

Ressources culturelles-symboliques

Dernièrement, des ressources culturelles-symboliques ont été identifiées. Ce type de ressource semble jouer un rôle important pour Sandro, Walter, Tim et Manuel. Pour Sandro et Walter c'est surtout la musique de leur pays qui constitue une ressource et un soutien. Sandro a parlé de musiciens afghans qu'il a connu personnellement et dont il écoute encore toujours la musique ici en Suisse. Walter a évoqué tout au début de la première phase qu'il aime jouer de la guitare. En demandant plus précisément, il s'est avéré que ce sont des chansons érythréennes qu'il joue. Tim a perdu un ami proche pendant la fuite. Il a beaucoup parlé d'une journée joyeuse qu'il a passé avec cet ami et des autres au Soudan et pendant laquelle ils ont pris une photo. Cette photo a une importance énorme pour lui. Il l'a imprimée et accrochée au mur chez lui. Il l'a montrée également lors de l'entretien. Manuel aime les proverbes. Pendant les cours il est souvent venu afin de recevoir de l'aide pour la traduction des proverbes allemands. De plus, lors de la première phase, il a apporté la clé de son appartement. Il a expliqué que cette clé signifie une étape vers l'indépendance et la liberté pour lui. Il est très content de ne plus devoir habiter dans un foyer. On peut interpréter que Manuel mobilise beaucoup ce genre de ressources. Également Aaron n'est pas opposé à cette forme de soutien. Lors de l'exercice avec les objets, il a parlé d'une ceinture qui est un cadeau d'un ami à lui. La valeur de la ceinture est due à cette amitié parce qu'en la portant il pense toujours à son ami.

6.2 Difficultés/enjeux

Sans avoir le focus sur les difficultés, les réfugiés ont également beaucoup parlé des enjeux qu'ils rencontrent dans leur quotidien. Ce thème a été divisé dans quatre sous-thèmes : Le logement, le langage, la santé et l'intégration.

6.2.1 Logement

Par rapport au logement, il y a à peu près un tiers des réfugiés qui a des soucis par rapport au lieu où ils habitent. Ces soucis sont surtout liés à la cohabitation avec d'autres réfugiés :

Manuel : Parce que mon pote il n'a pas de travail. Chaque jour il écoute de la musique jusqu'à minuit ou 1h dans la nuit peut-être et pis je peux pas dormir comme ça tu sais.

De toute façon il a pas de travail. Il avait un contrat pour un préapprentissage mais il l'a arrêté simplement et pis maintenant il est toujours à la maison et il fait rien. Cela me rend nerveux. (23)

Ces soucis sont surtout lié au nettoyage, à la sphère privée et à des conflits avec les colocataires comment on peut le voir dans la citation ci-dessus.

6.2.2 Le langage

Par rapport au langage, plusieurs réfugiés ont parlé d'une certaine impuissance pour s'exprimer et également des difficultés par rapport au dialecte ont été évoquées. Ce dernier est surtout une difficulté dans le monde professionnel :

Aaron : Oui, comme j'ai dit. Parfois je capitule. C'est pour ça. Et parfois j'ai voulu aussi (??? Rentrer ?) À cause de la langue. Mais comment? Mais en Érythrée je savais faire les mathématiques, mais maintenant je ne sais pas l'allemand. On ne peut pas parler. Et (...) Les suisses ils disent aussi qu'il faut être parfait. (24)

Sébastien : Premièrement je viens en Suisse et la vie est très difficile pour moi! Très difficile parce que je comprends pas allemand, parce que je comprends pas la culture. Hum, ça c'est difficile pour tous les étrangers. Pour moi c'est très difficile. (25)

Aaron : Ça c'était pas absolument [nécessaire]. Absolument c'était l'allemand et le dialecte bernois. Sinon (...) Oui je dirais sinon on a aucune chance ! (26)

6.2.3 La santé

Plusieurs réfugiés ont évoqué des soucis par rapport à la santé. Surtout pour Manuel la santé est un thème récurrent, mais il n'est pas le seul :

Manuel : J'ai dit que j'ai mal à la tête depuis 1 an et demi et ça ce n'est pas normal. Et eux ils disent « oui, prend un Dafalgan et bois de l'eau », ça depuis 1 an et demi. Mon corps est plein de comprimés de Dafalgan. Regardez (il prend son paquet de Dafalgan): hier j'ai pris une comprimé. Chacune est 1 gramme. La journée je dois prendre ça trois fois. Trois fois! (27)

Sébastien : Gentiment, gentiment beaucoup, parce que toujours oublier, oublier oublier. Avant j'étais très fresh [en anglais]. Très, très fresh! Si un de mes potes a demandé quelque chose, très vite j'ai répondu. Ça c'est, ça c'est, ça c'est... Maintenant : Beaucoup de problèmes. Ça et ci et ça... Gentiment, gentiment j'oublie. Parce que... Rien. (28)

6.2.4 Intégration et accueil

En ce qui concerne l'intégration, des difficultés dans le domaine de la culture, de l'accueil, de la majorité et du soutien ont été évoqués. Également le contact et la relation avec les suisses peuvent causer des problèmes :

René : *Et après j'ai jamais eu quelque chose à faire! Jamais! Et je ne pouvais non plus apprendre quelque chose parce que je n'avais pas de cours d'allemand. Pas d'école. Et pas de portable pour apprendre quelque chose dans l'Internet. Et c'était pour moi très, très ennuyeux! (29)*

Sébastien : *Oui, ils me payent 5 francs. Oui, c'est/ mon cœur me fait mal! Mais je fais! Pas de problème. Parce que c'est mon problème, moi, je viens en Suisse. Ce qu'ils disent que je dois faire je fais. Mais un peu de respect c'est mieux ! (30)*

6.2.5 Interprétation des difficultés

Différentes difficultés ont été évoquées par les réfugiés. Elles sont liées au logement, à l'intégration, au futur, au langage et à la santé. Par rapport à l'arrivée et les débuts en Suisse, plusieurs réfugiés ont parlé des difficultés concernant ces premiers temps. D'un côté, il a été difficile de s'adapter aux coutumes et traditions d'ici, donc des facteurs qui sont pour eux liés à l'autre héritage culturel que nous avons ici. Outre, il a été évoqué aussi des difficultés par rapport aux relations avec les suisses. Sébastien par exemple a parlé d'un manque de respect qui se base sûrement sur sa frustration. Un autre aspect qui a été résumé sous le terme d'intégration est la situation ennuyeuse au début. René s'est référé plusieurs fois au début de son séjour en Suisse pour souligner les progrès dans sa vie. En arrivant, il n'avait rien à faire et il décrit cela de manière impressionnante (voir chapitre 6.2.4). Par rapport au logement plusieurs réfugiés ont évoqué des difficultés. D'une part, ces difficultés sont à nouveau typiques pour l'âge et elles rappellent les difficultés que les jeunes vivent en général dans les colocataires : des situations qui sont liées par exemple au nettoyage, au bruit ou d'autres aspects difficiles de la cohabitation. D'autre part, ces difficultés sont aussi liées à la situation particulière des réfugiés. Souvent, ils habitent avec beaucoup d'autres réfugiés dans un immeuble avec plusieurs appartements. Cette sorte de « ghettoïsation » accentue les problématiques et il est plus que discutable si une plus grande mixité ne pourrait pas calmer les difficultés du logement.

Le futur

Par rapport au futur, on peut constater une certaine incertitude et des récits contradictoires. D'un part, on voit partiellement une influence de la procédure d'asile et l'insécurité qui est liée à leur statut incertain. D'autre part, on peut interpréter cette incertitude comme aspect normal de l'adolescence. En effet, fréquemment l'incertitude est plutôt liée à un futur incertain par rapport à l'avenir professionnel. À mon avis l'incertitude qui ressort des récits est une incertitude cumulée. Chez certains réfugiés, elle s'exprime d'une

manière plus ou moins normale pour l'âge et chez des autres elle est accentuée en raison de leur statut de réfugié.

Le langage

Le langage a été évoqué aussi plusieurs fois en tant que difficulté. Ce qui est intéressant est que ce n'est pas forcément les réfugiés les plus faibles qui ont parlé de cette difficulté. D'un côté, il est probable que cette difficulté par rapport à la langue les a empêchés à avoir un récit précis, parlant de la difficulté de l'allemand. D'autre part, cette découverte souligne ce qu'on a vu dans le sous-chapitre sur les ressources : plus les réfugiés ont des attentes d'eux-mêmes et plus la réussite est importante à leurs yeux, plus ils considèrent leurs capacités linguistiques comme insuffisantes. Ce phénomène se remarque surtout dans le récit d'Aaron et Manuel ; deux réfugiés avec des capacités linguistiques très élevées. Un autre aspect fondamental par rapport à la langue est le dialecte. Plusieurs réfugiés – à nouveau ceux qui ont des capacités linguistiques élevées – ont évoqué l'importance du dialecte bernois. Selon leur récit, pour être intégré complètement dans le quotidien, il faut parler le dialecte. Cette importance se montre surtout dans la vie professionnelle, dans les loisirs et dans les relations avec d'autres élèves ou avec les suisses en général.

La santé

Finalement, la santé fait partie des difficultés. Ce thème ressort surtout chez Manuel. De son récit, on peut retenir qu'il a des symptômes corporels qui sont probablement liés à sa santé psychique. Il se plaint d'avoir toujours mal à la tête et que les médecins ne le prennent plus au sérieux. Nous avons longuement parlé de la santé et du lien avec cette difficulté qui s'est prononcé surtout par le manque de soutien (il ne se sent pas soutenu par les médecins) et des autres difficultés comme le logement qui est peut-être aussi lié à une insatisfaction et à la santé psychique au final. Sébastien a également parlé d'une manière impressionnante de la santé (voir chapitre 6.2.3). Dans son récit, il décrit comment sa capacité de penser et sa vivacité ont diminué depuis son arrivée en Suisse. D'un côté ce fait est sûrement lié à ses capacités limitées en allemand. Il est le plus âgé de la classe mais son langage est parmi les plus faibles. D'autre part, ce fait exprime sa frustration par rapport au niveau et la vie qu'il a ici en Suisse. Au final, on peut partir donc du principe que chez lui aussi, cette restriction est en quelque sorte une manière d'exprimer sa frustration et sa santé psychique restreinte.

6.3 Famille et pays d'origine

Sans exception, les réfugiés ont parlé de leurs familles et de leurs pays d'origine. À part les ressources, ce sujet a dominé les entretiens. Les jeunes réfugiés ont beaucoup parlé de leurs parents, des frères et sœurs et du contact qu'ils ont avec leur famille qui se trouve, à l'exception d'un cas, encore dans le pays d'origine.

« Tu as beaucoup de contact avec ton chez-toi [pays d'origine] ? B3 : Oui, oui ! Beaucoup ! I : Beaucoup, d'accord... Avec WhatsApp ou comment ? B3 : Avec l'Internet simplement : WhatsApp, Imo. Tout est possible. » (31)

Murat

Manuel : Mais avec ma famille dans 3 semaines ou 2 semaines je parle une fois. I : Avec tout le monde de la famille ou bien plus avec la maman/ B8: Oui avec tout le monde. Beaucoup avec ma maman [...] Oui. Famille est importante. (32)

Robin : Au Afghanistan? (I: Oui.) Oui, j'ai beaucoup de contact. Environ une fois par semaine j'appelle, oui. Parce que, oui ils ont aussi un peu de problèmes avec portable et tout et mon père n'est pas toujours à la maison. Et j'appelle une fois par semaine et après deux semaines plus tard de nouveau, comme ça. (33)

« I : Okey. Avec qui tu as le plus de contact de ta famille ? Avec tout le monde ? Ou plus avec les parents ? B9 : Quand je parle, tout le monde est ensemble. Et je parle quelques minutes avec tout le monde (I : Ah c'est bien!) Oui. Quand mon petit frère va en ville, il m'appelle et je parle quelques minutes avec lui. » (34)

René



Aaron : Mmh, la vérité c'est que j'ai pris ça [la photo à gauche] pas moi-même, mais quelqu'un d'autre. Mais c'est dans mon propre/ dans mon pays d'origine. I : Ah okey ! C'est beau. (35)

6.3.1 Interprétations de la famille et du pays d'origine

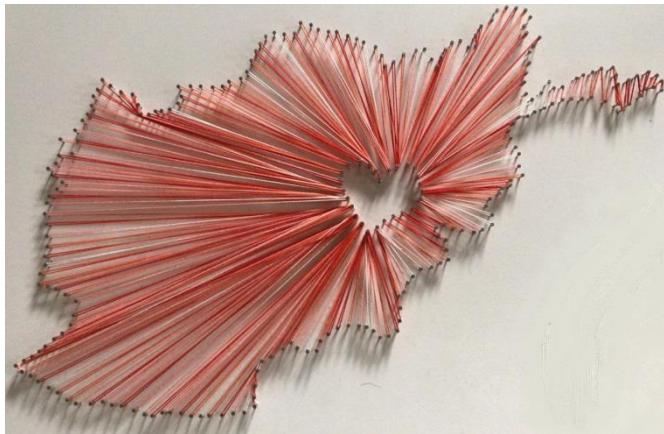
Nous avons vu que le contact avec les gens et la famille du pays d'origine est très important pour les jeunes réfugiés. La plupart entre eux ont parlé avec fierté de leur pays et une grande partie des interrogés aimeraient retourner dans la patrie s'il n'y avait plus de problèmes et conflits. Ceci peut paraître étonnant vu que les conditions de vie sont meilleures ici en Suisse. En même temps cette attitude souligne leur relation ambivalente avec la Suisse : Plusieurs réfugiés ont insisté qu'ils sont reconnaissants pour l'aide et le

soutien qu'ils ont vécu en Suisse mais en même temps ils préfèrent de ne pas être ici et de vivre toujours dans leur pays d'origine. Ainsi, Sébastien et René ont raconté que le standard de leur vie a été plus élevé dans leur patrie. De recommencer avec rien dans un pays étrange avec une langue toute différente était et est un grand enjeu.

Également important est pour la plupart la famille en soi. Plusieurs réfugiés ont évoqué une reconnaissance prononcée pour leurs parents. Surtout pour la mère mais dans quelques cas aussi pour le père. Aaron a dit qu'il veut vivre pour sa mère pour la rendre heureuse et pour lui rendre quelque chose pour les sacrifices qu'elle a fait. En demandant de montrer une photo de quelque chose qui est important, André a montré une photo de sa mère. Malgré la distance physique sa maman est une personne très importante dans sa vie et il essaie à avoir régulièrement du contact avec elle. En parlant de la famille, la plupart des réfugiés a parlé également de leurs frères et sœurs. Une grande majorité des interrogés sont les ainés et cela souligne ce qui a été résumé par Bolzman et al. (2004) concernant les mandatés : ils ont une mission à accomplir pour leur famille. Robin a souligné par exemple que le plus important pour lui par rapport au futur est l'aide pour ses petits frères et sœurs. Il a expliqué que son père a travaillé dur afin de lui permettre d'aller à l'école, mais que les petits frères et sœurs n'ont pas cette chance. Il veut gagner d'argent pour rendre possible la scolarité de ses frères et sœurs.

6.4 Le dispositif

Le dispositif en soi n'a pas été une thématique souvent évoquée lors des entretiens individuels. Ce qui est ressorti le plus à propos de l'école, ont été les excursions et les travaux manuels. Les données de la discussion par rapport à l'école qui a eu lieu lors de la troisième phase du terrain, font également partie de ce chapitre.



Sandro : Et ça c'est (...) (montre une nouvelle photo) on dit „map“? De mon pays. I: Ah, la carte de ton pays... oui. Et au milieu c'est... c'est un/? B1: Un cœur. Là, il y a (...) comment on dit? La capitale! [...] I: Vous avez fait ça ici aux travaux manuels? B1: À l'école oui. C'était l'année passée que j'ai fait ça.[...] Maintenant je l'ai à la maison.

I : Accroché ? B1: Oui. (36)

6.4.1 Aspects positifs

Walter : Oui, je suis allé une fois. Ben, trois fois, non quatre fois je suis allé. J'ai fait des journées de découverte là-bas. Et j'ai aussi avant, on a fait une excursion. On est allé dans les (site touristique). Avec l'école. (37)

Les excursions et activités ont souvent été évoquées. Lors de la discussion sur le dispositif de la troisième phase, ils m'ont parlé d'une excursion récente dans la neige : « I : Oui. Et ça vous a plu cette excursion? B1: Oui, beaucoup ! I: À tous les quatre? (hocher de tête) » (38)

Sandro : Oui je trouve le sport. L'année passée nous avions Sport aussi les jeudis et cette année aussi le jeudi. Et on joue là-bas/ on est pas beaucoup. Parfois on est 2 ou 3 personnes et si on est moins, on peut faire ensemble avec l'autre classe BPA [APP]. Parfois on est aussi 6 ou 8 personnes comme la semaine dernière je crois. Là on a joué aussi plus qu'une heure. (I : Vous avez joué quoi ?) Du foot. (39)

En plus des travaux manuels, Sandro aime aussi beaucoup le sport à l'école. L'atmosphère dans la classe et les enseignants ont fait partie des aspects positifs : « On a de bons enseignants, » a dit par exemple Walter. Aaron et Sandro sont allés un peu plus loin :

Aaron : On a une grande atmosphère et on parle ensemble. Monsieur (nom) et Madame (nom) sont aussi là pour nous. Ils nous traitent/ oui ça je peux pas décrire, mais ils nous traitent comme leurs fils, comme leurs enfants [...] I : Ils sont là pour vous et vous aident et soutiennent ? B5 : Oui et les élèves aussi. Ils sont pour moi comme des frères. Je m'entends tellement bien avec eux/ nous nous entendons bien. (40)

Sandro : Oui, ils nous ont aidés et ils nous aident toujours. Oui, et je trouve aussi qu'ils sont très gentils et tout, oui. (41)

6.4.2 Aspects négatifs

Evidemment, non seulement les aspects positifs par rapport au dispositif ont été évoqués. Il y a aussi eu des choses que les réfugiés n'aiment pas. Manuel par exemple trouve qu'ils n'apprennent pas beaucoup à l'école : « à l'école c'est : ça c'est une banane, ça c'est une pomme. Rentre à la maison (rires). C'est tout. » (42)

René trouve important qu'il y ait de l'alternance :

« *Oui alors le mercredi j'ai les mathématiques du matin à l'après-midi. Toute la journée! ça c'est ennuyeux. Si on fait des choses différentes.../ I: Alors là c'est pas ennuyeux? Oui? (B9: Ouais!)* » (43)

La difficulté de certaines matières a également été une thématique. Au final, les discussions autour de cela ont aussi démontré les intérêts divergents des réfugiés :

Sandro : *Mathématiques et tout ça on a aussi deux fois par semaine. Pour les autres c'est peut-être bien, mais pour moi les mathématiques c'est un peu difficile.* (44)

Walter : *Dans cette classe on a appris pas suffisamment. (I : pas suffisamment en général ?) Oui, très peu. Oui aussi les mathématiques, là on a appris aussi plus là-bas [dans la première année API I]. (I : Plus que maintenant ?) Oui, exactement.* (45)

« *Qu'est-ce que tu trouves pas si bien à l'école? B4: La ponctualité. (I: Que tu dois être ici ponctuellement ?) Oui, à cause de train. J'habite à (lieu, environ une demi-heure éloigné) mais train arrive à 24 [ce qui lui permet pas d'être ponctuel].* » (46)

André

6.4.3 Interprétations du dispositif

Par rapport au dispositif, il faut souligner sa place plutôt modeste lors des récits des réfugiés. Comme on peut le voir dans le tableau du chapitre 8 des annexes, la plupart des réfugiés ont abordé la thématique, mais leurs affirmations ont été plutôt périphériques et en lien avec d'autres aspects. Ce qui a été évoqué par rapport au dispositif ont été surtout les travaux manuels et les excursions. Pour les travaux manuels, on peut partir du fait que c'est une matière qui est souvent plus appréciée que les mathématiques et que c'est d'une certaine façon « normal » que c'est évoqué comme quelque chose de positif. Ensuite, il est aussi intéressant de constater ce qu'ils ont particulièrement adoré aux travaux manuels. Ainsi, Sandro parle d'une œuvre qu'il a fabriqué avec des pointes et des ficelles (voir 6.4.1). Ce tableau représente son pays d'origine, l'Afghanistan. Il aime beaucoup son

pays et la construction de ce tableau a été un plaisir pour lui parce qu'il représente ces racines dont il est fier. Pour aller encore plus loin on pourrait dire que les travaux manuels, au contraire des mathématiques, permettent la construction d'objets qui sont proches des ressources symboliques. Les excursions elles-aussi ont également cette réputation de plaisir à l'école. Ce qui est particulier dans le cas des réfugiés est que ces excursions leur permettent premièrement de connaître mieux le pays et surtout la région où ils habitent. Ensuite, ces excursions sont aussi des moments de détente qui ne sont souvent pas possible pour eux dans leur temps libre parce qu'ils n'ont pas les moyens financiers comme il a été souligné par Sandro : « oui, si nous faisons cela nous-mêmes... Je crois que c'est un peu trop cher pour nous. Le billet de train, les vêtements etc.¹² »

Lors de la discussion par rapport au dispositif dans la dernière phase du terrain, sont ressortis surtout des aspects positifs. À ce moment, la description de l'enseignant, par rapport à sa classe marquée par une absence de réflexion, était appropriée. En groupe les jeunes se prononçaient beaucoup moins différencié que dans les entretiens individuels. Particulièrement positif est vécu l'aide et le soutien des enseignants, par les réfugiés. L'affirmation d'Aaron sur les enseignants qui les traitent comme leurs enfants est un exemple excellent. De plus, il apprécie aussi l'atmosphère dans la classe et le contact journalier avec ses camarades. De son récit on peut interpréter que l'école constitue une sorte de substitut de la famille pour lui. Outre ces aspects positifs, les intérêts divergents des réfugiés ressortaient également de la discussion. Les uns préfèrent apprendre le plus possible et d'autres préfèrent une ambiance détendue avec un accent sur le plaisir et les matières qu'ils apprécient. Ce fait est entre autres lié à leur motivation d'apprendre l'allemand et d'apprendre en général. Finalement, les réfugiés ont évoqué également les difficultés qu'ils ont dans certaines matières comme par exemple les mathématiques. On a pu constater dans ces affirmations que le niveau de scolarité est très hétérogène parmi les élèves.

Conclusions provisoires

En contemplant les expériences de ces jeunes réfugiés, on a pu voir que leurs difficultés, leurs vœux et leurs buts sont très divers. De les mettre dans des catégories, soit comme des jeunes victimes ou bien contrairement en tant que jeunes délinquants est loin de la vérité complexe et diversifiée. Comme la plupart du temps, la vérité se situe bien quelque

¹² Citation originale: „Ja wenn wir das selber machen... Ich glaube für uns ist das ein bisschen teuer. Zugticket, Kleider und so.“

part au milieu du blanc et noir. Cette diversité et la critique à la « victimisation » ont été soulignées également par Lems et al. (2019). En même temps, pour le dispositif et pour la scolarisation en général, il est important de retenir quand-même quelques tendances.

Premièrement, on a vu qu'il existe une ampleur de ressources qui peut aider les jeunes réfugiés et qu'il faudrait mieux utiliser lors de la scolarisation et l'intégration de ces jeunes gens. Il est par exemple important de voir le potentiel et les ressources psychosociales de ces jeunes. D'arriver ici en Suisse en tant que jeune personne est - à côté de tous les autres aspects - également une grande performance qui témoigne de la puissance, d'estime de soi et de la robustesse. Par conséquent, il est important d'utiliser ce potentiel et de développer en tant que professionnel dans ce domaine une perspective orientée aux ressources de ces élèves. Par rapport à la formation et le dispositif de la classe d'intégration, il semble important de souligner le sport ou les activités physiques ainsi que les ressources symboliques-culturelles (voir chapitre 7.3).

Deuxièmement, on a pu voir qu'il existe des nombreuses difficultés pour les réfugiés. Malgré que la situation en Suisse soit sûrement plus luxueuse que dans d'autres pays, nous ne pouvons pas nous satisfaire avec notre système. On a vu que surtout l'arrivée en Suisse a été vécue comme très difficile par plusieurs réfugiés. Également la rupture de la majorité et un certain manque de soutien après le 18ième anniversaire ont été évoqués. Une autre difficulté qu'on doit prendre en compte en plus est le dialecte et à cet égard un manque de volonté d'utilisation du bon allemand dans la vie professionnelle. Cependant par rapport au dispositif, il est ressorti peu de critique. Dans le chapitre 7.3 les implications plus larges pour le dispositif seront discutées plus profondément.

Finalement, il est important de voir ces expériences plutôt comme un instantané. Ceci n'est pas censé affaiblir les affirmations, mais pendant les 6 mois de terrain, il a été bien reconnaissable que ces perspectives étaient toujours en train de changer et à s'adapter à des situations données. Un exemple frappant a été l'importance que le sujet de la santé a pris lors du deuxième atelier parce que c'était justement après l'hospitalisation d'un réfugié.

PARTIE B : EXPÉRIENCES ET POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTS

Ce chapitre est moins développé que les expériences des réfugiés. Néanmoins, les perspectives des enseignants nous permettent d'avoir une vue plus globale du dispositif.

De l'analyse thématique des entretiens avec les enseignants sont ressortis quatre thèmes qui sont importants par rapport à la question de recherche : leur rôle, les ressources, leurs buts et les difficultés. Par la suite les résultats de chaque catégorie sont brièvement présentés et interprétés.

6.5 Le rôle des enseignants

Les deux enseignants soulignent que leur rôle ne consiste pas seulement dans la transmission du savoir mais plutôt dans l'accompagnement des réfugiés : « c'est plutôt l'accompagnement, quelque chose de ce genre [...] ça va plus dans la direction de l'accompagnement que d'être seulement transmetteur du savoir. » (47)

Dans les autres aspects du rôle, les deux enseignants se distinguent légèrement. Pendant que l'enseignante insiste dans son rôle d'enseignante principale, l'homme voit son rôle plutôt comme partenaire : Si et dans quelle mesure ces différences sont liées au genre n'a pas été examiné lors de ce mémoire. Il pourrait être intéressant d'analyser ces dynamiques lors de recherches futures (voir chapitre 7.4.4).

« Oui, j'essaie d'être un partenaire. Ça ne veut pas dire, qu'il y a seulement de la démocratie et que tout le monde peut choisir ce que je dois faire, non cela c'est naturellement pas le cas. Mais un partenaire dans le sens de quelqu'un qui reprend l'organisation de l'ensemble, qui reprend le contrôle, qui a peut-être un peu plus une idée de la situation sociétale, de ce qu'on peut faire, de ce qu'on peut faire de certains problèmes. » (48)

Pour lui, c'est aussi important d'avoir une relation plutôt détendue avec les réfugiés. Il veut créer une ambiance dans laquelle l'amusement a également sa place. Les deux enseignants se rejoignent par la suite avec des affirmations qu'une bonne ambiance en classe est importante pour apprendre.

6.6 Les ressources

En ce qui concerne les ressources qui peuvent aider aux jeunes, les deux enseignants soulignent avant tout les ressources psycho-sociales. Je cite : « Des performances d'endurance. Tenir le coup. Tenir le coup également dans les situations difficiles. La transition de l'école à la vie professionnelle est relativement difficile. Qu'on arrive à gérer/ je ne sais pas, écrire 40 ou 50 postulations pour lesquelles on reçoit des réponses négatives et continuer quand-même. » (49)

Perspectives croisées sur la classe d'intégration et le quotidien : Quand les réfugiés et les enseignants racontent leurs expériences

Dans la même direction va également l'affirmation d'une « tolérance de frustration¹³ ». D'autres aspects de ressources psycho-sociales sont la motivation, l'estime de soi, la patience, la capacité de gérer les défaites et l'obstination.

Les deux autres grands sujets qui sont ressortis, ont été les ressources sociales et le sport. Par rapport aux ressources sociales, l'enseignant a parlé d'un exemple concret :

« J'ai aussi un élève dans ma classe qui a déménagé d'un foyer à un entourage familial, où il y a quelqu'un qui s'occupe de lui et là on remarque tout de suite les grandes différences. C'est-à-dire de la ponctualité, de la motivation, mais aussi de son tempérament général comment il est épanoui. Bien qu'il ait encore toujours des difficultés. » (50)

À plusieurs reprises, les réseaux sociaux avec les compatriotes ont été évoqués. L'enseignante insiste surtout sur l'importance de ces réseaux par rapport aux réfugiés provenant de l'Erythrée et l'Afghanistan. En outre, le sport a été souligné avec force par les deux enseignants :

« Oui, nous avons quelques bons exemples qui se déroulent au-travers du sport, plus particulièrement le volleyball où ils sont dans des équipes, dans des équipes différentes qui sont aussi mélangées. Le sport, c'est généralement quelque chose de très très/fin il a une grande importance. Également l'école mélangée ici, bien que les contacts/ oui... ils sont plutôt relatifs. C'est développé relativement entre les A-classes et I-classes [classes APP et API]. » (51)

Les deux enseignants remarquent la place importante du sport pour les jeunes en général et spécifiquement pour les réfugiés parce qu'il leur permet, premièrement d'être en contact avec des suisses et deuxièmement, ils trouvent important de se bouger, de faire quelque chose pour la santé et également de s'engager corporellement dehors pour s'habituer aux températures plus froides de la Suisse.

Comme dernière ressource, la technologie a été évoquée par l'enseignante. Elle décrit comment elle voit à l'école, l'interconnexion des réfugiés avec des autres réfugiés et amis à l'aide des portables et d'internet :

« Ils sont souvent sur ces machins. Avec facebook, twitter et Instagram, ils sont toujours occupés avec cela. [...] ils sont incroyablement connectés. [...] C'est très important pour eux. » (52)

¹³ En allemand : Frustrationstoleranz

6.7 Leurs buts

Concernant le but de la scolarisation, un point fondamental est naturellement l'apprentissage de la langue. Un autre aspect important est le choix de la profession : « qu'on les prépare pour la profession ou la formation [...] qu'ils peuvent exister dans ce processus de postulations, dans ce processus de choix. » (53) De plus, l'enseignant parle également des « softskills » qui sont importants aussi, comme par exemple la ponctualité, l'amabilité et l'apparence. L'enseignante souligne quelque chose de fondamental : « oui, qu'ils/ qu'ils avancent un pas. I: Par rapport à quoi ? L2: Par rapport à tout. Un pas en avant par rapport à tout. Soit dans le développement de la personnalité, soit dans le domaine de l'école par rapport à toutes ces matières. Soit un pas en avant dans l'intégration. » (54)

6.8 Les difficultés

Rapport-gratuit.com 

6.8.1 Par rapport au dispositif

Une difficulté majeure qui est soulignée par les enseignants est l'hétérogénéité de la classe par rapport aux niveaux différents : « niveaux de langues, niveaux de mathématiques, niveaux d'intelligence quoi que soit. » (55) L'enseignante insiste sur le travail qu'ils font et qui est souvent un peu sous-estimé parce qu'ils n'ont pas beaucoup d'élèves, mais qu'au final « en fait tu as à peu près 7 boulots différents. » (56) Un autre point qui a été souligné, a été le lien à la pratique. Les deux enseignants se rejoignent sur le fait que le changement du cadre protégé de l'école à celui de la vie professionnelle est trop grand. Il devrait y avoir plus de possibilités d'intégrer les réfugiés déjà dans la vie professionnelle. De plus, l'enseignant souligne le peu d'offres facilement accessibles, comme par exemple les apprentissages raccourcis et également le besoin de plus d'échange entre l'école et les entreprises. Il pense que les entreprises et le dispositif devraient se rapprocher. L'enseignante le rejoint dans son affirmation de la nécessité d'une meilleure interconnexion entre les deux domaines. Finalement, la dépendance financière, notamment de l'état, a également été énoncée en tant que difficultés pour le dispositif.

6.8.2 Pour les élèves

Par rapport aux difficultés des élèves, il a été mentionné des choses très différentes. L'enseignant insiste surtout sur les difficultés liées à la santé :

« Par rapport aux élèves ce sont beaucoup de choses par rapport à la santé je pense. C'est/ cela on remarque bien. Les différentes histoires qu'ils ont vécu qui gonflent encore toujours quelque part. Que c'est le sommeil un grand problème, que c'est le stress un

Perspectives croisées sur la classe d'intégration et le quotidien : Quand les réfugiés et les enseignants racontent leurs expériences

grand problème, que c'est peut-être aussi la frustration sur (...) sur l'écart entre le rêve qu'on avait pour venir ici et la réalité. Hum, ce sont les choses les plus importantes je pense. » (57)

Une autre difficulté majeure est selon les enseignants la solitude et le manque de la famille :

« On vient de parler hier. Il y a un qui a plus rien entendu de chez lui depuis 2 ans. Et cela avec seulement 16, 17, 18 ans, c'est incroyable ! Où on ne sait pas/ et là il y la guerre ! Et c'est possible qu'également autre chose est arrivé. Et si on a personne là, si on a pas d'entourage, c'est encore une fois beaucoup beaucoup plus difficile, oui. » (58)

L'enseignant souligne à plusieurs reprises cet écart entre le rêve d'une vie magnifique ici, de l'argent etc. et le ressentiment d'absence de perspectives. Une autre difficulté est selon les enseignants, la langue et surtout le dialecte. Ce dernier est souvent sous-estimé, mais prend une place fondamentale surtout dans la vie professionnelle. De plus, l'enseignante souligne la problématique du temps. Elle insiste sur le fait que le processus de l'intégration prend beaucoup de temps et que fréquemment ce temps n'est pas disponible dans la courte durée des deux ans du dispositif. Dans ce contexte, elle parle également de la pression que les réfugiés se mettent eux-mêmes, généralement les plus âgés. Pour l'enseignante un point fondamental est également la volonté de s'intégrer ici :

« un s'intègre très très vite, il fait partie d'un club de volleyball, ou bien hum, il est connecté à une famille ou il a des amis etc. et des autres ils ne s'intègrent pas et ils sont seulement avec les érythréens et ils regardent que des films érythréens, chez eux, ça va durer plus long. Eux ils veulent pas vraiment s'intégrer on a l'impression. » (59)

Cette volonté et aussi la capacité de s'impliquer ici dans cette culture ainsi que la puissance de surmonter les craintes et les peurs et de ne pas se laisser envahir par les préjugés sont en résumé des difficultés que l'enseignante ressent dans le quotidien des jeunes.

6.9 Interprétations des expériences des enseignants

6.9.1 Rôle et buts

En ce qui concerne le rôle et le but on a vu qu'il existe un certain écart entre le but et leur rôle ou la réalité professionnelle. Concernant le but les enseignants se retrouvent dans un discours officiel qui met en avant les buts officiels du dispositif de formation : l'apprentissage de la langue et l'intégration socio-professionnelle. Quand ils parlent cependant de leur rôle, ils donnent beaucoup du poids à l'accompagnement des réfugiés. Il est bien reconnaissable qu'ils ne se sentent pas seulement en tant qu'enseignant mais

plutôt comme coach ou mentor pour les jeunes. L'enseignement est souvent plutôt un accompagnement qui va beaucoup plus loin qu'une seule transmission de savoir comme ils insistent. Ils s'occupent des requérants en leur expliquant des aspects diversifiés de la vie quotidienne en Suisse.

6.9.2 Ressources

Par rapport aux ressources, on a vu que les enseignants mettent en avant surtout deux types de ressources : Les ressources psycho-sociales et le sport. Pour les premières, on a vu qu'ils soulignent une tolérance de frustration qu'il faut avoir pour bien réussir dans la transition difficile de l'école à la vie professionnelle. À cet égard, on peut reconnaître qu'ils parlent plutôt des ressources qui n'aident pas seulement les réfugiés mais les jeunes en général. Par contre ce qui est plus lié à la situation particulière des réfugiés est le profit des ressources qu'ils amènent. Comment il a été dit par l'enseignante, les réfugiés qui arrivent à se battre seuls jusqu'ici, c'est également une histoire de réussite et ils doivent disposer de qualités diverses pour être capables de cette performance. Dans ce contexte, il est également intéressant de voir la différence des deux enseignants : lui a un discours plutôt appuyé sur les difficultés et la vulnérabilité des jeunes. Et elle, est plutôt dans l'optique d'utiliser les ressources qui sont là.

Par rapport au sport, on a vu que les deux insistent fortement dans le pouvoir du sport en tant que moyen pour l'intégration. Ce fait est lié aux expériences qu'ils ont faites ; entre autres à « l'histoire de réussite » de René. En même temps, ceci reflète aussi leur valeur personnelle : les deux aiment le sport et trouvent de l'alternance et de la détente dans les exercices physiques. Lui joue par exemple du volleyball dans un club ce qui renforce sûrement son attitude positive par rapport à ce sport. Également dans le contexte de la ressource du sport on peut voir que les enseignants soulignent l'importance générale de ce moyen : « et je pense aussi qu'à cet âge les activités physiques sont très importantes. Qu'elles se pratiquent dehors, qu'ils s'engagent, qu'ils ont assez d'activités, qu'ils se trouvent assez à l'air frais ¹⁴ ». On peut donc interpréter aussi une certaine volonté des enseignants à comparer la situation des jeunes réfugiés à la situation générale des adolescents.

Une place un peu moins importante mais également considérable ont les ressources sociales dans le discours des enseignants. À cet égard, ils mettent en avant d'un côté le

¹⁴ Citation originale: „Und ich denke auch in diesem Alter ist Bewegung sehr wichtig. Dass sie dann auch draussen sind, dass sie sich betätigen, dass sie genügend Bewegung haben, dass sie genügend an der frischen Luft sind“

soutien plutôt familial et de l'autre côté l'importance des compatriotes et du réseau avec ces derniers. Le premier point est fortement lié à la difficulté d'absence des parents et du manque d'éducateurs. À leurs yeux, la disponibilité des ressources sociales aident beaucoup à avoir des bonnes attitudes, ce qui n'est pas à sous-estimer pour la réussite professionnelle. En lien avec les compatriotes, la ressource de la technologie a été également évoquée. L'enseignante souligne l'importance de l'interconnexion pour les jeunes réfugiés. Ce n'est pas tout à fait clair si c'est pour elle un phénomène général de la jeunesse ou plutôt lié à ce groupe particulier des adolescents.

6.9.3 Difficultés

En ce qui concerne les difficultés qu'ils perçoivent pour les réfugiés, on a pu constater que des aspects très différents ont été évoqués. Lui insiste sur la difficulté de l'état de santé, ce qui est lié sûrement à l'actualité de la situation d'un réfugié. Ensuite, il parle aussi du problème du dialecte qu'il connaît lui-même en tant qu'allemand et de l'écart entre le rêve qu'ils ont eu et la réalité qu'ils rencontrent ici en Suisse. De plus, il évoque le manque de la famille, la solitude et la diversification des problématiques suite à l'adolescence : il souligne que pour les réfugiés la phase de la puberté, qui est déjà compliquée pour tout le monde, est aggravée par de nombreux autres problèmes ce qui accentue les enjeux en général. Un nouveau facteur, souligné seulement par l'enseignante est la volonté de s'intégrer. On a pu observer que l'enseignant fait beaucoup plus attention à l'utilisation de ce terme controversé. Ceci est particulièrement intéressant parce qu'on a vu dans le sous-chapitre précédent que l'enseignant a plus tendance à une « victimisation » des réfugiés, cependant l'enseignante se trouve dans un discours à tendance « stéréotypé » par rapport à l'intégration. Cela veut dire qu'elle souligne à plusieurs reprises l'importance de la volonté des requérants de s'intégrer ici. Avec intégrer elle comprend de vivre la vie d'une façon suisse et d'avoir des amis suisses.

6.9.4 Dispositif

Par rapport au dispositif, le focus dans les entretiens avec les enseignants a été plutôt sur les aspects négatifs. Néanmoins, ils ont évoqué aussi le succès par rapport à une solution de raccordement pour les jeunes. Ce fait se reflète également dans le nombre de réfugiés qui a déjà trouvé quelque chose pour l'été à la fin de la phase du terrain en février. En ce qui concerne les difficultés du dispositif, ils ont souligné surtout la transition trop brusque de l'école à la vie professionnelle. Ceci est de nouveau un phénomène général, mais il faut se rendre compte que le dispositif, et à cet égard pas seulement les classes

d'intégration, mais les solutions transitoires en général, sont censées clore cette lacune. Un autre aspect souligné par l'enseignante est le manque de temps. Selon elle, les deux ans à disposition ne sont souvent pas suffisants pour préparer les réfugiés à leur futur professionnel. Elle opte pour des solutions plus individuelles et ajoute que leur travail est souvent sous-estimé : les problématiques qu'ils doivent traiter lors de ce dispositif sont très diverses et loin d'une seule transmission du savoir.

Les deux enseignants voient du potentiel pas encore exploité dans la collaboration avec les entreprises. En résumé, on peut retenir qu'il y a une certaine frustration dans le discours des enseignants par rapport à un manque de reconnaissance et en raison des limites imposées par l'état ou le canton. Cette frustration est due probablement aussi à la rapidité des changements qui empêche un soutien adéquat au moment donné. Ainsi, on n'a pas été préparés aux énormes vagues de réfugiés en 2015, ni aujourd'hui, à la grande décroissance du nombre. Cette flexibilité qu'il faut dans ce contexte et également la gestion de l'hétérogénéité de la classe sont relevées en tant qu'enjeux majeurs pour le dispositif.

7 DISCUSSION

7.1 Liens à la théorie et aux états des lieux

Dans ce chapitre, les résultats de cette recherche sont comparés à la théorie et à l'état des lieux (chapitre 3). Dans un premier temps, la comparaison est focalisée sur les conformités pour parler ensuite des contradictions et des aspects nouveaux. Au centre de l'intérêt, sont notamment les expériences, les écarts entre elles et les ressources.

7.1.1 Conformités avec la théorie et l'état des lieux

Points de vue des réfugiés

En général, on peut dire que les résultats de cette recherche soulignent les découvertes des autres chercheurs. On a pu voir par exemple que les résultats confirment ce que Bolzman et al. (2004) ont trouvé dans leur recherche : les relations sociales et ainsi un réseau social ou un capital social élevé, en employant les mots de Bourdieu, semblent primordiaux pour les réfugiés. Il a été observé et expliqué que les relations sociales, qui sont importantes évidemment pour tous les humains, occupent une place incontestable dans le quotidien des jeunes requérants. En général, les résultats de cette recherche coïncident beaucoup avec les résultats de Bolzman et al. (2004). Ainsi, on a pu voir que l'accueil en Suisse, la situation de logement et la projection dans le futur sont souvent

Perspectives croisées sur la classe d'intégration et le quotidien : Quand les réfugiés et les enseignants racontent leurs expériences

difficiles. D'un autre côté, les réfugiés de cette étude ont également souligné l'importance de la communauté d'origine. En effet, il semble que pour une partie importante des réfugiés en Suisse, les amitiés avec les autres jeunes de leurs pays sont fondamentales. Similaire à la découverte de Bolzman et al. (2004), on a pu identifier aussi dans l'ensemble des participants, une certaine forme de racisme entre les réfugiés. C'est par exemple le cas de Sébastien qui a parlé en quelque sorte avec prétention des autres réfugiés d'origine africaine. Finalement, on a vu que les interrogés ont insisté dans l'importance de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, comme l'a aussi observé Faivre dans sa recherche (2017). Pour terminer, on a constaté que le dispositif a été vécu pour une majorité très positivement, mais qu'il y a quand même des différences par rapport au profit : il y a certains réfugiés qui pouvaient profiter beaucoup, alors que pour d'autres le dispositif restait essentiellement un lieu de rencontre. Bolzman et al. (2004) ont fait des découvertes similaires dans le contexte genevois et zurichois.

Points de vue des enseignants

Par rapport aux points de vue des enseignants, les résultats confirment également en grande partie ceux d'autres chercheurs. On a vu par exemple que les enseignants de cette recherche insistent dans les mêmes arguments que ceux de la recherche de Grimm & Giarré (2015) : ils parlent d'une sorte de fibre sociale, d'un engagement social qui est important pour eux et d'une plus grande liberté pour enseigner. En même temps, ils évoquent également que l'enseignement peut devenir parfois un peu « flou » et que l'hétérogénéité de la classe peut constituer un enjeu pour les cours. L'enseignant de cette recherche insiste sur les expériences positives qu'il a vécu avec ces jeunes, un aspect évoqué également par les professionnels de l'étude de Bolzman et al. (2004). Ce même enseignant parle aussi de l'écart entre la réalité et l'idée initiale de la migration, de nouveau très similaire aux affirmations de Bolzman et al. (2004).

Concepts théoriques

En outre, la présente recherche a souligné de nouveau la place centrale qu'occupe la langue et la difficulté supplémentaire du dialecte en suisse alémanique. Par rapport à l'intégration scolaire, il y a également des aspects qu'on a vu dans le cadrage théorique, comme l'importance pour les réfugiés du climat de la classe et de la relation avec les enseignants. On a pu identifier que les enseignants sont des personnes importantes dans le contexte du soutien et que les réfugiés apprécient le climat détendu dans la classe. Par

rapport aux ressources, on a pu voir que toutes les formes évoquées lors du chapitre 3 ont été abordées. Comme déjà évoqué, ce sont sûrement les ressources sociales qui prennent une place fondamentale pour les participants.

Un autre aspect intéressant est l'importance donnée par les enseignants aux ressources psycho-sociales. Bader & Fibbi (2012) soulignent, parmi ces ressources, la centralité de la résilience et de la motivation. Elles distinguent une motivation proactive et réactive. La réussite scolaire et professionnelle dépend fortement de la motivation proactive de la jeune personne migrante parce qu'elle donne la force pour surmonter des obstacles liés à la condition de la migration. La motivation réactive, par contre, est une réaction à une insatisfaction et au refus de résigner. Cette motivation vient de la volonté d'améliorer les conditions : « la motivation réactive peut être le produit d'événements négatifs comme une situation de discrimination ou le résultat de ressources positives tel que l'estime de soi, le sentiment d'appartenance à l'école et la projection sur le long terme » (Bader & Fibbi, 2012, p.30). Dans cette étude, on a vu surtout des exemples de motivation proactive. En particulier Manuel, Robin et René démontrent une forte motivation proactive. Tous les trois veulent réussir, trouver du travail et gagner leur vie. La motivation réactive est moins présente. Il y a certains réfugiés comme Aaron qui montrent des signes de motivation réactive pendant les jours positifs, mais pendant les mauvais jours ils ont plutôt tendance à résigner.

Par rapport aux ressources psycho-sociales, les enseignants ont parlé également d'une tolérance de frustration. Cette affirmation est proche du concept de la résilience : « [Elle] désigne l'art de s'adapter aux situations adverses (conditions biologiques et socio-psychologiques) en développant des capacités en lien avec des ressources internes (intrapsychiques) et externes (environnement social et affectif), permettant d'allier une construction psychique adéquate et l'insertion sociale » (Anaut, 2003, p.33). Ce concept est intéressant pour cette recherche parce qu'il est lié aux ressources, comme on peut retenir de la citation. Un autre fragment important de la résilience est la capacité de se projeter dans l'avenir malgré des événements déstabilisants. On a vu que cette projection dans le futur est très difficile pour la plupart des réfugiés de cette étude. Il serait intéressant de réaliser des futures recherches à l'aide du concept de la résilience pour encore mieux comprendre le lien entre les ressources psycho-sociales (qui semblent jouer un rôle pertinent) et la résilience.

Pour terminer, on a vu qu'aussi l'âge et ainsi les enjeux autour de l'adolescence semblent jouer un rôle fondamental pour les participants de cette recherche. Ainsi, il faut

partir du principe que les enjeux autour du logement sont pour la plupart plutôt liés à leur âge et aux difficultés de la cohabitation qui sont les mêmes pour les jeunes sans parcours migratoires. Également par rapport aux ressources, on a vu que des ressources symboliques comme la musique ou les proverbes semblent être importantes. Il s'agit donc de ressources typiques pour l'adolescence. En effet, il faut interpréter toutes les ressources et expériences des MNA pas seulement en tant que population migrante mais surtout aussi en tant que jeunes.

7.1.2 Contradictions et aspects nouveaux

Points de vue des réfugiés

Comme déjà évoqué, les résultats confirment généralement les découvertes d'autres chercheurs. Il y a seulement deux aspects à évoquer. Premièrement, on a vu que les réfugiés de cette recherche ont moins souligné des difficultés à entrer en contact avec les suisses, comment c'était le cas dans la recherche de Bolzman et al. (2004). Il ne faut cependant pas partir du principe que cette difficulté n'existe pas. Il est plutôt probable que cela a moins d'importance pour nos participants. Encore plus frappant est le manque de récit concernant le processus d'asile. Très peu est évoqué par rapport à la situation judiciaire. Ceci est très étonnant vu que les réfugiés ont parlé beaucoup des difficultés. Seul Sandro évoque en marge quelques difficultés à cause de son permis de séjour. Les autres n'ont pas traité cette thématique. Comme évoqué auparavant, les affirmations autour du futur sont également restées floues. Il faut donc partir du principe que le futur et la procédure d'asile sont des thématiques controversées et probablement aussi difficiles à aborder pour les participants pour des raisons diverses, notamment à cause des capacités langagières.

Points de vue des enseignants

Également les points de vue des enseignants ne diffèrent pas beaucoup des résultats d'autres chercheurs. Les enseignants de cette recherche ont probablement moins insisté dans la reconnaissance de la problématique de l'intégration comme c'était le cas chez Giarré et Grimm (2015), mais la sensibilité pour les questions sociales et le soutien des populations vulnérables en général sont pareils. Pourtant, il y a clairement moins de stéréotypes et de stigmatisation chez nos enseignants que dans le cas des professionnels de l'étude de Bolzman et al. (2004). Les difficultés par rapport au contact avec les suisses

sont également moins abordées. Il semble que cette difficulté est liée surtout au contexte de la recherche de Bolzman et al. (2004).

Concepts théoriques

Par rapport aux aspects nouveaux, on a pu voir qu'à part des ressources plus « classiques », les réfugiés ont parlé aussi des ressources « naturelles » comme les animaux et la nature en général et de la technologie. La nature et les animaux ont été évoqués avec puissance par rapport au positif dans leur quotidien. Il faut partir du principe que l'entourage dans le sens du paysage joue un rôle fondamental pour les jeunes réfugiés, surtout en comparaison avec leur pays d'origine. Les participants de cette recherche ont la chance de se retrouver premièrement dans une belle région qui attire beaucoup de touristes du monde entier et deuxièmement dans une zone qui est relativement ouverte à d'autres cultures à cause de la fréquence régulière des étrangers, notamment des arabes. Il faut donc partir du principe que le lieu de résidence affecte les expériences des réfugiés et qu'il peut même constituer une ressource non-négligeable. En ce qui concerne la technologie, on a pu voir que le portable et l'internet sont extrêmement importants pour les réfugiés. Cette découverte en soi n'est pas une nouveauté, mais il faudra encore davantage se center dans ce genre d'objets en tant que ressources, parce-que les réfugiés apportent souvent de grandes compétences dans ce contexte.

7.2 Écarts entre les expériences

7.2.1 La place du dispositif dans le quotidien

Nous avons vu, lors des entretiens individuels avec les réfugiés, que le dispositif en tant que formation a un rôle plutôt marginalisé. En leur demandant d'apporter des photos des choses, personnes et objets qui sont importants pour eux, seul un d'entre eux a apporté une photo de l'école et a parlé d'une façon directe de l'importance du dispositif de la classe d'intégration. Ce constat est sûrement un peu insatisfaisant pour l'école et les enseignants qui s'engagent beaucoup pour les jeunes. D'un autre côté, il faut ajouter que le manque de valorisation du dispositif se situe plutôt dans la transmission du savoir. Par contre, on a bien vu que les réfugiés apprécient la classe d'intégration comme lieu de rencontre et qu'ils estiment également beaucoup le soutien des enseignants. Ce constat a pu être identifié lors des observations faites dans la première phase de terrain. Souvent c'était moins la transmission du savoir et les matières en soi qui était au centre de

l'attention, mais des questions et des manipulations autour de la vie quotidienne en Suisse. On peut donc en conclure que, pour les réfugiés, la valeur du dispositif se trouve dans un autre domaine que pour les enseignants et cela soulève la question de savoir s'ils avaient besoin de plus de soutien d'une manière générale. En même temps, on peut retenir que la place du dispositif est – malgré sa place marginalisée lors des entretiens – assez importante pour le traitement des questions par rapport à la vie en Suisse.

7.2.2 Ressources

Par rapport aux ressources on a vu que les enseignants ont souligné beaucoup de ressources individuelles-psychiques. Cela ressortait moins des entretiens avec les réfugiés, mais il faut aussi partir du principe que ce type de ressources est difficile à identifier et que les limites linguistiques ont également contribué à une certaine absence de cette thématique. Dans le récit des réfugiés les ressources sociales avaient une place primordiale. On a pu voir que les enseignants se rendent compte de cet état de fait mais probablement pas dans son entière mesure. Il faut vraiment souligner que ces ressources sociales ont une immense influence sur le bien-être et le vécu des réfugiés et qu'un soutien par rapport au réseau social est sûrement important. De plus dans les entretiens avec les réfugiés ressortaient aussi l'importance des ressources naturelles et de la région, points qui étaient absents dans les récits des enseignants. Par rapport à la technologie, les récits se ressemblent et il y a moins de divergences. Les ressources symboliques-culturelles avaient manqué lors du récit des enseignants. Un possible traitement et des idées pour l'utilisation de ces ressources seront thématiqués lors du chapitre 7.3.

7.2.3 Difficultés

En ce qui concerne les difficultés, on a pu voir de grandes conformités par rapport à la langue et également plus spécifiquement par rapport au dialecte. La santé a aussi été soulignée de manière prononcée par les deux partis. Les divergences se trouvaient plutôt par rapport à l'accueil et les facteurs externes en général. On a pu relever que seul l'accueil, l'échange avec les suisses et la situation du logement ont fait partie des récits des réfugiés. La procédure d'asile et la fuite étaient très marginalisées, ce qui est à première vue étonnant. Comme il l'a déjà été mentionné, il faut partir du principe que cela a été principalement lié aux capacités linguistiques limitées. Dans les observations il a été constaté, par exemple, une place plus importante de la procédure d'asile. En même temps, l'influence due au fait qu'une assez grande partie des réfugiés interrogés désirerait retourner dans leur pays d'origine n'est pas à sous-estimer. Il serait intéressant de savoir

si les enseignants se rendent compte de ce fait et ainsi de cette influence par rapport au dispositif général. Les problématiques autour du logement sont potentiellement un peu sous-estimées par les enseignants. On peut partir du principe qu'ils les voient probablement comme un fait normal par rapport à leur âge. Il est évident que des autres jeunes vivant dans des colocations font face à des difficultés similaires, mais il ne faut pas oublier que les réfugiés vivent pour la plupart avec des autres réfugiés et que la cohabitation des personnes avec des problématiques semblables sont souvent imprégnés d'une grande fragilité.

7.3 Implications pour les classes d'intégration

Durant les six mois de recherche sur le terrain, il a été possible de réfléchir à d'intéressantes idées concernant le dispositif. Il est évident que dans cette durée prolongée il s'est établi une troisième perspective : La perspective de la chercheuse. Jusqu'à maintenant, cette perspective a été le plus possible ignorée et mise de côté. Ce sous-chapitre et les conclusions seront consacrés à cette dernière perspective.

Premièrement, il a été intéressant de traiter l'avis de l'enseignant dont la classe est jugée faible et avec un manque de réflexion critique. Il a pu être identifié que ce manque de réflexion ressort le plus lors des travaux de groupes. La discussion par rapport au dispositif est restée superficielle et nous avons eu l'impression que les réfugiés avaient honte de s'exprimer précisément et de façon critique sur ce sujet. Dans les entretiens individuels, ce manque de réflexion a été beaucoup moins développé. Il faut partir du principe qu'il n'est donc pas seulement lié à leur niveau linguistique mais aussi à des sentiments de gêne. Pour approfondir donc certaines thématiques, il serait profitable de créer des cadres sécurisants, des petits groupes ou des duos qui permettent aux réfugiés de s'exprimer plus en profondeur.

Deuxièmement, on a pu constater qu'il y a beaucoup de différentes ressources qui peuvent constituer une aide pour les réfugiés lors de leur quotidien et le dispositif. On peut partir du principe que, surtout pour le dispositif, les ressources symboliques-culturelles et les ressources naturelles ne sont pas encore beaucoup exploitées. Ainsi, il serait imaginable de travailler avec des proverbes et de la musique lors de certaines matières. On a vu également que le paysage et les montagnes sont appréciés par les réfugiés et qu'il est important pour eux de faire des excursions avec la classe. Dans ce contexte, on pourrait s'imaginer approfondir encore d'avantage les qualités de la région. Ainsi, les ressources symboliques-culturelles et naturelles constituent des pistes

d'exploitation cependant les avantages des ressources sociales et du sport sont largement diffusés dans la littérature.

Troisièmement, il ressortait que le cadre du dispositif peut signifier un certain substitut pour la famille. On a vu que les réfugiés aiment l'atmosphère dans la classe, le contact avec les autres réfugiés et le soutien des enseignants. La séparation avec leur famille et être loin de l'environnement qu'ils connaissent bien est difficile pour eux. Il est évident qu'un point central du dispositif doit être la transmission du savoir mais il est important aussi que le dispositif constitue un cadre sécurisant qui aide à créer des contacts sociaux et qui apporte du soutien pour des situations quotidiennes très diverses. Ainsi, il semble important que des questions autour du quotidien et autour des aspects sociaux aient également une place.

Pour terminer, il a été observé que les leçons n'étaient pas toujours très clairement structurées. Puisqu'il s'agit d'adolescents qui ont déjà, par rapport à leur âge, des difficultés à structurer leur vie et qu'ils sont, en tant que réfugiés, encore touchés par d'autres difficultés notamment par une grande insécurité, il semble important de leur donner une bonne structure qui souligne le cadre sécurisant du dispositif.

7.4 Réflexions critiques

7.4.1 Déroulement de la recherche

Comme il a été déjà abordé partiellement dans le chapitre Méthodes, le fait que la chercheuse travaillait à l'époque dans un foyer avec l'enseignant de la classe d'intégration A, influençait le déroulement de la recherche. Il est difficile de dire d'une manière définitive si cette influence était plutôt positive ou négative. Ce qui est pertinent c'est de se rendre compte du possible biais que cela provoquait sur la collecte des données. Il est par exemple probable que les réfugiés n'ont pas parlé des aspects négatifs du dispositif parce qu'ils savaient qu'il y avait un lien personnel entre la chercheuse et l'enseignant. Ensuite, il est également important de parler des difficultés de la langue. Comme déjà évoqué, les niveaux d'allemand des participants étaient très différents. Il y avait peut-être quatre ou cinq réfugiés avec lesquels une discussion approfondie a été possible. Avec les autres c'était très difficile de parler des ressources et enjeux de leur quotidien. En lien avec la capacité à s'exprimer, il y avait aussi une certaine honte de quelques réfugiés. Dans certains moments, j'aurais voulu enregistrer un discours, mais eux, ils n'ont pas voulu parce qu'ils ne se sentaient pas à la hauteur en parlant allemand. Il a été également évoqué que l'enseignant considère sa classe comme une classe faible avec un manque de

réflexion. Ce fait se manifestait surtout dans les travaux de groupe, par exemple dans la discussion autour du dispositif, où on pouvait bien remarquer que les réfugiés n'ont pas l'habitude de se prononcer de manière critique. Ce manque de réflexion était moins articulé lors des entretiens individuels. Les difficultés d'expression menaient aussi à une certaine superficialité des données et également à une peur de la part de la chercheuse que les données collectées ne soient pas suffisantes. Ce dernier fait a provoqué une durée prolongée du terrain, ce qui a été intéressant pour la chercheuse, mais qui a mené en même temps à une ampleur de données qui étaient difficiles à trier et à utiliser. Un dernier aspect qui a influencé beaucoup la recherche était l'absence régulière des réfugiés. Ils étaient souvent absents à cause des stages professionnels, mais régulièrement aussi sans aucune raison et cela a compliqué beaucoup la collection des données et l'organisation en tout.

7.4.2 Critères de qualité

Par rapport au critère de la fiabilité, il a été essayé premièrement de bien documenter le déroulement de la recherche. Pour ce faire, une bonne documentation des méthodes était fondamentale. Pour les entretiens, un pré-test n'a pas été réalisé. Cependant, après les premiers entretiens individuels avec les réfugiés, une analyse a été mise en place pour comprendre comment améliorer encore les entretiens suivants. Ainsi a été constaté, par exemple, que les interventions de l'intervieweuse étaient un peu trop nombreuses et qu'il fallait laisser plus de liberté aux réfugiés dans leur discours. Par rapport à l'interprétation, il a été essayé premièrement de bien séparer les résultats et l'interprétation à l'aide chapitres différents pour démontrer à la lectrice et au lecteur lorsqu'il s'agit du point de vu des réfugiés ou des enseignants et à quel point l'interprétation commence. Deuxièmement, une réflexion approfondie et des phases de repos étaient primordiales dans la phase d'analyse. Il était donc important d'avancer par des tas d'une petite taille et de toujours repenser les catégories et interprétations après quelques jours de repos. Ce fait était particulièrement important parce que le volume des données était énorme, ce qui conditionnait avant tout un bon tri.

En ce qui concerne le critère de la validité, il a été essayé de bien relier les théories et les résultats ensemble. Ceci a été réalisé par exemple à l'aide du chapitre 3.8 qui a facilité le lien de la théorie aux résultats lors de l'analyse. De plus, les chapitres qui démontrent les conformités et contradictions des résultats aux théories reprennent d'une façon explicite les questions autour de cette problématique. Un autre aspect fondamental de la validité est la réflexion critique qui a été réalisé lors de ce chapitre Discussion. À cet

égard, il s'agit de se rendre compte des points forts, des biais et des limites du travail qui a été réalisé. Le dernier aspect des limites sera repris lors du chapitre Conclusion.

Le respect du critère objectivité a été parfois difficile parce que l'échange avec d'autres chercheurs n'étaient pas toujours donné. Un instrument important dans ce contexte était la présentation de la recherche au Studio, le cours qui est mis en place pour l'échange des chercheurs novices et également les plus avancés de l'institut de Psychologie et Éducation à l'université. Cette présentation a permis de comprendre si l'analyse est bien encadrée et vérifiable pour des autres qui ont une perspective externe à la recherche. De plus, des échanges informels avec les collègues lors des pauses a été également un moyen important pour se rendre compte de la clarté du processus de recherche.

7.4.3 Ethique de recherche

Dans la présente recherche on a essayé de bien faire attention à tous les critères éthiques évoqués dans le chapitre Méthode, c'est à dire à éviter de nuire les participants, à créer un bénéfice pour l'ensemble du dispositif, à respecter les valeurs et décisions des participants et au traitement égalitaire.

Pour respecter les principes, il y avait plusieurs étapes qui avaient dû être considérés pendant tout le déroulement de la recherche. Premièrement, il était important de se rendre compte que les participants à cette recherche faisaient partie d'un groupe très vulnérable. On doit partir du principe que certains d'entre eux ont vécu des situations traumatisantes lors de la fuite ou déjà dans leur pays d'origine. De plus, il s'agit d'un groupe stigmatisé, confronté au racisme et aux préjugés. Pour cette raison une première décision en lien avec l'éthique de recherche était de se concentrer sur les aspects positifs de leur vie et de leur laisser le choix s'ils voulaient parler d'autres choses plus négatives ou pas. Par cette décision, on a essayé d'éviter de leur causer des ennuis. Pour respecter le deuxième principe, concernant le bénéfice, il est important de partager les résultats avec les enseignants et de discuter avec eux de la manière dont on pourrait améliorer quelques aspects du dispositif en prenant en considération les résultats de la présente recherche. Il est également important pour ce point de retourner dans la classe et de donner la parole aux réfugiés pour leur demander s'ils sont d'accord avec ces résultats ou pas. Cela a été également respecter lors de cette recherche. Pour le troisième principe, c'est-à-dire les décisions et valeurs des participants, il est important de leur donner la possibilité de renoncer à la participation. À cet égard, il y a deux points importants : Premièrement, il a été donné à tout moment le choix aux participants de participer ou non. Il y avait donc

toujours des participants qui ont retiré leur intérêt de participer. On voit ce fait par exemple dans le nombre des participants de la classe d'intégration A : il y a un réfugié qui a refusé de participer à la recherche en entier. Ceci est l'aspect positif, mais il y avait également une certaine pression dans ce contexte qu'il faut évoquer. Vu qu'il s'agissait d'une classe et pas des participants individuels et indépendants, il faut partir du principe qu'il y avait peut-être certains participants qui ont participé contre leur volonté. À cet égard, il faut mentionner aussi le rôle de l'enseignant qui a été parfois probablement un peu trop encouragé, vu qu'il connaît la chercheuse personnellement et qu'il a voulu créer pour ces raisons des conditions idéales.

Par rapport au dernier principe, le traitement égalitaire des participants, il faut ajouter que cela n'était pas toujours facile. Premièrement, il était plus intéressant de parler avec les réfugiés qui ont un certain niveau d'allemand. Donc, déjà à ce niveau-là, il y avait une certaine préférence. Ensuite, il était aussi bien reconnaissable que les enseignants ont, d'une certaine manière, des élèves qu'ils préfèrent ou qu'ils jugent comme « plus capable » à participer à une recherche. Finalement, il faut ajouter qu'il a été essayé de traiter tout le monde de la même manière mais que dans la pratique cela n'était sûrement pas toujours la réalité.

7.4.4 Limites et éléments manquants

Parmi les réflexions critiques, il est important d'évoquer également les limites d'un travail et des éléments qui n'ont pas été traités. Un premier aspect important qui n'a pas été considéré dans ce travail est le genre. On a vu, tout au début du travail, que les réfugiés qui ont participé sont tous des hommes. Cela a été explicité puis ce sujet n'a plus été évoqué. Comme démontré dans le graphique du chapitre Contexte, les garçons sont fortement surreprésentés dans le groupe des MNA en Suisse. Néanmoins, il est surprenant qu'il n'y ait aucune fille dans les deux classes. De plus, le genre peut influencer aussi la relation avec les enseignants, surtout par rapport à leur rôle. Il serait donc intéressant d'étudier le rôle du genre dans une future recherche. Un deuxième élément qui manque complètement est la religion. Il faut partir du principe que la religion ne joue pas un rôle important dans la vie des onze participants. Ce fait est plutôt surprenant. Il faut se poser la question si c'est vraiment le cas ou si la religion, de par son côté abstrait, a été difficile à aborder pour les réfugiés à cause de leurs capacités langagières restreintes.

Ensuite, il faut évoquer un certain manque d'approfondissement des résultats sur un niveau plus théorique et plus abstrait. Ce manque a été dû, entre autres, aux données qui restent un peu superficielles à cause de la langue étrangère. Néanmoins, les résultats

auraient pu être interprétés encore plus en détail. Effectivement, surtout par rapport à la mobilisation des ressources, ce travail n'arrive pas à donner une réponse suffisante.

Pour terminer, il faut évoquer également la difficulté linguistique au sujet de la rédaction de ce travail. En effet, n'étant pas de langue maternelle française l'écriture d'un travail de cette ampleur a été un défi supplémentaire. Pour s'assurer d'avoir la meilleure qualité de français possible, plusieurs relectures ont été réalisées par des personnes de langue maternelle francophone. Malgré cette mesure, il n'est pas à exclure que certaines phrases restent vagues. De plus, tous les entretiens ont été mené en allemand ce qui a demandé un travail de traduction supplémentaire.

8 CONCLUSION

Dans ce chapitre, le cadre de la recherche est fermé. Les réponses à la question de recherche sont le cœur de cette conclusion mais on s'intéresse également à la portée des résultats et à quelques dernières remarques par rapport au déroulement de la recherche.

8.1 Réponses à la question de recherche

Partie A : Expériences des réfugiés

Quelle place occupe la classe d'intégration dans leur quotidien ?

Nous avons vu que tous les réfugiés ne peuvent pas profiter de la même façon du dispositif. Pour certains, la transmission du savoir et avant tout l'apprentissage de l'allemand est très important. Pour des autres, la classe d'intégration est plutôt un lieu de rencontre. Même si cette transmission du savoir ne semble pas être le cœur du dispositif pour les jeunes, ce qui peut être un peu frustrant pour les professionnels, il faut souligner la grande importance liée au caractère social de ce dispositif. Pour Aaron, la classe et les enseignants sont comme un substitut de la famille. D'autres réfugiés ont également souligné la bonne ambiance et l'importance de leurs collègues de la classe. De plus, l'aide et le soutien des enseignants au sujet des questions administratives et de la vie quotidienne sont très appréciés. En résumé, on peut donc dire que le dispositif occupe une place importante dans le quotidien des jeunes, moins par rapport aux buts scolaires mais plutôt par rapport au soutien général et au bien-être ainsi qu'à l'intégration linguistique, sociale et professionnelle.

Quelles ressources les aident à surmonter les obstacles ?

Nous avons vu qu'ils attachent beaucoup d'importance à certaines ressources et au contact avec leur famille et pays d'origine. Concernant les ressources, on a constaté qu'il y a, avant tout, une forte importance liée aux ressources sociales. Les amitiés, les réseaux avec les compatriotes, les voisins et des personnes adultes comme des entraîneurs ou des enseignants sont des éléments qui ont été évoqués en tant que ressources fondamentales à leur vie ici, en Suisse. Contrastant avec ces éléments, il y avait un sentiment de solitude et de perte de repères qui ressortait de manière implicite. On peut partir du principe que les ressources sociales soulagent cette solitude et le manque de leur famille.

Outre les ressources sociales, on a vu que les ressources naturelles, comme par exemple le soin des animaux, peuvent également constituer une ressource dans le sens d'une continuité dans la vie d'un réfugié qui a été marquée par l'insécurité. Le sport aussi est important de par son caractère intégratif et sa capacité à utiliser et perfectionner la langue du pays d'accueil. La technologie, finalement, permet premièrement une interconnexion qui est très importante pour les réfugiés et deuxièmement ces derniers l'utilisent aussi pour apprendre et traduire. Les ressources symboliques-culturelles et psycho-sociales sont également présentes dans les récits mais d'une manière moins développée. Par contre, comme on a vu dans le chapitre Discussion, il faut partir du principe que l'utilisation des ressources symboliques-culturelles dans le dispositif pourrait être judicieux pour l'enseignement.

Quels sont à leurs yeux les avantages, les enjeux et les limites du dispositif ?

En ce qui concerne les avantages, on a vu dans les réponses à la première question que l'avantage primaire du dispositif est son caractère social pour les jeunes. La classe d'intégration leur permet d'être en contact régulier avec d'autres réfugiés qui rencontrent des difficultés similaires et avec lesquels ils entreprennent souvent quelque chose dans leur temps libre. Par rapport aux limites et enjeux, on a vu que la santé est un élément qui pose des problèmes à certains réfugiés. Ainsi, il a pu être observé que des symptômes corporels comme, par exemple, le mal de tête ou un manque de concentration empêche souvent le bon déroulement des cours. On peut partir du principe que ces symptômes sont parfois liés à des problèmes psychiques, notamment des expériences traumatisques. Il a été bien identifiable que la santé peut constituer un élément clé qui freine l'apprentissage et la mobilisation des ressources. D'autres enjeux sont liés à la motivation. Ainsi, Aaron

explique parfois se résigner. L'apprentissage de l'allemand est très difficile pour lui et aussi pour beaucoup d'autres. De plus, dans la région alémanique de la Suisse, le dialecte constitue un enjeu supplémentaire. Dans le domaine professionnel et également dans beaucoup de sphères quotidiennes, comme par exemple le sport, la prononciation et la compréhension du dialecte sont très importantes. Un autre enjeu évoqué par Manuel est le niveau de la classe. On a vu que les classes sont souvent très hétérogènes et ainsi le niveau est souvent trop difficile pour les uns et trop facile pour les autres. Pour terminer, René a évoqué aussi un manque d'alternance. Il décrit que, parfois, ils ont une même matière toute la matinée et certaines fois même encore l'après-midi, ce qui est ennuyeux pour lui.

Partie B : Expériences des enseignants

Quels sont leurs buts et leurs motivations à enseigner dans cette classe ?

En ce qui concerne les expériences des enseignants, on a vu qu'ils soulignent que leur rôle ne consiste pas seulement à transmettre du savoir, mais surtout à accompagner les réfugiés. Pour eux, il est important que leur tâche aille au-delà du simple enseignement. Un autre point souligné par les interrogés est la création d'une bonne ambiance dans la classe. Ils savent qu'une bonne atmosphère facilite l'apprentissage et que les jeunes ont besoin d'un espace sécurisant après ce qu'ils ont vécu. Par rapport au but du dispositif, ils ont insisté sur l'importance de l'apprentissage de la langue. L'intégration dans le pays d'accueil se déroule, à leur avis, surtout à l'aide des capacités linguistiques. Un autre aspect fondamental est le processus du choix d'une profession. Ils soulignent que la grande majorité des jeunes de leur classe trouvent une place d'apprentissage ou une autre solution professionnelle après les deux ans du dispositif. Une dernière motivation importante est l'engagement social. Les deux enseignants trouvent important d'aider ces jeunes à s'intégrer et à trouver leur place dans notre société.

Quels sont à leurs yeux les avantages, les enjeux et les limites du dispositif et comment s'y insèrent les ressources ?

Comme déjà évoqué partiellement en répondant à la question précédente, les avantages principaux pour les enseignants sont l'apprentissage de l'allemand et le soutien concernant les difficultés rencontrées au quotidien. L'intégration professionnelle est

également importante à leurs yeux. Ils sont fiers de savoir que la majorité des jeunes dans leurs classes ait trouvé un apprentissage ou un travail après avoir passé par ce dispositif. De plus, aux yeux des enseignants, les « softskills » comme l'apparence ou l'amabilité sont importants. La classe d'intégration constitue alors un endroit où les jeunes peuvent apprendre ces « softskills » pouvant être si importants dans le quotidien professionnel en Suisse.

En ce qui concerne les ressources, les enseignants ont beaucoup insisté sur les ressources psycho-sociales. Comme on a vu auparavant, cela a été moins relevé chez les réfugiés. Selon les expériences des enseignants, la motivation joue un rôle fondamental et la même chose s'applique à la tolérance de la frustration ou résilience. Le succès du dispositif et de l'intégration socio-professionnelle existe et disparaît avec la mobilisation et l'existence des ressources psycho-sociales. Dans une autre mesure, les enseignants ont souligné le pouvoir du sport, ce qui a également été cité comme étant une ressource importante par les réfugiés. Le sport aide, selon les enseignants, à l'intégration linguistique et sociale. Les ressources sociales ont également été évoquées, mais avec beaucoup moins d'insistance que de la part des réfugiés. Pour les enseignants, les ressources sociales aident surtout par rapport aux « softskills » et sont liés aux ressources psycho-sociales. Ils partent du principe qu'un jeune, qui est bien entouré, arrive à mieux s'intégrer linguistiquement et socialement et ainsi réussit à trouver une place d'apprentissage qui lui permet de prendre pied dans la société.

Existe-il des écarts entre leurs expériences et les points de vue des réfugiés ?

Généralement, on peut dire qu'il y a peu d'écart entre les points de vue des réfugiés et ceux des enseignants. En ce qui concerne les ressources, on a pu voir que les enseignants soulignent plutôt les ressources psycho-sociales alors que les réfugiés insistent avant tout sur les ressources sociales. De plus, dans le discours des réfugiés, il a été identifié qu'il fallait prendre en considération également des ressources moins « classiques » comme, par exemple, les ressources naturelles ou technologiques. Il est important de relevé que la notion des ressources naturelles est totalement absente dans le récit des enseignants. Concernant le dispositif, on a vu que les jeunes insistent plus sur le côté social du dispositif alors que le discours des enseignants est plus centré sur les buts officiels, comme l'apprentissage de la langue ou l'intégration professionnelle. Cette dernière a été moins abordée par les réfugiés. Néanmoins, il est important aussi à leurs yeux d'avoir une

place d'apprentissage ou un travail après cette formation scolaire et de devenir indépendant. Au sujet de l'importance de la langue, les deux partis étaient en accord, toutefois les réfugiés ont plus insisté sur l'importance du dialecte.

8.2 Portée et limites des résultats

Après avoir apporté des réponses à la question de recherche, je vais m'occuper de la question fondamentale de la portée des résultats de ma recherche. Premièrement, il est important de se rendre compte qu'il s'agit d'une recherche qualitative, on ne peut donc pas parler d'une représentativité. Les résultats sont avant tout valables pour le contexte donné.

Deuxièmement, il faut retenir qu'en Suisse, le paysage de formation change beaucoup d'un canton à l'autre. Les résultats sont, pour cette raison, comparable uniquement d'une manière restreinte aux résultats obtenus dans un autre canton. De plus, il y a également la spécificité par rapport à la partie alémanique de la Suisse : nous avons vu que le dialecte suisse allemand constitue un enjeu supplémentaire pour les jeunes réfugiés. Pour toutes ces raisons, il serait donc intéressant de réaliser une recherche comparable dans d'autres cantons, notamment en Romandie.

Troisièmement, il est important de souligner à nouveau l'utilité des ressources dans le contexte des Migrations et des populations vulnérables. En se focalisant sur les ressources, on pourrait aller encore plus loin dans la recherche en profitant d'un vrai empowerment, ce qui est aussi envisagé avec la méthode Photovoice. Dans ce contexte, il serait également intéressant d'approfondir le concept de la résilience. De plus, une collaboration avec des interprètes permettrait un approfondissement de ce qui a été cité plus haut et on pourrait profiter d'avantage des ressources rencontrées dans leur quotidien. Il faut également partir du principe que la méthode Photovoice aurait probablement mieux fonctionnée avec l'aide des interprètes. Pour des futures recherches, il sera donc judicieux de voir comment diffèrent les résultats si les réfugiés peuvent s'exprimer dans leur langue maternelle.

Pour terminer, il faut aussi évoquer la durée de la recherche sur le terrain. J'ai pu constater qu'il y avait des changements assez pertinents dans ces six mois. En effet, surtout pendant la troisième et dernière phase du terrain, les changements dans leurs avis par rapport au début de l'année scolaire ont été assez frappants chez certains jeunes. J'ai pu observer, par exemple, que l'importance du dispositif a diminué chez certains participants parce qu'ils étaient beaucoup plus orientés vers le futur et le travail. Il serait

donc intéressant d'accompagner une classe d'intégration pendant les deux ans pour tenir compte de l'évolution et ainsi avoir une impression plus complète.

8.3 Dernières remarques

Pour terminer, j'aimerais ajouter encore quelques observations que j'ai faites tout au long de mes recherches et qui me semblent pertinentes pour le dispositif et pour ce travail.

Premièrement, j'ai observé que des tâches quotidiennes, comme par exemple la gestion des absences, prennent une place fondamentale dans le dispositif. Au début et pendant une grande partie de mon travail sur le terrain, j'ai ressenti cela comme étant quelque chose de négatif. J'ai trouvé qu'on perdait un temps précieux à cause de longues discussions autour de ces sujets. Pendant l'analyse, j'ai remarqué à quel point il était important pour les réfugiés de se sentir soutenus et entendus au sujet de questions élémentaires du quotidien. La gestion du temps et plus précisément la ponctualité suisse peuvent être des problématiques souvent discutées pendant les cours. Comme il a été souligné par les enseignants, le dispositif ne doit pas transmettre seulement du savoir, mais il doit avant tout être un instrument pour le soutien des réfugiés.

Deuxièmement, j'ai également constaté qu'il était important que l'entrée dans le sujet du mémoire soit faite de manière positive, en parlant des différentes ressources avec les réfugiés. Cela permet d'un côté de respecter les principes d'éthique de recherche et d'un autre côté, il met en avant des aspects importants avec lesquels les professionnels du domaine de la migration pourraient travailler plus fréquemment.

Finalement, j'ai observé que la plupart des réfugiés ont une forte motivation à s'intégrer dans la société, à participer et à réussir au sein de la communauté. De plus, ils sont désireux d'apprendre et d'apporter leur contribution à la société.

En guise de conclusion, j'aimerais souligner que ce mémoire a été une expérience très enrichissante pour moi et probablement la partie la plus intéressante et valorisante de tout le Master. J'ai beaucoup apprécié les six mois de présence régulière au sein de la classe d'intégration. Ce travail m'a permis d'avoir une idée de la vie des réfugiés et des difficultés et ressources qu'ils rencontrent pendant leurs premières années en Suisse. Leurs récits pleins d'énergie, de force et de volonté m'ont beaucoup touché et je pense qu'ils pourraient servir d'exemple à bon nombre de personnes parmi nous.

9 BIBLIOGRAPHIE

- Aebischer, N., & Ribet, R. (2017, May). *De la classe d'intégration à la classe „régulière“: quand les élèves intégrés racontent leurs expériences*. Mémoire de Master, Haute école pédagogique de Lausanne.
- Agergaard, S. (2018). *Rethinking Sports and Integration: Developing a Transnational Perspective on Migrants and Descendants in Sports*. London: Routledge.
- Anaut, M. (2003). *La résilience. Surmonter les traumatismes*. Paris: Nathan.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425.
- Bader, D., & Fibbi, R. (2012). *Les enfants de migrants: un véritable potentiel*. Neuchâtel : Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population (SFM).
- Bardin, L. (2009). *L'analyse de contenu*. (Ed. of 2009). Paris : Presses universitaires de France.
- Bolzman, C., Rossel, L., & Felder. A. (2004). *Requérant-e-s d'asile mineur-e-s non accompagné-e-s en Suisse. Dispositif institutionnel de prise en charge, réactions au vécu de l'exil et comportement identitaire*. Genève : Rapport final de recherche DO-RE.
- Bouchamma, Y. (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer. *Vie pédagogique*, 152, 72-80.
- Boucher Jr, M. L. (Ed.). (2017). *Participant Empowerment Through Photo-elicitation in Ethnographic Education Research: New Perspectives and Approaches*. Cham, Switzerland: Springer.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (ed.). *Soziale Ungleichheiten* (pp. 120-140). Göttingen: Schwartz.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic Analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology. A practical guide to research methods*. (3rd ed.). (pp.222-248). London: SAGE Publications Ltd.

- Daill, E. (2011). Du FLE au FLP : quelles questions pour enseigner ? Témoignage. In J.-M. Mangiante (Ed.), *L'intégration linguistique des migrants. État des lieux et perspectives*. Arras Cedex : Artois Presses Université.
- De Korne, H. D., Byram, M., & Fleming, M. (2007). Familiarising the stranger: Immigrant perceptions of cross-cultural interaction and bicultural identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(4), 290-307.
- Durussel, C., Corbaz, E., Raimondi, E. et Schaller M. (dir.) (2013). Pages d'accueil : Vingt ans de classes d'accueil post-obligatoires dans le canton de Vaud. L'orientation scolaire et professionnelle, 42 (4). Retrieved from: <http://osp.revues.org/4247>
- Engelage, S. (2018) (ed.). *Migration und Berufsbildung in der Schweiz*. Zürich: Seismo.
- Erikson, E. (1993). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Faivre, A. (2017, August). *Intégration des mineurs non accompagnés dans le canton du Jura : le point de vue des jeunes*. Mémoire de Master, Université de Genève.
- Felder, A. (2018). Integration durch Bildung und Erwerbstätigkeit in Zeiten von „Unsicherheit“ – Die Perspektive der Asylsuchenden. In: S. Engelage (ed.). *Migration und Berufsbildung in der Schweiz*. Zürich: Seismo.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. (3rd ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- French, S. E., Seidman, E., Allen, L., & Aber, J. L. (2006). The development of ethnic identity during adolescence. *Developmental Psychology*, 42(1), 1–10.
- Fussen, S., & Lochmatter, L. (2014, July). *Unbegleitete minderjährige Asylsuchende in der Schweiz*. Bachelorarbeit, Fachhochschule Westschweiz.
- Giarré, M., & Grimm, A. (2015, June). *Le métier d'enseignant en classe d'intégration. Structures d'accueil vaudoises et adéquation de la formation aux niveaux secondaires 1 et 2*. Mémoire de Master, Haute école pédagogique Vaud.
- Gilliéron, G., & Jurt, L. (2017). Ein Übergang mit Herausforderungen: Erfahrungen ehemaliger, unbegleiteter, minderjähriger Asylsuchenden. *Soziale Passagen*, 9(1), 135-151.

Perspectives croisées sur la classe d'intégration et le quotidien : Quand les réfugiés et les enseignants racontent leurs expériences

- Haug, S. (1997). Soziales Kapital : Ein kritischer Überblick über den aktuellen Forschungsstand. Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung, Mannheim. Retrieved from: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp2-15.pdf>
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles. *Informations sociales*, 143(7), 64-74.
- Kuckartz, U., Dresing, Th., Rädiker, S., & Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lems, A., Oester, K., & Strasser, S. (2019): Children of the crisis: ethnographic perspectives on unaccompanied refugee youth in and en route to Europe, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, DOI: 10.1080/1369183X.2019.1584697
- Leumann, S., Scharnhorst, U., & Barabasch A. (2018). Pädagogisch-didaktische Gestaltung von Lehr-Lernsituationen in berufsvorbereitenden Klassen für junge Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene – eine Interviewstudie mit Lehrpersonen. In: S. Engelage (ed.). *Migration und Berufsbildung in der Schweiz*. Zürich: Seismo.
- Lueger-Schuster, B. (2003). Traumatisierte Kinder und Jugendliche – Wie mit dem Unfassbaren leben lernen? In: E. Forster (Ed.). *Migration und Trauma: Beiträge zu einer reflexiven Flüchtlingsarbeit* (Vol. 1). Münster: LIT Verlag.
- Mangiante, J.-M. (2011). (Ed.) *L'intégration linguistique des migrants. État des lieux et perspectives*. Arras Cedex : Artois Presses Université.
- Mathivat, N. (2016, May). *La transition des élèves allophones de classe d'intégration en classe régulière : L'exemple du stage d'intégration de quatre élèves lausannois·es*. Mémoire professionnel, Haute école pédagogique Vaud.
- No, S., Wan, C., Chao, M. M., Rosner, J. L., & Hong, Y. Y. (2011). Bicultural identity negotiation. In A. K. Leung, C. Chiu, & Y. Hong (Eds.), *Cultural processes: A social psychological perspective* (pp. 213-241). Cambridge: University Press.
- OECD (2012). *Jobs for immigrants* (Vol. 3): Labour Market Integration in Austria, Norway and Switzerland, OECD Publishing.

- Ozyurt, S. (2013). Negotiating multiple identities, constructing Western-Muslim selves in the Netherlands and the United States. *Political Psychology*, 34(2), 239-263.
- Piguet, E. (2013). Immigration et intégration en Suisse depuis 1945: les grandes tendances. In C. Hauser, P. Milani, M. Pâquet, & D. Skenderovic (eds), *Sociétés de migrations en débat. Québec-Canada-Suisse: approches comparées* (pp. 99-114). Porrentruy: Presses de l'université de Laval.
- Reavey, P. (Ed.). (2012). *Visual methods in psychology: Using and interpreting images in qualitative research*. New York: Routledge.
- Rosenberg, S. et al. (2002). *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaires*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Sacchi, S., & Meyer, T. (2016). Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? *Swiss Journal of Sociology*, 42(1), 9-39.
- SEM. (2016). *Unbegleitete Minderjährige Asylsuchende in der Schweiz*. Bern: SEM.
- SEM. (2017). *Unbegleitete Minderjährige Asylsuchende in der Schweiz*. Bern: SEM.
- SEM. (2019). *Statistik Zuwanderung*. Bern: SEM.
- Smith, J.A. (Ed.). (2015). *Qualitative Psychology. A practical guide to research methods*. (3rd ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Strack, R. W., Magill, C., & Mc Donagh, K. (2004). Engaging youth through photovoice. *Health promotion practice*, 5(1), 49-58.
- Temple, B., & Edwards, R. (2008). Interpreters/Translators and Cross-Language Research: Reflexivity and Border Crossings. *International Journal of Qualitative Methods*. 1(2), 1-12, retrieved from : <https://journals.library.ualberta.ca/ijqm/index.php/IJQM/article/view/4602>
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire 1. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.

Perspectives croisées sur la classe d'intégration et le quotidien : Quand les réfugiés et les enseignants racontent leurs expériences

Vermersch, P. (2011). « Description et vécu », *Expliciter* [En ligne], n° 89 | mars 2011,
URL: <http://www.expliciter.fr>.

Vitté, S. (2005). *La situation des mineurs non-accompagnés en Suisse*. Strasbourg, 27 Août 2005.

Wolfgramm, C., Rau, M., Zander-Music, L., Neuhaus, J., & Hannover, B. (2010). Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen. Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg, *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 55, 59-77.

Womersley, G., & Kloetzer, L. (2018). « En Afrique, aller voir le psychologue, je n'ai jamais entendu ça » : interprétations croisées du psycho-traumatisme entre médiateurs culturels, professionnels de santé et réfugiés victimes de torture à Athènes. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 34 (2 & 3), 29-54.

Zittoun, T. (2012a). Une psychologie des transitions : Des ruptures aux ressources. In Curchod, P., Doudin, P.-A., Lafourture, L. (Eds.), *Les transitions à l'école* (vol. 12, pp. 261-279). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Zittoun, T. (2012b). Usage de ressources symboliques à l'adolescence. *Revue Tranel*, 57, 11-30.