

Analyse psychosociale de la transition pays d'origine - pays d'accueil. Le cas d'adultes migrants à Neuchâtel.

Nadia Lutz

Analyse psychosociale de la transition pays d'origine - pays d'accueil : Le cas d'adultes migrants fréquentant le Programme cantonal d'intégration à Neuchâtel

Introduction	3
L'insertion des migrants dans le pays d'accueil	4
Le paradigme : La psychologie socioculturelle du développement	16
Le rôle d'un dispositif de formation dans le processus de développement psychosocial	19
Problématique	24
Méthode de récolte de données	25
Méthode d'analyse	30
Le Programme cantonal d'intégration vu par les acteurs en jeu	32
Une analyse transversale : Les ruptures perçues par les personnes fréquentant les cours du PCI	48
Une analyse transversale : Les ressources utilisées	67
Une analyse interprétative : Les cours du PCI comme lieu concentrant de multiples ressources	90
Conclusion	107
Limites et perspectives	112

Graphisme : Liora Zittoun

A

analyse psychosociale de la transition pays d'origine-pays d'accueil.

Le cas d'adultes migrants fréquentant le Programme cantonal d'intégration à Neuchâtel

1 Introduction

Dans ce travail¹ de mémoire, nous avons choisi de nous intéresser à la problématique de l'insertion des migrants dans la société d'accueil. En effet, dans un contexte où les mouvements de population sont très importants, une telle question apparaît comme centrale, autant pour les personnes migrantes que pour les sociétés qui les accueillent.

De nombreux travaux, dans des courants disciplinaires divers, ont tenté de rendre compte de cette réalité, en se focalisant tantôt sur les processus d'adaptation de l'individu migrant, tantôt sur les effets de l'immigration sur la société d'accueil. Un certain nombre de chercheurs, inscrits dans le courant de la psychologie sociale (par exemple Cesari Lusso, 2001 ; Manço, 1999 ; Ogay, 2001), ont toutefois montré la nécessité d'articuler les processus individuels et contextuels, afin d'avoir une vision plus complète et moins déterministe de l'insertion des migrants dans les sociétés d'accueil.

Dans un souci de compréhension de la manière dont un individu fait face à des événements qui le déstabilisent dans ses routines (appelés *ruptures*), la psychologie des transitions

de Zittoun (Perret-Clermont & Zittoun, 2002 ; Zittoun, 2006a, 2006b, 2008) a élaboré un modèle théorique et méthodologique permettant de saisir la complexité des processus de développement psychosocial, survenant à l'intersection entre l'individuel et le social. Au travers d'un certain nombre d'études de cas, Zittoun a montré le rôle que pouvaient jouer des institutions de formation dans l'accompagnement des processus de développement amenant vers un nouvel état d'équilibre psychosocial (appelés *transitions*). C'est par un tel modèle que nous souhaitons aborder la question de l'insertion des migrants dans la société d'accueil.

Afin de trouver des personnes susceptibles de vivre des processus de transition liés à l'événement migratoire et un contexte où l'usage des éléments présents dans l'environnement serait saillant, nous nous sommes orientée vers une institution étatique chargée de l'intégration des migrants : le Service de la cohésion multiculturelle du canton de Neuchâtel. Ce dernier a en effet mis sur pied un dispositif de formation ayant pour buts de fournir des informations sur la vie neuchâteloise, de développer les connaissances linguistiques et le réseau social des migrants. A la lecture de différents rapports le concernant (BDE 1999 ; BDE, 2004 ; Müller, 2003), ce dispositif nous paraît intéressant d'un point de vue psychosocial, car il semble jouer un rôle de tampon entre l'« ailleurs » et la société d'accueil. Les éléments de présentation du dispositif évoqués dans ces rapports, nous amènent à supposer qu'il s'agit en quelque sorte d'un espace protégé où le migrant peut poser des questions, s'exprimer/se dévoiler (peurs, craintes, incompréhensions, doutes,...), s'exercer (langue, règles sociales,...), mais aussi envisager un projet futur en partenariat avec la société d'accueil (intégration d'une association politique, droit de vote,...). Nous avons ainsi voulu savoir si et à quelles conditions ces lieux stimulent les processus de changement vécus par les personnes qui les fréquentent.

1. Ce dossier est le fruit d'un mémoire de Master réalisé sous la direction de Mme la Professeure Tania Zittoun.

Dans ce travail, nous allons donc d'une part, relever les caractéristiques du développement psychosocial vécu par les personnes immigrées dans le canton de Neuchâtel, avec un intérêt particulier pour les ressources qu'elles mettent en œuvre pour faire face aux situations de rupture vécues. D'autre part, nous tenterons d'esquisser le rôle joué par le COSM, avec son Programme cantonal d'intégration, dans l'accès à ces ressources et dans le soutien des processus de développement. Notre approche sera celle de l'étude de cas, avec une attention particulière au point de vue des personnes. Nous souhaitons en effet ouvrir des pistes pour la compréhension de la complexité et de la diversité des parcours d'insertion et de développement du migrant dans la société d'accueil.

Sur le plan théorique, l'intérêt de ce travail est d'illustrer la manière dont s'articulent l'individuel et le social, de montrer la pertinence d'une approche par la notion de transition pour saisir cette articulation, et de comprendre les processus d'intégration de manière dynamique. Ce type d'étude contribue également à l'élaboration d'un modèle pour l'étude du développement des personnes migrantes et du rôle des institutions dans ce développement. A une échelle plus pragmatique, une telle étude permet de mieux comprendre ce qu'il se passe pour les personnes qui vivent une situation de rupture liée à la migration et qui fréquentent ces espaces de formation, pour éventuellement améliorer l'encadrement et/ou multiplier de tels programmes d'intégration.

Le présent rapport est structuré en trois parties. La première vise à mieux définir l'objet de recherche, en présentant les concepts et les modèles théoriques, ainsi que les outils méthodologiques qui ont été mobilisés pour étudier l'insertion des migrants dans la société d'accueil, d'un point de vue psychosocial et développemental [sections 2 à 7]. La deuxième présente les éléments issus d'une analyse transversale des discours des différents acteurs du dispositif *Programme*

cantonal d'intégration, en développant plus particulièrement celui des apprenants [sections 8 à 10]. Ceci dans le but de mieux saisir les différentes manières de concevoir les ruptures et les ressources en jeu, et de définir la place occupée par les Programme cantonal d'intégration parmi les ressources citées. La troisième partie approfondit l'étude de l'articulation entre les processus de transition vécus par les apprenants en situation de forte rupture et les conditions offertes par le dispositif de formation, avec une approche plus interprétative [section 11].

2 L'insertion des migrants dans le pays d'accueil

L'insertion des migrants dans la société d'accueil a fait l'objet d'une ample littérature scientifique issue de courants disciplinaires variés. De nombreux travaux en psychologie et en sociologie se sont intéressés aux problématiques surgissant de la rencontre entre individus et groupes d'origines différentes et à la manière dont ces différences pouvaient être gérées sur le plan psychologique et social, dans une optique d'intégration. Comme le soulignent Manço (1999) et Cesari Lusso (2001) dans leurs synthèses respectives, la notion d'intégration est polysémique et a donc été opérationnalisée de façons très diverses selon les auteurs. Beaucoup de travaux ont privilégié une approche normative, avec une analyse de l'intégration basée sur des critères préétablis et une observation « externe ». Souvent, l'accent a été mis sur le « travail » que devait effectuer l'individu pour s'adapter, sans considérer les interactions dynamiques avec les contextes traversés par celui-ci. En abordant la problématique de l'insertion des migrants dans la société d'accueil au travers de l'unité d'analyse des ruptures-transitions psychosociales (Zittoun, 2006a, 2006b, 2008) notre travail tente de mettre en évidence l'articulation des dynamiques existant entre les individus et leurs contextes, dans une perspective attentive aux issues positives de cette rencontre.

Cette première partie de cadre théorique traite des questions d'insertion des migrants dans les sociétés d'accueil au travers de différentes notions, ce qui nous permet de mettre en évidence de potentielles problématiques vécues par les nouveaux immigrés (appelées par la suite *rupture*) et d'identifier des éléments internes ou externes à la personne, susceptibles de dépasser les difficultés rencontrées (appelés par la suite *ressources*). Les travaux présentés ont été choisis en raison de leur capacité de synthèse de la littérature précédente et/ou par l'originalité de l'approche en matière d'articulation entre l'individuel et le social et dans le dépassement des problématiques relatives à la migration. Bien que présenté avant la partie analytique, ce cadre théorique a été conçu en parallèle avec l'analyse des données et est structuré selon une organisation conceptuelle correspondant aux catégories issues des données.

2.1 Les questions linguistiques

Lorsque l'on traite du sujet de la migration, la question linguistique apparaît comme primordiale. En effet, comme le dit bien Py (2000) :

« Le langage est au cœur de la vie quotidienne du migrant, et ceci à divers titres : expérience d'une communication parfois difficile, construction souvent laborieuse d'une compétence plurilingue, recours à de nouveaux marqueurs linguistiques d'une identité socioculturelle en mouvement, réaction à des processus de catégorisation sociale passant par le langage, vecteur dans les réseaux de production et de diffusion de représentations sociales ou de stéréotypes sur le nouvel environnement et sur la migration elle-même. » (Py, 2000, p.385)

L'une des thématiques centrales dans les débats autour de l'intégration menés par les acteurs de terrain, est donc celle de la confrontation à une nouvelle langue. Dans un ouvrage destiné aux praticiens du domaine psychosocial, l'incapacité à communiquer en langue d'accueil est présentée par Légault et Frontaux (2008) comme l'une des difficultés majeures

rencontrées par les nouveaux immigrés. Selon les auteurs, cela a souvent pour conséquence l'isolement, le sentiment de solitude, la mélancolie, accompagnés d'un sentiment de dévalorisation sur le plan identitaire.

Les questions linguistiques sont également au centre des préoccupations politiques en matière d'intégration, comme l'affirment les chercheurs mandatés pour des études sur l'efficacité des mesures d'intégration des migrants en Suisse (par ex. Kaya, 2002) ou dans d'autres pays européens (par ex. Schönwälder, Söhn & Michalowski, 2005), car directement reliées aux problématiques d'insertion socioprofessionnelle. Avec la loi sur les étrangers entrée en vigueur le 1^e janvier 2008, le Conseil fédéral suisse avait mandaté les différents départements pour l'élaboration d'un certain nombre de mesures visant à augmenter l'efficacité en matière d'intégration. Parmi les priorités formulées dans le rapport de l'Office fédéral des migrations, figurait notamment la question linguistique :

« 1. Il importe d'abord de prendre en priorité des mesures visant à encourager l'intégration dans les domaines de la promotion des langues, de la formation et du marché du travail. Une attention particulière doit cependant être accordée à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, les difficultés rencontrées dans d'autres domaines (formation, marché du travail, cohabitation, etc.) étant notamment dues au manque de connaissances linguistiques. » (ODM, 2007, p.88, souligné dans le texte d'origine)

Au niveau de la recherche en linguistique, une importante littérature traite des questions d'apprentissage de langues secondes (Py, 2000). Certains ont cherché à illustrer les différentes stratégies mises en place par la personne alloglotte pour se construire une compétence en langue d'accueil, en dehors des contextes scolaires, et principalement au travers de l'oral. D'autres se sont intéressés à l'apprentissage en contexte scolaire et à la mobilisation de ces connaissances dans les situations quotidiennes. Des difficultés dans cette application ont été relevées, en raison d'un apprentissage souvent

« décontextualisé » (par ex. listes de mots, règles de grammaire, etc.) de la langue étrangère.

Certains chercheurs ont également relevé les enjeux identitaires que cet apprentissage pouvait impliquer. Dans une étude sur les enjeux linguistiques inhérents aux migrations en Suisse, Bernard Py (1995) montre comment les différentes craintes et représentations de la langue d'accueil et d'origine ont un impact sur l'apprentissage linguistique. Selon les circonstances dans lesquelles une personne est amenée à communiquer dans une nouvelle langue, elle va réagir différemment. A ce propos, Lüdi (1995) relève que différentes stratégies d'adaptation à l'altérité linguistique sont possibles, comme le rejet de la langue d'accueil pour mieux marquer son appartenance au groupe communautaire d'origine, ou au contraire un rapprochement à celle-ci amenant le migrant à devenir membre de la communauté d'accueil. En continuité avec ce qui est relevé par ces auteurs, Ogay (2001) rappelle que le fait d'avoir une bonne maîtrise de la langue d'accueil pourrait être perçu par la communauté comme une sorte d'éloignement, d'abandon, voire de trahison. L'investissement dans l'apprentissage de la langue sera donc variable selon le sens et la nécessité que le migrant y attribue.

Si le migrant doit apprendre une nouvelle langue, avec les implications identitaires que cela comporte, il doit également apprendre un *langage du changement* (Py, 2000). En effet, lors de son arrivée au pays d'accueil, le migrant est confronté à un certain nombre de changements dans différents domaines de sa vie quotidienne, auxquels il ne parvient pas tout de suite à donner sens.

« Or le langage joue un rôle tout à fait central dans le développement de ces activités interprétatives : c'est le discours en effet qui permet de rendre compte, de raconter, d'expliquer, d'argumenter, de convaincre, de contester, de débattre, c'est-à-dire d'associer symboliquement des événements ou des comportements à des causes, des buts, des raisons... » (Py, 2000, p.386)

Il importe donc que la personne apprenne à parler de ces choses qui sortent de l'ordinaire, ce qui se révèle être une tâche difficile. Py souligne en effet que nous sommes plus habitués à parler du connu que du changement, le langage étant lui-même composé de nombreux clichés, comme en témoignent la répétition de formules préconstruites telles les conversations convenues, les documents administratifs, etc., ainsi que l'usage de stéréotypes qui permettent de parler de personnes ou groupes sociaux de manière « simple et économique ». Le langage du changement consiste donc en l'émergence d'un certain nombre d'« anecdotes, plaisanteries, explications, interrogations, etc. » (Py, 2000, p.389) portant sur la langue, les gens, le travail et tous les autres aspects de la vie au pays d'accueil. Ces discours traduisent les représentations émergeant face au nouveau contexte et sont souvent caractérisés par la dichotomie « ici/là-bas » mettant en évidence les différences perçues.

L'approfondissement des enjeux linguistiques dans le cadre de notre travail se révèle donc particulièrement intéressante, car il s'agit non seulement d'une problématique d'actualité dans le monde politique et de la formation des migrants, mais également d'un élément clé dans le parcours des migrants dans la société d'accueil.

2.2 L'acculturation

Une autre notion clé dans l'étude de l'insertion des migrants est celle de *culture*, déclinée de multiples façons selon le courant théorique, mais souvent abordée sous l'angle des problématiques résultant de la rencontre interculturelle.

Les travaux dans le domaine de la psychologie cross-culturelle (pour une synthèse, voir Berry, Poortiga, Segall & Dasen, 2003) ont étudié les processus résultant de la rencontre

interculturelle² par la notion d'*acculturation*. Si l'enculturation est le processus qui lie les individus à leur contexte culturel dès le plus jeune âge, l'acculturation est définie comme le processus que les individus entreprennent en réponse à des changements dans le contexte culturel, et ceci très souvent plus tardivement dans leur vie (Berry & al., 2003, p.349). Lorsqu'il change de contexte, l'individu est en effet amené à affronter un certain nombre de défis, comme par exemple des différences de climat, une nouvelle langue à apprendre, de nouvelles habitudes de travail, une façon différente de s'habiller. Le processus d'acculturation implique donc pour l'individu (ou pour le groupe) un changement au niveau de l'identité, des valeurs, et de l'attitude. La différence perçue sera alors interprétée, puis acceptée ou refusée, afin d'atteindre à nouveau un état psychologique plus ou moins stable.

Les auteurs soulignent que le processus d'acculturation n'est pas univoque, mais peut aboutir à différents types de relations avec la culture dominante à laquelle l'individu est en train de s'acculturer. Les différentes *stratégies d'acculturation* sont les suivantes : 1) l'assimilation, si l'individu ne cherche pas à préserver sa culture d'origine, 2) la séparation, si l'individu décide de ne pas entrer en contact avec la culture du pays d'accueil, 3) l'intégration, s'il y a un intérêt pour la culture du pays d'accueil, sans abandon de celle du pays d'origine, 4) la marginalisation, s'il n'y a pas la possibilité d'entrer en contact avec la culture du pays d'accueil, en raison de discriminations par exemple. Les individus peuvent adopter des stratégies différentes selon les sphères de vie, par exemple en s'assimilant sur le lieu de travail, en s'intégrant sur le plan politique, et ainsi de suite. Dans la phase d'acculturation, les individus sont amenés à effectuer un certain nombre de

changements sur le plan des comportements qui se déclinent en l'abandon d'une culture et l'apprentissage de l'autre, ceci à des degrés différents selon la stratégie acculturative choisie.

Parfois, cette confrontation entre deux cultures peut être perçue comme conflictuelle, notamment s'il y a conflit de valeurs, amenant ainsi à un état de *stress d'acculturation*, défini en tant que « response by individuals to life events (that are rooted in cultural contact), when they exceed the capacity of individuals to deal with them » (Berry & Ataca, 2000, cité in Berry & al., 2003, p.362). Cet état de stress comporte de l'angoisse, liée à un sentiment de perte de la culture (ancien ordre social et normes culturelles) et de l'anxiété, liée au fait de ne pas savoir comment agir dans la nouvelle société, accompagné de confusion identitaire. Selon Berry et al. (2003), plusieurs facteurs, individuels ou sociaux, peuvent intervenir dans la modulation du stress d'acculturation ou de l'adaptation au nouveau système culturel³. Certains facteurs sont préalables à l'acculturation, comme les caractéristiques sociodémographiques de la personne, ainsi que la présence d'une phase de pré-acculturation ou la distance culturelle entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Les raisons de migration et les attentes envers le pays d'origine sont également à prendre en compte. Puis, durant le processus d'acculturation, la présence d'un support social ainsi que l'attitude générale de la société d'accueil sont importantes, le choix des stratégies d'acculturation aussi.

La réflexion menée dans ce champ théorique est intéressante, car elle met en évidence un certain nombre de problèmes qui peuvent résulter de la confrontation du migrant à la société d'accueil et relève un certain nombre d'éléments pouvant faciliter l'adaptation au nouvel environnement. Elle souligne également la diversité des réactions que peuvent avoir les individus face à une nouvelle culture (stratégies

² Dans une telle approche, la notion de *culture* est définie en tant que « shared way of life of a group of people, including their artifacts (such as social institutions, and technology), and their symbols (such as communications, and myths) » (Berry & al. 2003, p.477).

³ Voir Berry & al., 2003, p.363 pour un schéma des facteurs affectant le stress d'acculturation.

d'acculturation), mais aussi la multiplicité de stratégies adoptées par un même individu selon les sphères d'activité (professionnelle, familiale, etc.). C'est en effet cette diversité de réactions interindividuelles face à un même phénomène que nous allons tenter d'illustrer dans notre travail de mémoire. Toutefois, la conception que Berry et al. ont de la manière par laquelle s'opèrent les changements identitaires face à la confrontation entre cultures (avec l'*abandon* d'une culture pour une autre) nous paraît réductrice, car elle suppose que la culture de l'individu et celle de la société d'accueil sont un bloc unique et homogène que l'on peut perdre ou acquérir. Les travaux effectués avec une approche psychosociale et présentés dans le chapitre suivant nous permettent de concevoir le processus d'intégration, ainsi que les changements identitaires liés à la confrontation avec la diversité culturelle, de manière plus dynamique.

2.3 Les enjeux identitaires

Intimement liée à la question culturelle, il y a celle de l'identité. Comme nous venons de le voir, la confrontation à l'altérité peut engendrer une perte de repères et une confusion identitaire. Un certain nombre de changements doivent donc être entrepris à ce niveau afin de retrouver un nouvel état d'équilibre psychique et parvenir à s'intégrer à la société d'accueil. Les travaux que nous allons présenter dans ce chapitre ont cherché à comprendre la manière par laquelle les individus parvenaient à s'adapter au nouveau contexte, tout en s'exprimant et se réalisant en tant que sujets autonomes et en agissant sur leur environnement.

Unité de sens et image de soi

Selon Ogay (2001), l'un des enjeux identitaires⁴ de l'intégration des migrants consiste à créer les conditions nécessaires au

⁴ Selon une définition que Ogay (2001, p. 213) emprunte à Vinsonneau (1997), l'identité est ici conçue en tant que synthèse des contraires (ressembler et se différencier

maintien d'une *unité de sens*⁵ et d'une *image positive de soi*. En référence aux travaux de la psychologie interculturelle de Camilleri (1989), Ogay relève en effet que ces deux besoins identitaires sont souvent menacés en situation de migration, par la présence de stéréotypes négatifs relatifs aux migrants et par la disparité des codes culturels. L'individu migrant vit alors une situation de dévalorisation, de déstructuration et de souffrance. Une redéfinition de l'identité, accompagnée de *stratégies* pour restaurer l'*unité de sens* et l'*image positive de soi*, est donc nécessaire. Pour retrouver une cohérence, l'individu peut choisir 1) de s'inscrire exclusivement dans la culture d'origine, 2) de se fondre dans la culture d'accueil, 3) d'alterner la référence à la culture d'origine et à la culture d'accueil selon les contextes, 4) d'articuler les deux systèmes culturels de manière à tendre vers une cohérence complexe. Face à la dévalorisation, l'individu va être amené à 1) intérioriser la dévalorisation, en se présentant en termes dévalorisants ; ou à 2) s'assimiler au groupe dominant, 3) prendre acte de la différence, tout en se distanciant de la dévalorisation, ou encore à 4) suraffirmer agressivement son identité culturelle d'origine.

Afin d'expliquer l'émergence dans la société d'accueil, de l'attitude dévalorisante envers les migrants, Ogay fait référence à la théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner (1979), dont est implicitement issue la théorie de Camilleri.

d'autrui) et en tant que liant entre passé, présent, futur, et images d'actions réelles, recommandés, désirées. Elle correspond au sens que les individus projettent sur leur être.

Selon la définition de l'identité culturelle de Camilleri (1989), Ogay (2001, p.213) conçoit également l'individu en tant qu'être porteur de significations partagées au sein d'un groupe, et agissant face à la réalité, selon des comportements valorisés au sein du groupe.

⁵ Cette expression désigne la cohérence de soi, l'unité identitaire. En effet, bien que l'identité ne soit pas conçue comme un état fixe, l'auteur affirme que l'individu a besoin d'une certaine constance et stabilité sur le plan identitaire, ce que la situation de migration peut menacer, en confrontant l'individu à la diversité.

Selon Tajfel et Turner, ce ne sont pas des enjeux matériels qui amènent la discrimination, mais plutôt des enjeux symboliques relatifs au statut social et à l'*estime de soi*. En discriminant l'autre, on valorise son propre groupe d'appartenance, ce qui a un impact sur l'estime de soi. En effet, selon Tajfel et Turner, l'identité se compose de deux volets : une identité personnelle, qui correspond à l'image que l'on a de soi et une identité sociale, en lien avec le groupe d'appartenance. Tous deux doivent être valorisés pour avoir une bonne estime de soi. Pour faire face à la dévalorisation, plusieurs stratégies sont évoquées par Ogay (2001). Si le désavantage est perçu comme légitime, l'individu cherchera à améliorer sa propre situation par : 1) la mobilité sociale (le passage à l'exogroupe), 2) la comparaison intragroupe (valorisation de soi au sein de l'endogroupe). Si le désavantage vis-à-vis de l'endogroupe est perçu comme illégitime, les individus vont essayer de modifier les rapports intergroupes, en revalorisant l'endogroupe par : 1) l'adoption de nouveaux critères de comparaison, 2) en redéfinissant les attributs négatifs de l'endogroupe, pour les rendre positifs, 3) en engageant une compétition sociale pour prouver que l'endogroupe est meilleur sur les critères jusque-là favorables à l'exogroupe.

La théorie des stratégies identitaires met en avant le rôle actif de l'individu face aux déterminismes sociaux. Toutefois, comme souligné par Ogay, la société d'accueil peut intervenir favorablement dans les processus de reconfiguration identitaire, en offrant des structures souples des relations intergroupes, invitant à des identifications multiples. La personne n'est alors pas seulement considérée en tant qu'étrangère, mais aussi comme ingénieur, amateur de foot, etc. Cela permet à chacun de satisfaire ses besoins identitaires (*unité de sens* et *d'image positive de soi*) de façon positive plutôt que défensive. Par sa réflexion théorique sur les enjeux identitaires impliqués par la situation de migration, Ogay propose de tendre vers un modèle systémique de l'approche des questions d'intégration, qui

tienne compte des conditions plus ou moins favorables offertes par la société d'accueil, en plus du choix des stratégies adoptées par les migrants.

Défis et facteurs de protection

Dans un effort de synthèse des travaux précédemment effectués en matière d'identité et d'intégration, Cesari Lusso (2001) s'intéresse au parcours de jeunes italo-suisse. En partant du même constat que Ogay, à savoir que la migration entraîne une déstabilisation sur le plan identitaire, son étude met l'accent sur les questions de développement psychosocial, et articule les dynamiques individuelles et contextuelles, dans une perspective attentive aux issues positives de ce développement. La problématique de l'intégration est abordée avec les notions de *socialisation* et de *personnalisation* proposées en psychologie sociale par Tap (1988), qui permettent de voir comment les individus apprennent à s'adapter au contexte, dans une perspective de réalisation de soi. Son travail tente de définir les mécanismes particuliers de ce développement, pour des jeunes qui sont confrontés à des contextes culturels différents. Cesari Lusso fait l'hypothèse que l'intégration, définie en tant que *sentiment intérieur* « d'être intégré », « résulte de l'articulation des éléments d'ordre cognitif et affectif suivants : *représentations* du sujet sur :

- a. son degré d'appartenance à la société d'accueil, à sa propre collectivité, au groupe d'origine ;
- b. la compatibilité des diverses appartenances ;
- c. l'accessibilité aux instruments nécessaires pour « faire partie de » ;
- d. la façon dont les membres (significatifs en particulier) de la société d'accueil et/ou d'origine le considèrent comme « appartenant ».

sentiments tels que :

- a. attachement au lieu sur le plan géographique, identification avec les problèmes du territoire. Que signifie l'expérience psychologique d'aimer un pays ? d'être attaché à un lieu ?

- b. attachement - identification à des personnes liées à ce territoire
- c. sentiment d'être considéré (et aimé ?) des autres comme « faisant partie de »;
- d. sentiment de compétence ;
- e. sentiment de pouvoir se réaliser professionnellement, intellectuellement, affectivement dans un lieu donné. » (Cesari Lusso, 2001, p.169-170).

La chercheuse relève les indices présents dans les récits de vie de ces jeunes qui permettent de rendre compte des principaux *défis*⁶ que ces jeunes peuvent vivre sur le plan identitaire, pour ensuite voir comment ils parviennent à y faire face à l'aide de *facteurs de protection*⁷ considérés en tant que *ressources* internes à la personne et/ou contextuelles, amenant vers ce sentiment d'intégration. En conclusion de son ouvrage, Cesari Lusso relève huit défis principaux découlant de ses données, et émet l'hypothèse - appuyée sur le cadre théorique emprunté à différents courants de la psychologie, notamment sociale et culturelle - de quelques facteurs susceptibles de favoriser une issue positive à ces situations déstabilisantes. Nous allons les représenter ici sous forme de tableau, car elles sont susceptibles d'éclairer nos propres données. Ces différents défis peuvent être intéressants dans le cadre de notre travail, car, bien qu'adultes, les personnes que nous allons interroger sont susceptibles de rencontrer les mêmes problématiques identitaires dues à la confrontation à un nouvel univers culturel. De plus, l'institution du COSM, que les migrants fréquentent, peut offrir un certain nombre de ressources adoptant un rôle de protection.

⁶ « Situation dans laquelle l'individu fait face à une demande perçue comme stressante, mais qui offre la possibilité de repousser ses limites personnelles, et dont l'issue, pour être positive, requiert la mobilisation de facteurs de protection internes et/ou externes à l'individu » (Cesari Lusso, 2001, p.61)

⁷ Notion qu'elle emprunte à Emiliani et Bastianoni (1993) et qui définit un aspect spécifique de la capacité de l'individu à faire face au stress

Défis	Facteurs de protection/ressources
L'unité de soi dans des situations diverses	
L'individu est en contact avec des contextes sociaux et culturels différents qui l'appellent à se présenter différemment. Le défi consiste à garder un sentiment d'unité malgré ce changement. Si cela n'est pas possible, c'est-à-dire si l'individu a l'impression d'une non conservation de l'unité du soi, le risque est celui d'une cristallisation et d'une rigidification de la présentation de soi, entraînant une difficulté de communication avec les différents milieux. (par ex. en se polarisant dans une identité culturelle).	Les représentations positives du bilinguisme ; les dispositions légales permettant la double nationalité ; les encouragements de la part des familles à s'adapter aux contextes peuvent aider à garder l'unité de soi malgré les différences.
La catégorisation sociale défavorable	
Comme le supposent les travaux de la psychologie sociale sur les relations intergroupes, les jeunes italo-suisse perçoivent une stigmatisation due à leur appartenance au groupe d'immigrés. Le défi est celui de ne pas intérioriser cette catégorisation négative.	La réussite scolaire ou d'autres réussites subjectives, la perception de la famille dont on est issu comme plus chaleureuse que celle du pays d'accueil, les pratiques valorisant la diversité, sont de possibles facteurs atténuant ce handicap social pour les jeunes italo-suisse.

Les passages du familial, au non familial	
Les matrices du comportement développées dès le plus jeune âge rendent difficiles les premiers contacts avec des environnements chargés d'implicites divergents. De plus, le décodage est encore plus difficile du fait que la personne se retrouve dans des contextes où elle est sourde-muette (en raisons de la non maîtrise de la langue).	La mobilisation de ressources cognitives permettant de décoder les implicites du contexte et une pédagogie du passage, avec des moments d'accueil imprégnés de résonances affectives, peuvent aider à effectuer le passage sans accrocs.
L'inscription dans une histoire collective	
Toutes les sociétés humaines ont accordé une grande importance à la construction d'une histoire collective. Pour les jeunes binationaux, quels sont les éléments du passé auxquels ils peuvent s'identifier ?	L'évocation de l'histoire migratoire des parents ou la propre histoire vécue comme un acte de courage peut aider à s'inscrire dans un passé commun et valorisant.
La confiance affective en des adultes « peu compétents » dans la langue et la culture d'accueil	
Les enfants dépassent précocement leurs parents au niveau des compétences linguistiques et des connaissances de l'environnement. L'enfant est ainsi appelé à effectuer des traductions, etc. Le parent perd-il alors le rôle de guide ?	Des lieux d'aide aux parents peuvent soutenir ces derniers dans la conservation de ce rôle-clé. NB : Dans les cas étudiés par Cesari Lusso, le parent garde tout son rôle de soutien et de modèle et est souvent évoqué comme élément clé de la réussite par le jeune, et ce malgré son manque de compétence linguistique.

La gestion de l'élargissement potentiel des choix identitaires	
Les sociétés actuelles offrent plusieurs choix de modèles identitaires, ceci notamment pour les jeunes vivant dans des contextes multiculturels. Toutefois, pour que cela puisse être perçu comme une chance, il faut qu'il y ait la possibilité de combiner ces modèles. Un frein pourrait être la représentation négative que les parents ont de la culture d'accueil.	Souvent, c'est par la langue que les jeunes intègrent positivement la diversité (se valorisent, car plurilingues !). La reconnaissance du plurilinguisme et la valorisation de la langue d'origine dans le pays d'accueil peuvent donc être des facteurs de gestion de ces appartenances multiples.
L'investissement dans l'avenir malgré les précarités présentes dans l'environnement	
Souvent les familles ont un projet de retour.	Une valorisation des activités effectuées dans le pays d'accueil, en tant qu'élément utile dans le futur (même dans le cas d'un retour au pays d'origine) et pour la promotion sociale de la famille, permet à la personne de s'investir pleinement dans son projet dans le pays d'accueil.
La gestion de l'ambivalence des sentiments d'appartenance	
Les personnes vivent des attitudes affectivement ambivalentes face aux différents contextes et groupes d'appartenance, partagés entre amour et haine, attraction et répulsion.	Pour que l'issue soit positive, il faut que l'individu accepte cette ambivalence, et qu'il puisse attribuer à l'objet (par ex. école, groupe de suisses,...) des gratifications et non seulement des frustrations ! En effet, si le contact avec l'école se résume à des humiliations, des discriminations, l'individu ne pourra se défendre qu'en attribuant une connotation négative à la source de frustration.

Tableau 1 : Défis et facteurs de protection pour les jeunes migrants (Source : Cesari Lusso, 2001, pp. 292- 304)

Acculturation et personnalisation

Dans un même exercice de synthèse sur les questions d'intégration et d'identité, Manço (1999) a développé une approche constructiviste des parcours de jeunes migrants, avec les notions d'*acculturation* et de *personnalisation*. Par *acculturation*, il entend l'adhésion à des valeurs (de la culture d'origine et de la société d'accueil), et par *personnalisation*, la réalisation de projets personnels. L'identité résulte selon lui de la synthèse entre les valeurs et les projets ; entre l'*identification* et la *projection*. L'intégration sociale est perçue en tant que processus dialectique entre individu et société, articulant les possibilités offertes par le contexte (des institutions psychosociales par exemple) et les stratégies identitaires des acteurs.

Comme support à l'intégration sociale, Manço stipule que les individus adoptent des *stratégies identitaires*. Ces dernières leur servent pour gérer les conflits culturels entre les expressions culturelles de la culture d'origine et la structuration socioculturelle du pays d'accueil. Sa typologie, inspirée de celles développée par Berry (1992) et Camilleri (1990), s'articule autour des axes de la personnalisation et de l'acculturation. Voici les quatre profils identitaires :

- 1) Assimilation conformante (recherche de dissolution dans la société d'accueil)
- 2) Différenciation conformante (retour aux sources de la culture d'origine)
- 3) L'assimilation individuante (distinction dans la société d'accueil à travers l'enrichissement de celle-ci par des éléments de la culture d'origine)

4) Différenciation individuante (interprétation de la matrice culturelle d'origine à travers les termes des cultures du pays d'accueil).

Manço évoque plusieurs travaux psychosociaux qui montrent que l'individu a plus de chances de s'intégrer 1) s'il y a une reconnaissance publique de la différence, 2) s'il accepte la transformation de sa propre identité et s'il a le sentiment de maîtriser ce changement, car il aura confiance en soi et une image positive de soi. L'inscription dans la culture d'origine peut parfois favoriser la gestion des tensions et donc amener à une intégration créative et innovante.

Par une enquête auprès de 600 jeunes hommes turcs de Belgique âgés de moins de 30 ans, Manço apporte un élément complémentaire à cette lecture du processus d'intégration, en prenant en compte le rôle de *l'aptitude à projeter*. Les résultats de la comparaison entre les structures identitaires (selon la typologie présentée plus haut) et le niveau d'intégration (qualification scolaire, stabilité professionnelle, participation socioculturelle) montrent que le facteur influençant le plus le niveau d'intégration est la *projectivité*. C'est donc plus la manière dont les valeurs sont instrumentalisées par l'individu en vue d'un projet d'insertion sociale, que le type d'identification (aux valeurs de la communauté d'origine ou de la société d'accueil) qui semble susciter un développement positif en termes d'intégration psychosociale. Comme le relève l'auteur, ce résultat souligne l'importance de la personnalisation et de la dialectique individu/communauté/société dans l'évaluation des trajectoires personnelles. Selon lui, il est donc important de ne pas s'en tenir aux approches normatives de l'intégration, mais d'introduire dans les recherches les questions d'intentionnalité des acteurs sociaux, afin de capter la réciprocité des échanges entre individus et institutions autour de la notion d'intégration. Sans oublier le rôle de perméabilité des institutions dans la qualité et la rapidité des processus d'intégration, le travail de Manço montre que le jeune qui met en œuvre des stratégies

identitaires actives peut se distancer des déterminismes sociaux, pour réaliser sa spécificité.

En conclusion de son travail, Manço relève un certain nombre d'éléments nécessaires à la réalisation d'une bonne intégration psychosociale qui pourraient être utiles dans le cadre de notre travail en vue d'une analyse des rapports entre parcours individuels et offre institutionnelle, à savoir :

- L'acquisition d'une compétence psychosociale permettant de développer une identité performante, à savoir une estime de soi, un sentiment de confiance, la capacité à se situer par rapport à un ensemble de valeurs ;
- L'identification à une communauté d'origine, avec ses repères identitaires solides, comme moyen d'échapper aux images négatives de soi qu'envoie la société d'accueil ;
- Le développement de projets personnels comme « lieu » d'articulation entre valeurs divergentes.

Selon lui, les institutions qui veulent favoriser l'intégration doivent outiller les jeunes de manière pragmatique et fonctionnelle, à savoir offrir la possibilité de réaliser des projets personnels.

Identités syncrétiques

Plusieurs travaux ici présentés évoquent l'importance de la reconnaissance d'identités combinant des appartenances multiples, comme par exemple celle du bilingue. Dans une étude sur la formation de l'identité selon une perspective plus sociologique, Matthey et Steiner (2009) constatent que les associations de migrants jouent un rôle intéressant du point de vue de l'articulation de ces appartenances multiples et peuvent devenir des modèles identitaires intéressants pour les migrants. Les auteurs constatent que les associations communautaires qu'ils ont étudiées (albanaise, portugaise et tamoule) sont un lieu où se construisent des identités particulières, qu'ils

caractérisent de *syncrétiques*, car elles mélangent identité nationale et identité locale. Ainsi, au sein de ces groupements, se développe par exemple une identité de « portugais en suisse », qui est une identité bien distincte de celle du « portugais au Portugal ». La manière de tenir un culte par exemple est modifiée, et parfois les traditions culturelles et nationales sont un peu caricaturées. Sur la base de ce résultat, nous pouvons émettre l'hypothèse que les associations de migrants sont un lieu ressource en manière de remaniements identitaires. Comme le soulignent les auteurs, il n'est pas nécessaire que les personnes fréquentent ces associations et qu'ils s'identifient à une identité bien précise proposée par la communauté, pour que les associations de migrants jouent un rôle dans le processus de construction de l'identité :

« (...) les associations semblent garder un fort pouvoir de structuration sur la vie des migrants, même pour ceux qui ne les fréquentent pas ou plus. Elles constituent un lieu ou une activité à laquelle se référer; un lieu ou une activité qui permet de se situer dans un collectif, que ce soit sur le mode de la distanciation et de la distinction – en affirmant, par exemple, que l'on se sent fort peu concerné par le triolet «fado, football, Fatima» sur lequel elles se concentrent – ou sur le mode d'un «rapprochement des conditions», alors qu'on y retourne pour se retrouver et se recomposer dans le voisinage de «Portug'» à la fois proches et lointains. Les associations de migrants aident ainsi à se définir en tant que «je» dans un «nous» néanmoins diversifié et se posent résolument comme une médiation vers la société élargie («eux».) » (Matthey & Steiner, 2009, p.23)

Un autre point important relevé par cette recherche est la dimension transnationale de la construction de ces identités syncrétiques. Les auteurs se sont penchés sur ce qu'ils appellent, avec Fibbi et D'Amato (2008), un « transnationalisme de base », à savoir des pratiques dépassant les frontières nationales, n'intéressant que des acteurs non institutionnels (y compris les associations de migrants). A leur avis, c'est en effet dans des activités d'échange et de communication entre des acteurs de plusieurs pays (pays d'origine, pays d'accueil,

diaspora dans d'autres pays d'accueil) que de nouvelles configurations identitaires émergent.

« A l'heure de la globalisation, le transnationalisme consiste donc à prendre acte que les migrants inscrivent une partie de leur existence dans des réseaux qui dépassent les frontières dessinées par notre modernité politique. Il insinue potentiellement l'idée d'une reterritorialisation des identités, qui ne s'inscrivent plus uniquement dans un cadre de référence qui est celui d'une nationalité articulée sur un État, mais dans un immatériel, celui des flux des échanges d'informations, des mouvements de capitaux, des réseaux sociaux, des échanges culturels, des grands mouvements religieux. Les identités se jouent ainsi des frontières et s'émancipent des pesanteurs de l'espace géographique.

Par conséquent, le transnationalisme est une manière d'envisager la potentielle recombinaison de l'«ici» et de l'«ailleurs» au sein de structures produites pour faire converger des espaces topographiques et institutionnels distants. Ainsi, le transnationalisme offre un point d'observation des processus de syncrétisme qui ont lieu dans les associations de migrants. » (Matthey & Steiner, 2009, p.7)

Dans notre travail il pourra être intéressant de relever la manière dont les personnes ont recours à des activités communautaires et/ou transnationales en tant que ressources pour la construction identitaire, mais également sur d'autres plans.

2.4 Les réseaux

Dans l'étude des parcours d'insertion des migrants dans la société d'accueil, il peut également être intéressant de se pencher sur la question des réseaux sociaux. Plusieurs études relèvent en effet l'utilité pragmatique (accès à l'information) et symbolique (sentiment de bien-être) de certains types de relations interpersonnelles. Moret et Dahinden (2009), dans une étude sur l'accès à l'information en matière de santé ont tenté de comprendre, à l'appui des théories sur les réseaux sociaux et de leurs propres données, quels étaient les réseaux et les personnes clé dans la diffusion de l'information au sujet de

thématiques importantes dans l'insertion des migrants dans la société d'accueil. Plusieurs éléments théoriques cités dans cette étude invitent à ne pas s'intéresser qu'aux liens forts (par ex. famille et amis proches), mais également aux personnes fréquentées sporadiquement (liens faibles). Une étude classique sur les réseaux sociaux effectuée par Granovetter (1973) montre en effet que les liens faibles sont les plus importants dans l'accès à une information intéressante et « fraîche », par exemple en matière d'emploi. Si l'on veut être informé d'une place vacante, il vaut donc mieux avoir plusieurs contacts avec des personnes hors du cercle familial ou des amis proches. Dans une même lignée, Burt (1982) stipule que ce n'est pas tant le nombre de relations dans lesquelles une personne est inscrite, mais plutôt leur non redondance qui compte, à savoir la présence de contacts qui ne mènent pas aux mêmes tierces personnes. Dahinden (2005) nuance toutefois ces postulats en ce qui concerne les personnes migrantes, car, dans certains cas, ce sont les réseaux forts qui assurent la fonction d'informateur, notamment chez les migrants allophones, comme elle l'a montré avec son étude sur les migrants albanophones en suisse.

D'autres recherches évoquées par Moret et Dahinden (2009) se sont intéressées à l'efficacité des réseaux communautaires en matière de transmission de l'information en vue d'une bonne intégration. Les résultats sont contradictoires, certains considérant ces réseaux comme facteurs d'isolement, d'autres comme facteur d'intégration, lorsque ces groupements font le lien avec des institutions étatiques ou sociales. Moret et Dahinden soulignent toutefois la difficulté d'accès à l'ensemble de la population migrante, engendrée par l'existence d'une infinité de petits groupements de migrants qui sont de nature informelle et dont les autorités n'ont pas toujours connaissance. De plus, la représentativité des migrants par les associations communautaires est parfois remise en question, car on a pu constater qu'elles étaient souvent fréquentées par des hommes

ayant un bon niveau éducatif. Les associations communautaires ne sont donc pas forcément le lieu principal où les personnes puisent leurs informations.

D'une manière générale, les données récoltées par Moret et Dahinden montrent que les personnes migrantes sont inscrites dans une multiplicité de réseaux. En matière d'information, les pratiques des migrants sont très proches de celles des suisses, à savoir, ils passent d'abord par la famille et les proches, pour ensuite consulter des spécialistes, comme des pharmaciens, des médecins, des avocats ou encore ils ont recours à Internet ou à des magazines spécialisés. De plus, l'étude montre que les canaux d'information privilégiés par les uns, sont les moins utilisés par les autres : il y a donc une diversité des canaux d'information au sein de la population migrante, « dépendant de caractéristiques telles que la nationalité, le sexe, l'âge, le niveau d'éducation, les compétences linguistiques en langue locale, l'état civil ou la situation familiale » (Moret & Dahinden, 2009, p.49). Certains de ces canaux sont liés à une origine ethnique, comme par ex. lorsque l'on recourt à la famille. Mais d'autres, notamment les associations fréquentées, sont d'origine mixte. Certains réseaux sont ancrés dans la réalité locale, d'autres sont transnationaux. L'étude montre par exemple que la consultation de médecins et de magazines d'information du pays d'origine sur les questions de santé peut aussi aider dans le pays d'accueil. Cette étude invite donc à ne pas se focaliser sur un type de réseau lorsque l'on cherche à comprendre la manière par laquelle les migrants parviennent à résoudre les problématiques rencontrées au pays d'accueil, ou lorsque l'on souhaite mettre en place des dispositifs d'intervention en matière d'intégration. Au contraire, il importe d'identifier la diversité de réseaux et de personnes clés qui sont mobilisés.

Dans une perspective plus psychologique, Torbiörn (1982) avait montré que l'un des facteurs important dans le degré de satisfaction des expatriés suédois était l'amitié avec les gens du

pays d'accueil. En effet, si à court terme ceux qui ont beaucoup de contacts avec les expatriés ont plus d'expériences positives, sur le long terme, ce sont les contacts avec les membres du pays d'accueil qui s'avèrent déterminants.

Dans notre étude, il sera intéressant d'observer comment les personnes migrantes s'inscrivent dans des réseaux communautaires de migrants, mixtes ou du pays d'accueil, et dans quel but.

2.5 Conclusion

Les éléments présentés dans cette première section de cadre théorique nous donnent des pistes possibles pour décrire et interpréter les processus de développement psychosociaux en jeu entre le moment de la migration ou de la confrontation interculturelle, et celui de l'atteinte d'un nouvel équilibre psychosocial (défini dans ces travaux en tant qu'intégration ou acculturation). Ils nous permettent d'identifier un certain nombre d'éléments qui peuvent être problématiques pour les nouveaux arrivants, et d'entrevoir des pistes pour les dépasser. Selon les travaux, l'accent est plutôt mis sur des ressources internes ou externes à la personne. Plusieurs auteurs ont relevé l'importance de tenir compte des stratégies adoptées par les individus migrants pour faire face à une situation déstabilisante, et le rôle que peuvent avoir les institutions en vue d'une issue positive du changement survenant chez l'individu.

Dans ce travail, notre souhait est justement celui de décrire les processus qui se jouent à l'intersection entre l'individuel et le social, en abordant l'insertion des migrants du point de vue de la psychologie des transition (Zittoun, 2006a, 2006b, 2008) qui nous permet de rendre compte de la complexité des dynamiques en jeu, et avec un intérêt particulier pour les mécanismes qui permettent à un individu de faire quelque chose de positif avec ce dont ils disposent lors de l'arrivée dans un nouveau pays.

3 Le paradigme : La psychologie socio-culturelle du développement

Notre approche de l'insertion des migrants dans la société d'accueil s'inscrit dans le courant de la psychologie socioculturelle du développement (Valsiner, 2000 ; Valsiner & Rosa, 2007). Par développement nous entendons une forme de changement irréversible de la façon de penser et d'agir. Pour que ce changement soit développemental, il doit satisfaire 3 critères (Zittoun, 2006b) : 1) il doit amener à de nouvelles possibilités de changement, 2) doit garantir une certaine continuité avec ce que la personne était auparavant, 3) doit permettre de maintenir un lien avec l'environnement matériel, social et symbolique. Si beaucoup de travaux étudient le développement en faisant le portrait d'une personne à l'état A, puis à l'état B, dans notre étude, nous allons nous intéresser aux *processus* de changement, et non simplement au résultat de ces changements. De plus, notre attention sera portée sur le point de vue des personnes et de l'*usage* qu'elles font de l'environnement qui les entoure dans les processus de développement.

3.1 L'unité d'analyse : Les processus de transition et les ressources utilisées

Afin de rendre compte des *processus* vécus et de l'*usage* que les personnes font des éléments qui les entourent, nous allons utiliser l'unité d'analyse proposée par Zittoun (2006b) dans ses études sur les processus de développement chez les jeunes adultes, à savoir celle de « rupture - irruption de l'incertitude - transition, impliquant un processus menant vers une nouvelle forme de stabilité » (Zittoun, 2006b, p.5, ma traduction).

Ruptures

Dans plusieurs courants de recherche sur l'étude du développement, le point de départ pour le développement est une situation de déséquilibre, de conflit. La psychologie de

Piaget (1964) s'est par exemple intéressée aux remaniements intellectuels suivant une situation de déséquilibration ; les travaux de Erikson (1993) ont porté sur les crises identitaires. C'est en effet à partir de ce point de tension que de nouvelles possibilités peuvent et doivent être trouvées afin de dépasser le conflit. La notion de rupture dérive d'une telle conception.

Dans la psychologie des transitions, est considéré en tant que *rupture* un événement qui perturbe le système de référence d'une personne, générant ainsi de l'incertitude et étant perçu par la personne en tant que tel. Les raisons de *rupture* peuvent être multiples :

- Changement dans l'environnement (par ex. guerre, nouvelle technologie, nouvelle idéologie)
- Changement de sphères d'expérience (par ex. changement de pays)
- Changement dans l'une des sphères d'expérience de la personne (par ex. nouveau chef au travail)
- Changement dans les relations interpersonnelles ou avec les objets (par ex. quitter les parents)
- Changement intrapersonnel (par ex. nouvelle croyance, croissance « biologique »)

La rupture peut toucher une ou plusieurs *sphères d'expérience* de la personne, à savoir ses micro-mondes, les champs d'activité auxquels elle prend part (champ professionnel, religieux,...). Elle peut également être due à la perte, le mélange ou l'acquisition de sphères d'expérience. De plus, les ruptures varient dans leur extension dans le temps. Les situations de rupture, à cause de l'incertitude qu'elles impliquent, peuvent être vécues comme des moments d'anxiété. Toutefois, c'est également dans ces moments là que de nouvelles possibilités peuvent être envisagées et que des processus de changements dans la manière de penser et d'agir peuvent être envisagés !

Les travaux cités dans notre première partie de cadre théorique ont montré que les personnes migrantes peuvent vivre un certain nombre de ruptures engendrées par la migration. En effet, en changeant de pays, certains des anciens schèmes de pensée ne peuvent plus être appliqués tels quels pour comprendre la nouvelle réalité. Dans ce travail, nous allons donc nous intéresser à comment la migration est perçue par les personnes et en quoi cette étape de leur vie fait rupture.

Processus de transition

Face à l'incertitude engendrée par une rupture, la personne doit entreprendre un *travail de transition* (Zittoun, 2006b), dans le but de retrouver un nouvel équilibre. Cela implique que des changements puissent avoir lieu sur trois plans : identitaire, apprentissages, et construction de sens par rapport au vécu. Ces processus sont interdépendants (Zittoun, à paraître). Par conséquent, si l'un résiste au changement, il faut aussi voir ce qu'il se passe dans les autres. Par exemple, un migrant peut refuser d'apprendre la langue d'accueil parce que cela impliquerait pour lui un changement identitaire auquel il ne peut pas donner un sens. Dans notre travail, nous allons nous demander comment les personnes interrogées vivent ces processus et comment ils interagissent.

Nous allons considérer la transition comme « réussie » lorsque la personne migrante parvient à envisager un futur dans le pays d'accueil. Cela implique que la personne ait trouvé les ressources nécessaires pour faire face aux ruptures liées à la migration (donc, qu'elle ait pu élaborer une vision positive de sa propre situation de vie au pays d'accueil ; qu'elle se sente « bien » au pays d'accueil), et qu'elle puisse identifier un certain nombre de possibilités d'épanouissement (projets de vie) au pays d'accueil. En effet, d'après notre conception du développement, un changement peut être considéré de développement à condition 1) qu'il permette une continuité avec ce que la personne était auparavant, 2) qu'il soit ancré

dans l'environnement, et 3) qu'il ouvre de nouvelles perspectives de changement.

Afin de rendre compte des dynamiques en jeu dans le processus de transition, Zittoun (2008) a choisi la métaphore du *prisme sémiotique* [Voir Fig.1]. Les quatre coins du prisme représentent la personne, autrui (réel ou imaginaire, spécifique ou généralisé), l'objet symbolique (ayant un sens culturellement partagé), ainsi que le sens spécifique attribué par la personne à cet objet. Les relations entre les différents pôles du prisme correspondent aux différents éléments qui vont changer au cours de la transition : la relation de la personne avec autrui correspond aux processus identitaires ; la relation entre la personne et l'objet correspond aux apprentissages, la relation entre l'objet et le sens de l'objet pour la personne (P) correspond à la construction de sens. La relation entre autrui et l'objet signifie la signification socialement partagée de cet objet ; la relation entre le sens de l'objet pour P et l'objet, désigne la reconnaissance ou la légitimation d'une certaine manière de sentir et de penser l'objet.

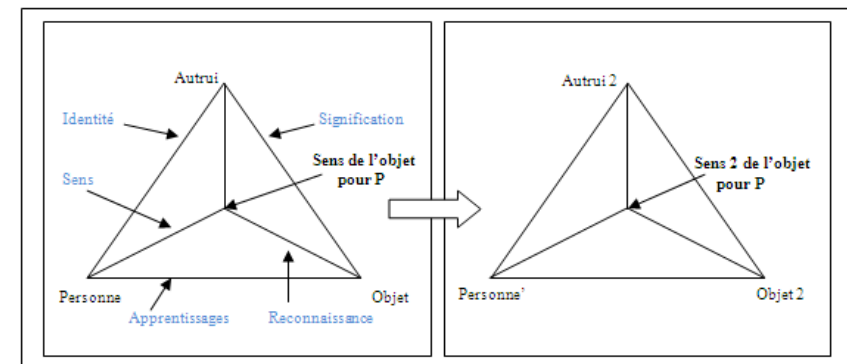


Figure 1. Transition : reconfiguration du prisme sémiotique. (Source : Zittoun, 2008, p.168)

Ce prisme est situé au sein d'un cadre conçu en relation avec le concept d'espace de pensée (Perret-Clermont, 2001).

L'espace de pensée relie différentes dimensions impliquées dans la construction de la connaissance et du sens, à savoir : 1) l'individu « avec ses dispositions cognitives qui se construisent, s'utilisent, se modifient, ses motivations personnelles, ses aspirations et les enjeux qu'elle projette dans la situation d'apprentissage en fonction de ses intérêts, de sa mémoire affective, cognitive et sociale et de son parcours biographique » (Perret-Clermont, 2001, p.68), 2) les modalités relationnelles interindividuelles constituant le *cadre* au sein duquel la personne évolue, 3) le contexte groupal ou institutionnel, avec ses règles, ses rôles, ses modalités de rencontre, qui « légitime un système de d'actions et de significations » (Perret-Clermont, 2001, p.74) sur lequel les acteurs en jeu s'appuient pour établir la relation 4) les traditions culturelles, avec leurs systèmes de croyance les valeurs, les langages, les représentations sociales, les pratiques qui « offrent aux interlocuteurs langages et outils de symbolisation » (Perret-Clermont, 2001, p.74). Ces différentes dimensions ne sont pas à concevoir comme étant des boîtes encastrées (de type « poupées russes »), mais plutôt comme différents « lieux » d'émergence de significations qui se croisent au sein d'un espace à la fois matériel et mental. Dans une telle conception, le *cadre* est un « contenant des pensées et des affects » (Perret-Clermont, 2001, p.73), constitué par la situation pédagogique ou thérapeutique. Il a « des limites de lieu, de temps, et donc des règles et des frontières qu'il faut respecter » (Perret-Clermont, 2001, p.74). Souvent, ces règles sont discordantes par rapport à celles de l'extérieur et fournissent une certaine sécurité, car elles permettent la réalisation de choses qui ne se passeraient pas autrement (par ex. le cadre de la relation pédagogique permet à l'apprenant de se tromper, ce qui lui permet de tester de nouvelles façons de penser).

Un cadre a souvent un *gardien*, qui « propose et guide une relation qui instaure ce cadre et qui est négociée dans

l'interaction : il y a alors mise en relation de pensées qui seraient sinon dispersées, éloignées voire clivées ; qui va permettre aussi de faire des rapprochements, d'élaborer la mémoire, d'exprimer des affects, d'« essayer » des interprétations, des idées » (Perret-Clermont, 2001, p.74). Pour que cela advienne, il faut que le cadre soit explicite et que le gardien fasse respecter les règles.

Selon Zittoun, un tel cadre peut, à certaines conditions, soutenir les processus de transition. Nous verrons plus loin, quelles peuvent être les caractéristiques du cadre qui favorisent le développement psychosocial pour des personnes engagées dans des processus de transition liées à une migration.

Les ressources

D'une manière générale, les personnes n'affrontent pas les épisodes de rupture en étant complètement démunies. Elles ont une certaine expérience de la vie ou une mémoire de ruptures et de transitions ayant eu lieu précédemment (Zittoun, 2006b), ce qui leur a permis de développer un certain nombre de connaissances et de compétences qui peuvent être mobilisées en tant que ressources dans une nouvelle situation de rupture, ce que Zittoun appelle des *ressources cognitives*. Ces dernières sont notamment utiles dans les processus d'apprentissage. De plus, les personnes font partie d'un réseau social qui leur permet de mobiliser autrui en tant qu'expert ou support. Elles peuvent de même avoir recours à une connaissance sociale. C'est ce que l'auteur appelle des *ressources sociales*. Ces dernières sont notamment utiles dans le repositionnement identitaire. Zittoun a également relevé le rôle de *ressources symboliques*, à savoir l'usage d'éléments culturels pour donner sens au vécu. Ainsi, quand une personne se trouve face à une rupture (perçue par elle en tant que telle), elle va mobiliser des ressources pour pouvoir la surmonter et entrer dans des processus de transition qui l'amèneront vers un « nouvel état d'équilibre ». Ces ressources peuvent être internes à la personne ou se trouver dans son

environnement. Certains lieux peuvent être des « concentrés de ressources » et présenter un cadre qui favorise les processus de transition. Dans ce travail, nous allons nous demander si le dispositif Programme cantonal d'intégration est l'un de ces lieux.

4 Le rôle d'un dispositif de formation dans les processus de développement psychosocial

Plusieurs travaux ont déjà tenté une analyse des effets que pouvaient avoir des institutions de formation, dans la gestion des problématiques liées à la migration ou à d'autres expériences de vie impliquant des changements chez l'individu. Selon le point de vue, les critères de réussite sont différents.

4.1 Favoriser l'acquisition de connaissances nécessaires à l'intégration

La Commission fédérale des étrangers (CFE) avait mandaté le Forum suisse pour l'étude des migrations pour effectuer une évaluation des différentes mesures existant en matière d'intégration des étrangers⁸. D'après le rapport d'évaluation (Kaya, 2004) les objectifs fixés par la CFE sont les suivants :

- La promotion des connaissances linguistiques des groupes cible difficilement accessibles. Il s'agit d'un public que l'on ne peut atteindre à travers des structures de cours de langue existants, telles que les femmes non actives professionnellement ou des personnes ayant des ressources financières limitées.
- La modification des offres existantes avec le but que les cours de langue contribuent à la participation des étrangers à la vie sociale et facilitent directement les actes quotidiens.
- La promotion des contacts sociaux.

⁸ Le Programme cantonal d'intégration fait partie de ces dispositifs depuis 2004, mais n'a pas fait l'objet d'une telle enquête.

Les questions posées par l'étude, portent à la fois sur la conception des formations, sur leur mise en pratique et leur impact. Les évaluations se basent essentiellement sur 10 études de cas, représentatives des familles d'institution déterminées par une étude préalable par questionnaire sur un total de 91 projets.

D'une manière générale, Kaya a constaté que les cours permettaient de sortir de l'isolement linguistique, et que les formations recensées étaient cohérentes avec les objectifs de la CFE. Deux résultats nous paraissent particulièrement intéressants dans le cadre de notre réflexion sur le rôle des institutions dans le processus d'intégration des migrants :

- Les professionnels et les apprenants eux-mêmes remarquent une amélioration des connaissances linguistiques. Bien que ces dernières ne soient pas encore utilisées de façon satisfaisante en dehors des cours, les apprenants disent toutefois devenir plus confiants dans la vie quotidienne, après avoir effectué les cours.
- De plus, les connaissances acquises sur les structures helvétiques permettent aux participants de se positionner dans la société d'accueil. Ils disent également retrouver une certaine autonomie dans les activités quotidiennes (courses, répondre au téléphone,..) et développer des contacts avec d'autres apprenants (certains se voient en dehors des cours), s'intégrant ainsi plus vite à la vie sociale. Les personnes disent par contre ne pas se sentir très à l'aise dans les contacts avec les suisses, sinon dans le cadre des cours.

Le chercheur met également en évidence un certain nombre de caractéristiques des dispositifs de formation, qui favorisent l'atteinte des objectifs de la CFE en matière d'intégration :

- La formation en petits groupes
- L'hétérogénéité ethnique
- La prise en compte de la spécificité du public féminin

- Le tissage d'un lien de proximité sociale avec les participants
- La collaboration entre acteurs publics et privés
- L'engagement de la société civile
- La modulation des objectifs linguistiques et non linguistiques
- L'insertion d'un volet social (connaissances utiles au quotidien)
- La gratuité de la formation
- La pédagogie individuelle

Ces éléments pourront être mis en lien avec ceux obtenus dans le cadre de notre travail, bien que notre objectif ne soit pas celui d'effectuer une évaluation du programme de formation, mais plutôt une description des différents usages possibles que font les apprenants de ce qui est offert par les cours et de faire des hypothèses de l'impact que ces usages peuvent avoir sur le développement psychosocial.

4.2 Soutenir les remaniements identitaires issus de la confrontation à l'altérité

Sur la base de sa longue expérience de chercheuse et de formatrice sur les questions de rencontre interculturelle, Cesari Lusso (2008) esquisse un certain nombre de pistes pour l'action, à l'intention des institutions de formation souhaitant soutenir les remaniements identitaires nécessaires dans des situations de confrontation avec l'altérité.

Comme vu plus haut, l'auteur fait l'hypothèse que les problématiques liées à la rencontre de la diversité peuvent déboucher sur des processus de développement, si un équilibre est atteint entre les défis et les ressources à disposition, ce à quoi les enseignants peuvent contribuer. Face au stress identitaire et affectif engendré par la décentration culturelle, Cesari Lusso souligne l'importance d'offrir un cadre

régi selon les logiques de la « Zone proximale de développement » proposée par Vygotsky, à savoir une culture ambiante appropriée, une assistance par des *figures médiatrices*, un cadre rassurant, des expériences adéquates et un espace temporel suffisant. Le rôle d'un médiateur qui étaye le processus nécessaire pour supporter les coûts affectifs et identitaires est considéré comme central.

Afin de réduire les tensions intergroupes, sur la base des travaux de la psychologie sociale, elle propose des activités donnant une image positive de l'autre, des activités de coopération intergroupe⁹ ou des activités renvoyant aux appartenances multiples¹⁰ des acteurs en jeu (par ex. appartenance à un groupe religieux, à la catégorie d'ingénieurs,...). Elle souligne également l'importance de la reconnaissance symbolique de l'identité culturelle de chacun, en faisant appel durant les cours à des pratiques ou aux langues d'origine.

De plus, elle souligne le rôle privilégié que peut occuper l'école dans le développement d'outils symboliques permettant à la personne de faire face à son handicap social, c'est-à-dire la discrimination due à l'appartenance à un groupe peu valorisé. Ces outils symboliques peuvent prendre la forme d'une simple mise en mots du problème, l'évocation de mythes appropriés, la considération de connaissances issues de la culture personnelle, l'utilisation de l'humour pour recadrer les difficultés rencontrées.

Un dernier point évoqué est la nécessité de la mise en place par l'école d'un certain nombre de conditions susceptibles d'effectuer une médiation intellectuelle nécessaire à la transformation d'une expérience en savoir, c'est-à-dire un cadre

⁹ Voir par ex. Sherif, M., & Sherif, C.W. (1979). Les relations intra et intergroupes : analyse expérimentale. In W. Doise (Ed.), *Expériences entre groupes* (pp. 1-58). Paris, La Haye : Mouton.

¹⁰ Voir par ex. Deschamps, J.-C. (1984). Identité sociale et différenciation catégorielle. *Cahiers de psychologie cognitive*, 4, 449-474.

adapté, des interactions avec des personnes formées aux techniques d'explicitation de l'action, et un contrat de communication particulier.

Finalement, selon l'auteur, le défi pédagogique est celui d'aider les personnes à développer des *outils symboliques* pour gérer l'ambivalence des conflits intrapsychiques liés à l'altérité. Dans notre travail, il s'agira de voir si les cours que nous allons étudier offrent effectivement cette possibilité d'élaboration symbolique de l'expérience du migrant.

4.3 Protéger face à des situations émotionnellement stressantes

Des travaux qui ne traitent pas spécifiquement des situations d'adultes en migration peuvent nous donner d'autres pistes pour comprendre le rôle des institutions dans le développement. Dans une perspective théorique interactionniste et constructiviste du développement, Emiliani et Bastianoni (1992) ont montré comment les dynamiques sociales inhérentes à la vie quotidienne en communauté¹¹ jouaient un rôle protecteur dans les processus de développement psychosocial d'enfants présentant un retard mental. Leur hypothèse était que les routines et les relations avec les éducateurs prêts à s'investir affectivement ont des effets structurants dans l'acquisition d'une compétence sociale, permettant à son tour l'émergence d'une identité positive et le dépassement du stigmate du « cas social ».

Bien que notre étude comporte plusieurs différences par rapport au terrain étudié par ces auteurs¹², nous pensons que les éléments théoriques proposés peuvent nous permettre de

¹¹ L'étude s'intéresse aux processus de développement d'enfants vivant dans des « groupes-appartements » (vs institutions éducatives classiques), dans un but d'intégration sociale.

¹² Nous nous intéressons en effet à ce qu'il se passe pour des adultes (vs enfants), en situation de rupture relative à une migration (vs retard dans le développement), dans le cadre institutionnel (vs vie quotidienne) ayant un but formateur (vs thérapeutique).

mieux comprendre les dynamiques qui ont lieu « en périphérie » des apprentissages programmés par les concepteurs du dispositif (connaissances linguistiques et sociales), au sein des relations « spontanées » entre les acteurs en jeu (enseignants et apprenants), ainsi que dans l'organisation des activités proposées. Les auteurs mettent en évidence l'importance de plusieurs facteurs.

- Premièrement, la mise en place de routines. Par leur stabilité, elles permettent l'appropriation de la notion d'espace-temps ; par la présence de négociations permanentes de significations, d'objets, de relations, elles permettent le développement d'une compétence sociale amenant à une compréhension des implicites (capacité de décoder les émotions, les comportements des autres, ainsi que les règles sociales).
- Deuxièmement, l'organisation des activités de manière à accorder un temps important aux interactions (entre adulte et enfant, entre pairs), ainsi que la présence d'un adulte qui assume une fonction d'*étayage* (accueil, interprétation, élaboration des émotions de l'enfant), permet la constitution d'un système relationnel solide, et de travailler sur la confiance en soi¹³. Cette fonction d'étayage s'articule avec d'autres fonctions assumées par l'éducateur, telles la construction d'une histoire commune permettant aux acteurs de devenir des partenaires relationnels ; le soutien ; la protection ; la motivation et l'aide à la formulation de plans d'action pour un futur proche et lointain.
- Troisièmement, la mise en place d'activités qui permettent à l'enfant de faire l'expérience de sa propre compétence augmentent le *sentiment d'efficacité*

¹³ L'espace relationnel est en effet conçu comme le terrain d'émergence du Soi, et la fonction d'étayage de l'adulte, comme une condition indispensable au développement et à l'élaboration de la connaissance de soi et du monde.

personnelle et permettent l'émergence d'une identité positive.

Après deux ans de vie communautaire, les chercheurs ont, entre autres, constaté que les souvenirs négatifs du passé n'affectaient plus la vie quotidienne et pouvaient être utilisés comme étalon pour mesurer les progrès effectués.

En résumé, cette étude a démontré que la vie en communauté joue un rôle protecteur dans l'affrontement de situations défavorables ou stressantes par :

- la réduction de l'exposition à des situations impliquant stress et malaise émotif
- le changement de la signification que l'enfant attribue à la situation
- la réduction de la chaîne de réactions négatives
- l'instauration d'un sentiment positif touchant à l'estime de soi et à l'efficacité personnelle
- la possibilité de créer de nouvelles relations sociales (Emiliani Bastianoni, 1992, p.86).

L'intérêt d'une approche focalisée sur les facteurs de protection est de s'intéresser à la manière dont l'individu parvient à négocier les facteurs stressants, plutôt que de s'arrêter à l'étude des facteurs de risque. Cette idée nous paraît transposable à la compréhension de ce qu'il se passe pour les personnes adultes dans des situations de rupture et au rôle joué par l'institution COSM dans l'engagement dans des processus de changement sur les plans affectifs et identitaires.

4.4 Accompagner les processus de transition

Sur la base de plusieurs études¹⁴ portant sur les processus de transition, Zittoun et Perret-Clermont ont montré le rôle que

¹⁴ Notamment une étude monographique d'un centre de formation visant la transition école-métier ; l'analyse des ressources offertes par une école juive ; l'étude de la transition au travail dans un contexte de guerre.

pouvaient avoir les institutions de formation dans l'accompagnement des processus de changement suivant une rupture (pour une synthèse, voir Perret-Clermont & Zittoun 2002 ; Zittoun, 2008). Elles font l'hypothèse que certaines caractéristiques du *cadre* soutiennent le processus de transition. Tout d'abord, afin de stimuler le changement, deux éléments jouent un rôle : 1) Un cadre qui se pose en rupture par rapport au vécu précédent de la personne, par une organisation particulière de l'espace et du temps ainsi que par la nature des activités effectuées ; 2) Un cadre orienté vers l'extérieur, par exemple avec la possibilité d'y acquérir des compétences transférables au contexte visé par la transition. Deux autres caractéristiques des espaces fréquentés sont importantes, afin de développer un sentiment de sécurité et de protection, dans une situation très fragile qui est celle du changement: 3) Un espace relationnel de qualité, c'est-à-dire qui permet aux personnes de nouer des liens forts avec les autres participants et assure la présence de modèles, guides, appelées *autrui significatifs*. 4) Un cadre qui est organisé de telle sorte à permettre aux participants de se tromper, de poser des questions sans peur d'être jugés, de « perdre du temps » et d'avancer à leur rythme. Ces conditions doivent permettre de soutenir les apprentissages et la reconfiguration de l'identité. Et, enfin, pour faciliter la construction du sens par rapport à ce qui est vécu : 5) Un environnement offrant un certain nombre d'éléments culturels transformables en ressources symboliques, 6) et une validation de l'usage de ces éléments par un *autrui* significatif.

La synthèse proposée par ces deux auteurs nous paraît particulièrement intéressante dans le cadre de ce travail, car elle regroupe les éléments proposés par les autres auteurs. Le point 1 peut être compris en lien avec l'idée de réduction de l'exposition à des situations stressantes proposé par Emiliani et Bastianoni, et favoriser l'émergence de nouvelles significations.

Le point 2 rejoint les conditions favorables à l'apprentissage de connaissances utiles à l'intégration évoquées par Kaya, telles l'enseignement d'éléments linguistiques et sociaux utiles au quotidien. Le point 3 peut comprendre l'idée de tissage de relations de proximité avec les apprenants évoquée par Kaya ; le point 4 la prise en compte des spécificités de chaque apprenant. Ces points 3 et 4 rejoignent également les critères du cadre favorisant l'émergence d'une identité positive et le dépassement de la discrimination sociale mentionnés par Cesari Lusso et par Emiliani et Bastianoni, à savoir la présence de figures médiatrices, la valorisation des spécificités de chacun, et la possibilité d'effectuer des expériences positives. Les points 5 et 6 renvoient à la possibilité de retrouver un milieu fournissant des éléments symboliques pour gérer l'ambivalence affective par rapport à la société d'accueil (Cesari Lusso), ainsi que pour développer une nouvelle compréhension de la situation (Emiliani & Bastianoni).

Nous voyons donc au travers de ce cadre théorique que les institutions peuvent jouer un rôle à plusieurs niveaux du développement psychosocial d'une personne en situation de rupture. Selon leur orientation théorique et leur thématique de recherche, les auteurs ont émis plusieurs hypothèses sur la manière dont certaines caractéristiques des institutions concernées pouvaient avoir un impact sur un plan identitaire, affectif et social. Est-ce que certaines de ces conditions peuvent être retrouvées dans le dispositif qui nous intéresse, à savoir le Programme cantonal d'intégration ?

4.5 Brève description du Programme cantonal d'intégration

Le Programme cantonal d'intégration a été créé par le Service de la cohésion multiculturelle du Canton de Neuchâtel, dans le but de soutenir les personnes immigrées dans leur insertion dans la société neuchâteloise.

Raison d'être du Programme

Selon ses concepteurs (BDE, 2004a, 2004b), le Programme vise à pallier au manque d'offres dans le canton de Neuchâtel, de cours de langue axés sur les aspects « pratiques », de vie quotidienne, non payants, avec des horaires adaptés aux travailleurs et aux personnes ayant des charges familiales importantes, permettant une participation flexible.

Le besoin a été attesté par une étude interne datant de 1999 sur les Ateliers d'Intégration offerts par le BDE depuis 1995. En 2003 plusieurs collaborateurs du BDE se sont penchés sur l'élaboration d'un nouveau concept de cours visant à améliorer l'offre existante sur la base des carences constatées, notamment un besoin de diversification des niveaux (BDE, 1999), et un besoin de prestations de type « connaissances de l'environnement », ainsi que d'une base commune entre Neuchâtel et la Chaux-de-Fonds (BDE, 2004b). En 2004 le nouveau projet appelé « Programme cantonal de Français et d'Intégration » a été accepté par la Commission Fédérale des Etrangers et fait désormais partie de ses projets d'intégration. Depuis 2004, le Programme Cantonal de français et d'intégration remplace donc les anciens Ateliers de français et d'Intégration (cogérés par le BDE et l'Office de l'Emploi), ainsi que les cours dispensés par Coordination asile et accueille chaque année une centaine d'apprenants.

Conception, administration et organisation

Le Chef du Service de la cohésion multiculturelle (anciennement Délégué cantonal aux étrangers) supervise le Programme. Un spécialiste dans le domaine des migrations internationales au COSM dirige et administre le Programme. Un secrétaire du COSM effectue les tâches de secrétariat. Six animateurs/enseignants animent les cours.

Ce programme comporte deux types de cours (SDE, 2008): l'un, appelé « S'intégrer au quotidien », est axé sur l'apprentissage de la langue française, dans un but de maîtrise

de conversations quotidiennes. Plusieurs niveaux sont offerts : débutant I, débutant II (faux-débutants) et intermédiaire. L'autre, appelé « Connaître le pays d'accueil », vise la connaissance de l'environnement social et politique et s'adresse à des personnes ayant une bonne maîtrise de la langue. Au total, dix cours sont dispensés sur les deux sites de Neuchâtel et de la Chaux-de-Fonds.

L'originalité de ce dispositif réside, selon ses concepteurs (BDE, 2004a), dans son caractère « pratique » et dans la population ciblée, à savoir des personnes ayant, pour la plupart, une situation précaire (niveau socioculturel bas, manque de moyens financiers,...) ou des contraintes professionnelles et familiales qui ne leur permettent pas de suivre d'autres cours offerts sur le marché.

Ce dispositif nous paraît intéressant car il accueille des personnes particulièrement fragilisées, et donc supposées vivre un certain nombre de ruptures, du moins sur le plan linguistique et social. De plus, au niveau du projet, le Programme semble viser à atteindre au moins l'un des critères du cadre pouvant soutenir une partie des processus de changements, à savoir l'intention de dispenser des savoirs qui peuvent être exploités par les personnes dans la réalité quotidienne de la société neuchâteloise. Nous supposons donc que ce dispositif peut comporter des caractéristiques qui vont soutenir les processus de transition vécus par les migrants qui le traversent.

5 Problématique

Sur la base de travaux effectués auparavant par rapport à ce que implique au niveau psychosocial le processus de migration, et à la lumière de la théorie des transitions, nous partons de l'hypothèse que les personnes qui ont dû quitter un pays pour un autre ont vécu un certain nombre de ruptures, car elles se trouvent confrontées à une réalité qui est différente de celle du pays d'accueil, notamment une rupture linguistique.

Pour y faire face, ces personnes doivent donc s'engager dans des processus de changement les conduisant vers un nouvel état d'équilibre, appelés ici les processus de transition.

La psychologie socio-culturelle suppose que le développement individuel se fait en lien avec l'environnement social. Une structure sociale, une institution peut donc encourager le développement individuel en offrant un cadre et des ressources qui soutiennent les processus de transition. Qu'en est-il du Programme cantonal d'intégration du COSM?

5.1 Questions et hypothèses

Nos questions et hypothèses portent sur les processus de développement vécus par les personnes immigrés dans le canton de Neuchâtel et fréquentant le Programme d'intégration et sur la manière dont une institution telle le COSM peut les accompagner.

- 1) Quelles sont les caractéristiques du développement psychosocial vécu par les personnes migrantes fréquentant le programme?
 - Comment la rupture est perçue?
 - Comment se font les processus de changement (apprentissage, remaniements identitaires, construction de sens)?
 - Quelles ressources sont utilisées?
 - Comment les personnes intègrent les cours dans leur parcours?
- 2) Quel rôle joue une institution telle le COSM, avec son Programme d'intégration, dans le soutien de ce développement?
 - Quelles sont les caractéristiques du cadre offert?
 - Comment ce cadre soutient les processus de transition?

6 Méthode de récolte des données

6.1 Méthode qualitative

Ce travail a pour but de comprendre les processus de développement psychosocial qui ont lieu chez les personnes migrantes fréquentant des cours d'intégration. La méthode choisie doit donc pouvoir rendre compte des processus en jeu durant un certain laps de temps et non seulement offrir une image de la personne en un temps A et en un temps B.

De plus, nous avons choisi d'aborder la problématique du point de vue des transitions psychologiques, telles qu'elles sont perçues par la personne, plutôt que d'un point de vue sociologique, où un point de fin serait attribué « objectivement ». La méthode choisie doit donc permettre d'accéder à une certaine « subjectivité ».

Ce n'est que la méthode qualitative qui permet de rendre compte de ce que la personne vit comme rupture, quelles dynamiques de changement elle entame, de quelles ressources elle fait usage et comment elle retrouve un nouvel équilibre.

6.2 Entretiens reconstructifs

Afin de saisir les processus en jeu dans le développement, deux techniques sont possibles : soit l'observation en temps réel, soit l'entretien reconstructif (Zittoun, 2006b). La première méthode est notamment utilisée dans l'analyse d'apprentissages au cours d'une leçon. Dans le cas présent, la difficulté avec une telle méthode est due au fait que les processus de transition ne sont pas définis dans le temps. Une ressource peut en effet être puisée dans une expérience datant de dix ans avant l'événement qui fait rupture. De même, les processus de transition ne sont pas circonscrits dans l'espace, au contraire, ils peuvent traverser plusieurs sphères d'expérience. Ainsi, un élément se situant dans un contexte déterminé, par exemple les cours de langue, peut être utilisé

comme ressource dans un autre contexte, par exemple une sortie en famille. Nous arrivons ainsi à la conclusion que le processus de changement doit être saisi en passant par le récit de la personne.

Le choix d'une technique de récolte de données basée sur le discours implique plusieurs « dangers » dus à une certaine distance entre les faits, tels qu'ils se sont produits, et le récit que la personne en fait (Zittoun, 2006b). Premièrement, la distance temporelle qui sépare le moment où la ressource est utilisée, et celui de l'entretien, fait que l'on ne peut pas avoir accès à la totalité de cet usage. Toutefois, les déformations engendrées par la mémoire et la réflexivité vont permettre de révéler le sens particulier que prennent pour la personne, les éléments utilisés en tant que ressource. Deuxièmement, nous pouvons nous demander dans quelle mesure le langage donne réellement accès à la pensée. S'il n'y a pas de relation directe, le langage révèle tout de même la compréhension qu'ont les personnes de leur expérience, et par là aussi quelque chose à propos des contenus et de la structure de la pensée¹⁵. Troisièmement, le discours n'est qu'une interprétation de la mémoire de l'expérience et est affecté par des variations situationnelles, à savoir la relation entre l'intervieweur et l'interviewé, le contexte et le setting de l'interview qui ont un impact sur le sens que l'interviewé donne à l'interview¹⁶. Quatrièmement, la situation d'interview ne donne pas seulement accès à la manière dont l'interviewé se perçoit de son propre point de vue, mais également depuis celui de l'intervieweur.

¹⁵ Cette thèse a été explorée dans le courant piagétien, au travers de *l'entretien clinique-critique*. Pour une présentation générale, voir par exemple Ducret J.-J. (2004). *Méthode clinique-critique piagétienne*. Texte exposé en 2004 à une conférence du Service de la recherche en éducation du Canton de Genève. De www.geneve.ch/sred/collaborateurs/pagesperso/d-h/ducretjean-jacques/Methode_critique.pdf

¹⁶ Ce qui renvoie à la notion de *contrat implicite*. Schubauer-Leoni, M.-L., & Grossen, M. (1993). Negotiating the meaning of questions in didactic and experimental contracts. *European Journal of Psychology of Education*, 8(4), 451-471.

Afin de pouvoir mettre en perspective ce que disent les personnes interrogées, nous compléterons nos analyses en nous appuyant sur des éléments tirés des discours des concepteurs du programme, des enseignants, mais également des notes prises lors de nos observations des cours donnés dans le cadre du Programme cantonal d'intégration. Ces éléments resteront toutefois périphériques dans nos analyses.

6.3 Le choix du terrain et de la population

Sur la base de notre cadre théorique, nous avons fait l'hypothèse que les migrants font usage de différents types de ressources qu'ils trouvent dans leur environnement durant la période de transition post migratoire. Nous avons également supposé qu'il existait des lieux pouvant concentrer un grand nombre de ressources facilitant les processus de changement (apprentissage, changements identitaires et construction de sens). Nous avons donc essayé de trouver des personnes ayant vécu une rupture post-migratoire et ayant eu accès à un lieu particulièrement riche en ressources pour y faire face.

Parmi les problématiques faisant la priorité des praticiens de l'action psychosociale (Légault & Frontaux, 2008) et des politiques d'intégration mises en place dans les pays européens (Kaya, 2002; Schönwälder & al., 2005), il y a la question de la confrontation à une nouvelle langue. Nous nous sommes donc orientés vers des cours de langue et d'intégration, afin de trouver des migrants qui ont vécu ou qui vivent encore des situations de rupture et qui s'engagent dans des processus de transition, du moins sur le plan linguistique.

Afin de limiter l'échantillon de ce mémoire de recherche, nous avons cherché à identifier une institution qui nous paraissait être un « bon cas », à savoir un lieu qui soutient les processus de changement développementaux. A priori, en nous basant sur les intentions exprimées dans les documents officiels par les concepteurs, le Programme cantonal d'intégration du canton de Neuchâtel semble comporter un certain nombre de

caractéristiques qui l'assimilent à un dispositif pouvant soutenir les processus de transition. Notre étude de cas porte donc sur le parcours d'insertion de personnes nouvellement arrivées en Suisse et qui fréquentent le Programme cantonal d'intégration du canton de Neuchâtel. L'unité de la population¹⁷ interviewée est donnée par le fait que toutes ces personnes vivent un destin commun : la migration, impliquant une rupture dans leur vécu (changement d'environnement), et partagent un élément du parcours de vie : la participation aux cours d'intégration.

Au total, 13 entretiens ont été effectués entre février et juillet 2009. Le nombre de participants n'a pas été défini a priori, mais par la saturation de l'information obtenue. Nous avons toutefois veillé à garantir une certaine diversité des points de vue en choisissant des personnes présentant des caractéristiques socio-démographiques variées (âge, sexe, nationalité, niveau de cours fréquenté). Un entretien n'a pas pu être analysé, car la personne ne répondait pas aux questions posées par crainte d'une dénonciation aux autorités et évoquait sans cesse les événements traumatisants vécus dans le pays d'origine. 3 personnes fréquentaient les cours « S'intégrer au quotidien » de niveau débutant I (Humberto¹⁸, Lucia, Marcello), 4 le cours débutant II (Gabriela, Carmelo, Tina, Nabil), et 4 le cours avancé (Marianna, Silvia, Wema, Vanessa). Sam suivait à la fois le cours débutant et avancé. Tous les participants de niveau avancé suivaient également le cours de connaissances civiques « Connaître le pays d'accueil ». Pour 2 personnes, ce n'était pas la première année de cours au COSM (Wema et Vanessa). 7 femmes et 5 hommes âgés de 18 à 60 ans, d'origine nationale diverse ont été interviewés, dont 6 d'origine

¹⁷ Il s'agit ici d'un échantillon choisi en raison de l'équivalence théorique (Sato & al., 2004) des cas. L'utilisation des notions théoriques de rupture et de transition, permet en effet d'identifier des éléments théoriquement équivalents dans le parcours des personnes, bien que dans l'observation des cas individuels ces notions prennent des formes et des significations personnelles différentes.

¹⁸ Tous les noms et prénoms cités ici pour désigner les personnes interviewées sont des noms d'emprunt.

européenne (Marianna, Silvia, Carmelo, Marcello, Vanessa, Tina), 3 d'Amérique du sud (Gabriela, Lucia, Humberto) et 3 du continent africain (Nabil, Wema, Sam).

6.4 Accès au terrain et premières enquêtes

Exploration et premières enquêtes

Notre travail au COSM a débuté par un entretien avec le responsable du Programme cantonal d'intégration, qui nous avait été présenté par une connaissance. Ayant à l'origine l'idée d'effectuer une étude monographique du dispositif de formation du COSM, notre travail lui avait été présenté comme une étude du fonctionnement des cours, avec un accent sur les dynamiques éducatives et dans une perspective psychosociale. Il nous avait alors présenté un historique du dispositif et donné accès à un certain nombre de documents présentant les intentions des concepteurs du Programme. Suite à cela, il nous avait également ouvert les portes de son Programme, et donnée le feu vert pour les observations des cours et les entretiens avec les enseignants. Nous souhaitions en effet comparer le discours des différents acteurs du programme, combinés avec des observations in situ de notre part, dans un but de triangulation des données. Particulièrement intéressés à connaître ce que les personnes apprenaient en premier lors de leur arrivée à Neuchâtel, nous avons décidé de limiter nos enquêtes aux cours « S'intégrer au quotidien » donnés à Neuchâtel, car c'est par ces cours que commencent les nouveaux arrivés.

Par la suite, étant donné la complexité du dispositif - qui comporte dix cours, donnés sur deux sites, à Neuchâtel et à la Chaux-de-Fonds, par six enseignants différents - nous avons abandonné l'idée d'une étude monographique. Une telle démarche, pour être systématique, aurait requis un investissement allant au-delà des objectifs fixés pour ce mémoire. Nous avons donc préféré nous concentrer sur le point de vue des personnes qui traversent ce dispositif. Un tel focus

(sur la personne) nous permet par ailleurs de mieux apprécier la place des cours dans les processus de développement vécus par la personne. Les données récoltées lors des observations et des entretiens avec les concepteurs et les enseignants serviront de données complémentaires pour mettre en perspective ce qui est dit par les apprenants concernant les cours du COSM. Nous avons brièvement fait part au responsable du Programme de l'évolution de notre problématique, en lui annonçant lors de nos rencontres « entre deux portes » que nous avons décidé de nous concentrer sur la manière dont les apprenants voyaient leur parcours d'insertion et les cours fréquentés.

Observation des cours

Dans la prise de contact avec les enseignants, nous nous sommes présentée comme étudiante de master en psychologie et éducation, traitant de la question de l'insertion des migrants à Neuchâtel et souhaitant mieux comprendre le fonctionnement des cours du COSM, avec ses dynamiques d'apprentissage. De manière générale, nous avons été bien accueillie. Nous avons pu participer à autant de cours que nous le souhaitions, faire des enregistrements, et les enseignants ont toujours répondu à nos questions. Parfois les enseignants nous présentaient aux nouveaux apprenants, et parfois ils nous demandaient d'intervenir pour aider un tel à faire un exercice ou donner notre avis sur une question. La plupart du temps, nous étions située au fond de la salle, de manière à avoir une vue d'ensemble sur la classe, dont les bancs étaient installés en U.

Au total, nous avons participé à 27 cours, entre février et août 2009, dont 10 avec Mme Petit¹⁹, 9 avec M. Lopez, 8 avec Mme Meyer. Ces cours ont été enregistrés et des notes ont été prises sur ce qu'il se passait au niveau des déplacements, des contacts entre les apprenants, etc. Nous avons toutefois constaté que plusieurs personnes du cours « S'intégrer au

¹⁹ Noms d'emprunt

quotidien » de niveau avancé participaient également au cours « Connaître le pays d'accueil », ce qui nous a menés à effectuer également quelques observations dans ces cours, une auprès de Mme Meyer, et une auprès de M. Steiner.

Entretiens avec les enseignants

Des entretiens semi-directifs ont été menés avec les trois enseignants du cours « S'intégrer au quotidien » de Neuchâtel (dont l'une donnant également le cours « Connaître le pays d'accueil »), dans le but de connaître leurs intentions et leurs options pédagogiques. Les questions abordées ont porté sur le parcours professionnel de l'enseignant ; son mandat (de la part du COSM) et sa vision de la mission auprès des apprenants ; les choix pédagogiques et didactiques effectués et la structure des contenus et des leçons ; la perception des difficultés, motivations, demandes des apprenants ; les impressions générales sur les cours, avec des éventuelles améliorations souhaitées [voir la grille d'entretien en Annexe 2]. Les entretiens ont été enregistrés et ont eu lieu dans les locaux du COSM, pour des raisons organisationnelles.

6.5 Les entretiens avec les apprenants

Comme déjà évoqué, les données principales de cette étude de cas sont issues des entretiens avec les apprenants.

But

Par le récit des personnes migrantes, notre but était celui d'identifier les éléments perçus en tant que rupture, et ceux utilisés en tant que ressource dans la phase post-migratoire, pour esquisser une analyse des processus de développement en jeu, mais également pour comprendre si et comment les personnes intégraient les cours du COSM dans ces processus de développement.

Setting et définition de la situation

La prise de contact avec les personnes interviewées a été effectuée durant les cours du Programme cantonal d'intégration

où nous avons effectué nos observations. Notre présence répétée aux leçons nous a permis de mieux connaître les apprenants et de gagner leur confiance. Certains ont ainsi accepté de partager leur histoire de vie.

Lors de la prise de contact nous avons expliqué à la personne que dans le cadre de nos études en sciences sociales à l'Université de Neuchâtel nous nous intéressions au parcours des personnes migrantes, dans le but de mieux comprendre comment elles vivaient leur arrivée en Suisse, ainsi que le rôle joué par les cours du COSM dans leur insertion dans la vie neuchâteloise. L'anonymat a été garanti, et l'indépendance de l'intervieweur et des traducteurs vis-à-vis de toute institution étatique (police,...) a été soulignée.

Dans la mesure du possible, les entretiens ont été effectués dans un lieu « neutre », à savoir un café pour l'entretien avec Marianna, Humberto et Nabil, ou le bord du lac pour Carmelo, Lucia, Tina. Cela avait pour but d'instaurer une ambiance « décontractée » afin d'éviter le sentiment d'un « entretien de police ». Pour des raisons pratiques, notamment celle de pouvoir effectuer l'entretien juste avant ou juste après le cours, les entretiens avec Silvia, Gabriela, Wema, Sam et Vanessa ont été effectués dans une salle du COSM. Il s'agit d'un lieu « commun » à l'intervieweur et à l'interviewé.

Nous étions installés à une table, en face-à-face. Si un traducteur était présent, il était installé entre l'intervieweur et l'interviewé, avec un angle de 90°.

Les entretiens de Humberto, Lucia et Sam ont été effectués avec la présence d'un traducteur, selon le souhait de l'interviewé, en raison de son manque d'assurance dans la langue du pays d'accueil. Trois entretiens ont été effectués dans une langue étrangère maîtrisée par l'intervieweur : celui avec Marianna en italien, ceux avec Marcello et Tina en allemand. Les autres six entretiens ont été effectués en français, malgré quelques difficultés d'expression de la part des interviewés.

La durée des entretiens a été très variable : entre 24' et 2h19', avec une moyenne d'1h d'entretien. Cela s'explique par la présence d'un traducteur qui double la longueur de l'entretien. Toutefois, trois entretiens dépassant 1h de temps ont été effectués sans traducteur (Silvia, Gabriela, Nabil). Certains entretiens ont été effectués en deux temps, ce qui implique une reprise de l'information lors de la 2^{ème} séance (Silvia et Lucia).

De plus, quelques personnes nous ont semblé plus à l'aise que d'autres dans ce travail d'introspection. Chez Silvia et Nabil nous avons ressenti un réel besoin de parler de ce qui leur arrivait. Lucia, Vanessa et Gabriela nous ont donné l'impression d'être très à l'aise dans leur récit et d'avoir envie de partager leur histoire. Par contre, Carmelo, Tina et Sam nous ont semblé très réservés et il a été difficile de dépasser un niveau de l'ordre du « superficiel ». Ce sont les entretiens dont nous avons pu le moins tirer d'informations.

Grille d'entretien

La grille d'entretien a été élaborée sur la base de deux axes : (1) un axe temporel et (2) un axe transversal [voir Fig.2].

1) Axe temporel : Les questions posées suivaient un axe temporel allant de la vie dans le pays d'origine, aux projets pour le futur, en passant par l'évocation des ruptures précédant la migration, l'épisode de migration avec les raisons de départ, les premiers jours en Suisse, l'arrivée aux cours et les autres activités effectuées à Neuchâtel. Ceci avait pour but de donner une structure, un fil rouge à l'entretien, suivant les étapes du parcours de vie. L'entretien a commencé par une question ouverte et très générale : « pouvez-vous brièvement vous présenter, et me raconter ensuite votre parcours, du pays d'origine jusqu'en Suisse ? ».

2) Axe transversal : Chaque « étape » du parcours migratoire a été abordée avec une question ouverte, de type « comment s'est passé pour vous l'arrivée en Suisse ? », puis approfondie avec des questions plus directives portant sur les lieux, les

personnes, les activités et les objets marquants ; les problèmes rencontrés et les solutions trouvées ; ainsi que l'état d'esprit général. Ceci dans le but d'aider la personne à expliciter les éléments perçus en tant que rupture ou utilisés en tant que ressource, mais également afin d'avoir un aperçu de la représentation que la personne peut avoir des différents éléments évoqués. Un arrêt plus important a été fait sur le thème des cours du COSM. Une telle approche (du parcours de vie) a pour but de mieux visualiser et contextualiser la place des cours du COSM dans le parcours migratoire de la personne, donc dans le processus de transition.

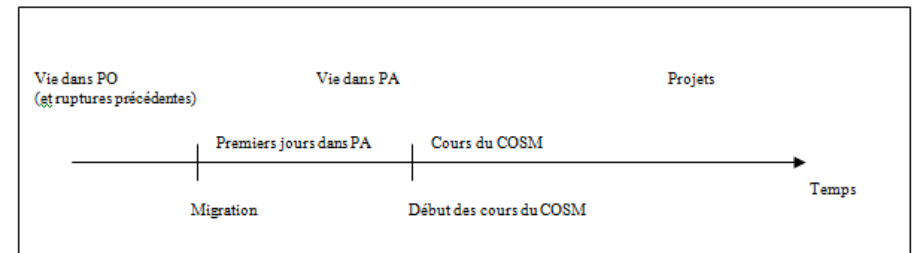


Figure 2 : Schéma des thématiques d'entretien avec les apprenants

La grille d'entretien comportait de nombreuses questions. Toutefois, la plupart ne servait qu'à relancer ou à guider l'interviewé sur un thème qu'il n'aborderait pas tout seul.

D'une manière générale nous avons essayé de garder un maximum de souplesse dans la succession des thèmes abordés afin d'être bien attentifs au discours de l'interviewé, en rebondissant sur des thèmes qui nous paraissaient importants, et suivant ce que Zittoun (2006b, p.83) appelle une *attention flottante*.

Pour guider notre questionnement nous disposons donc de plusieurs ressources :

- le schéma de l'entretien
- la grille d'entretien
- notre expérience des récits des personnes déjà interviewées
- notre idée de ce qu'est une rupture et une ressource, sur la base de lectures théoriques et de rapports de recherche
- notre mémoire de ce que la personne venait de raconter et de ce que nous souhaitions encore aborder.

7 Méthode d'analyse

7.1 Normes de transcription

Notre intérêt portant essentiellement sur les contenus du discours des personnes :

- Les entretiens ont été transcrits mot à mot, mais sans les détails discursifs de type « mhm », « oui », etc.
- La ponctuation utilisée correspond à l'usage courant en langue française écrite.
- Les rires et les passages incompréhensibles ont été transcrits entre parenthèse : (rires) ; (passage incompréhensible).
- Pour les entretiens en français, les fautes de langue ont été corrigées, et parfois même la syntaxe (par ex. lors d'une inversion du sujet-verbe-complément), tout en veillant à ne pas modifier le sens de ce qui était dit par la personne.
- Parfois, des éléments nécessaires à la compréhension du propos de la personne ont été ajoutés par le chercheur (en vue notamment des citations dans le texte final) et ont été mises entre parenthèses : (mot).

- Les entretiens sans traducteur effectués en langue étrangère ont été transcrits dans cette même langue.
- Pour les entretiens en langue étrangère avec traducteur, seule la partie en français a été transcrite. Le discours de l'interviewé, traduit en français par le traducteur, a été rapporté sous forme de discours indirect. De telles citations peuvent être reconnues par l'indication de l'initiale de la personne interviewée, suivies d'une parenthèse indiquant que le discours a été traduit, par ex. : X (trad.).

Il convient également de relever que lors du choix des citations pour le rapport de recherche, certaines parties non importantes ont été supprimées. Ces opérations ont été codées ainsi : (...).

7.2 Codage sur Atlas ti

L'un des buts de ce travail était celui d'étudier un cas concret, celui de l'insertion des migrants dans la société d'accueil, au travers du modèle théorique des transitions, pour ainsi relever les particularités des processus de rupture – transition dans un tel cas. Nous sommes donc partis de concepts théoriques existants, pour les appliquer à des cas précis, qui à leur tour, nous ont permis de spécifier les concepts généraux, selon une logique abductive.

Le codage a été effectué à l'aide du programme informatique Atlas.ti afin de mieux organiser les données. Si cet outil a été conçu pour l'analyse dans une perspective de Grounded theory, notre usage a été essentiellement fonctionnel.

Dans un premier temps, nous avons essayé de détecter les différentes étapes du processus de transition, à savoir les *ruptures* et les *ressources*. Afin de pouvoir mieux caractériser la nature de ces deux éléments, des sous-codes ont été créés en fonction des données. Les codes attribués à chaque entretien ont été revus plusieurs fois en fonction de l'affinement du système de codage [Voir Tableau 2]. A chaque code

définissant le type de rupture, correspondent un ou plusieurs codes définissant l'effet de la ressource. Ces derniers peuvent se combiner avec n'importe quel type de ressource.

Ruptures	Ressources	
	Effet de la ressource	Type de ressource
Rupture affective	Ressource pour affectif	Personne Lieux Objet Activité Cours Interne
Rupture identitaire	Ressource pour identitaire	
Rupture linguistique	Ressource pour linguistique Ressource pour communication	
Rupture culturelle et sociétale	Ressource pour culturel et sociétal	
Rupture relationnelle	Ressource pour réseau social	
Rupture précédente		

Tableau 2: Catégorisation des codes

D'autres codes ont été attribués sur la base des différents thèmes présents dans la structure du canevas d'entretien, dans le but d'affiner la compréhension des processus de transition. A savoir, des informations ont été récoltées concernant :

- Les phases du parcours migratoire (vie dans le pays d'origine, raisons de migration, arrivée en Suisse, vie dans le pays d'accueil, début des cours, perspectives),
- Les représentations envers différents éléments du parcours migratoire (le pays d'origine, le pays d'accueil, les différences entre les deux pays, la langue d'accueil, les autres migrants, l'intégration, l'âge), ainsi que l'état d'esprit général envers cette expérience migratoire (philosophie)

- La représentation des cours (relations entre apprenants, relation enseignant apprenant, problèmes du cours).

7.3 Etapes de l'analyse

1) Description du programme du point de vue des acteurs

Dans ce travail, nous avons choisi de mettre l'accent sur le point de vue des personnes qui traversent le dispositif en question. Ceci implique toutefois quelques risques méthodologiques, comme vu plus haut, car les personnes construisent leur discours en fonction du rôle qu'elles attribuent à la personne qui leur est en face, et donc à ce qu'elles pensent être les attentes de leur interlocuteur. De plus, le récit d'événements passés peut entraîner un excès de cohérence engendré par le travail de mémoire.

Afin de pouvoir garantir une meilleure validité aux données d'entretien, nous avons décidé de mettre en perspective le discours des apprenants, en intégrant aux analyses quelques éléments du discours d'acteurs agissant à différents niveaux de généralité, dans un souci de triangulation des données (Flick, 2004).

Notre partie analytique sera donc introduite par une présentation sommaire des éléments tirés de nos enquêtes complémentaires, à savoir des observations de cours, des études de documents publiés par le Service de la cohésion multiculturelle (y compris les documents publiés par les anciens Bureau du délégué aux étrangers et Service du délégué aux étrangers) et des entretiens avec les concepteurs et les enseignants. Si ces données ne seront pas analysées dans les détails, elles serviront d'arrière-fond à nos analyses des données d'entretien avec les apprenants.

2) Analyse descriptive des entretiens

Pour ce qui concerne l'analyse des entretiens, nous nous sommes inspirés de la démarche du *codage thématique* proposée par Flick (2006). Dans un premier temps, nous avons

cherché à définir les caractéristiques de chaque cas. Puis, nous avons élaboré des codes pertinents pour l'analyse d'un cas, qui ont ensuite été étendus aux autres cas. La structure globale des codes a été complétée au fur et à mesure. Une telle approche permet en effet d'avoir l'avis de plusieurs personnes à propos d'une même thématique, et tient compte des spécificités de chacun. Elle reste ouverte à des modifications survenant le long de l'analyse, tout en ayant une structure de base pour faciliter la comparaison.

Pour chaque entretien avec les apprenants, un document avec l'ensemble des citations relatives aux codes des familles « étapes du parcours migratoire », « ruptures », « ressources », « représentations » de différents éléments du parcours, « rapport aux cours », a été créé, afin de pouvoir identifier et comprendre les étapes du processus de transition.

Sur cette base, des grilles répertoriant les éléments vécus comme rupture ou utilisés comme ressource par chaque personne ont été créés, afin d'avoir une vue synthétique [Voir Annexes 3-14].

Puis, sur la base des notes prises lors des nombreuses relectures de chaque entretien et de la relecture des citations, un texte synthétisant le discours de la personne par rapport aux différents thèmes a été rédigé qui décrit brièvement le contexte migratoire de la personne, caractérise les ruptures majeures, ainsi que les ressources qu'elle a su trouver, suivi d'un bilan du processus de transition. Comme déjà évoqué dans notre cadre théorique, la transition a été considérée comme « réussie » lorsque la personne parvenait à retrouver un nouvel équilibre psychosocial et à se projeter dans le pays d'accueil. Ce texte a servi de présentation pour les différents cas.

Dans un deuxième temps, les entretiens ont été repris de manière transversale. Pour chaque code relatif aux étapes du processus de transition (*ruptures*, *ressources*), une analyse descriptive des citations relatives aux 12 entretiens a été effectuée, dans le but de déterminer les caractéristiques

principales des ruptures et la panoplie de ressources auxquelles ces personnes ont eu affaire.

3) *Analyse interprétative*

Sur la base des observations effectuées dans la phase descriptive de l'analyse, nous avons voulu approfondir certaines questions, à savoir les raisons qui amenaient une personne à accorder une grande importance aux cours dans leur parcours, et la manière dont les cours pouvaient soutenir les processus de transition, au-delà de l'aspect linguistique. Une analyse interprétative, appuyée par des éléments théoriques a donc été menée.

8 Le Programme cantonal d'intégration vu par les acteurs en jeu

Cette partie a pour but d'approfondir la présentation de l'institution fréquentée par ces personnes en transition, en exposant les informations centrales du discours des différents acteurs en jeu, y compris le chercheur, quant au fonctionnement et aux objectifs du Programme cantonal d'intégration, ainsi qu'à la manière de concevoir l'insertion des migrants dans le pays d'accueil. Ces quelques considérations serviront à mettre en perspective les données d'entretien et certains éléments seront ensuite repris dans la partie interprétative de notre analyse.

8.1 Discours politique

Afin de mieux pouvoir comprendre ce qui se joue au sein du dispositif de formation *Programme cantonal d'intégration*, il est important de connaître quelle est la conception politique qui est derrière cette institution. Ainsi, nous allons brièvement présenter la conception de l'intégration de la part du chef du Service de la cohésion multiculturelle, spécialiste dans ces questions et superviseur du Programme. Nous allons pour cela

nous baser sur les informations disponibles sur le site Internet du COSM.²⁰

Le canton de Neuchâtel a, depuis longtemps, une tradition politique favorisant l'intégration des étrangers. Déjà en 1850 il octroie le droit de vote sur le plan communal aux étrangers établis. La participation à la vie politique est en effet conçue comme un pas important dans l'intégration des populations étrangères (Facchinetti, 2006). La nouvelle constitution cantonale de 2000 étend le droit de vote des étrangers au niveau cantonal et met l'accent sur le rôle de l'Etat et des communes dans l'accueil et l'intégration des étrangers du canton. Une communauté de travail pour l'intégration des étrangers (CTIE) a été créée afin de coordonner l'application de cette politique, et comporte des membres des différentes communautés et du Service de la cohésion multiculturelle (ancien Bureau du délégué aux étrangers).

De plus, en 1996, le Grand Conseil a voté une loi sur l'intégration des étrangers, devenant ainsi un pionnier en Suisse, par la reconnaissance du rôle de l'Etat dans le processus d'intégration. Dans un texte de M. Facchinetti (2006), chef du Service de la cohésion multiculturelle (ancien Délégué cantonal aux étrangers), nous pouvons voir comment les prémisses, le sens et la portée des dispositions légales prises avec la nouvelle loi sur l'intégration des étrangers (loi de 1996) sont conçus au niveau étatique. Tout d'abord, en ce qui concerne la notion d'intégration, nous pouvons lire :

« Dans l'optique neuchâteloise, l'intégration des étrangers désigne un processus d'adaptation mutuelle, aux niveaux individuels et collectifs, des populations suisses et étrangères. Elle implique la participation à la vie économique, sociale, culturelle et politique. Il ne s'agit pas d'un alignement unilatéral des étrangers à une sorte de "moule helvétique" qui nierait les racines et références identitaires multiples des populations en présence, mais d'un ajustement réciproque et permanent des uns et des autres. » (Facchinetti, 2006, p.3)

Il s'agit donc d'une conception dynamique de l'intégration, impliquant une multitude d'acteurs, dont les institutions étatiques. Les éléments clés de cette politique sont 1) le respect de l'ordre démocratique et juridique, 2) l'adaptation et rapprochement réciproques, 3) la valorisation des possibilités de participation et 4) la prévention des phénomènes de ségrégation. (Facchinetti, 2006, p.5).

La politique s'applique tant aux institutions et à la population suisse, qu'aux populations étrangères, et ce, quel que soit leur statut juridique. L'Etat exprime en effet son souhait de ne pas exclure une catégorie de la population, même si elle n'est vouée à séjourner dans le canton de Neuchâtel que pour une courte durée : « Si, en pratique les mesures concrètes peuvent être différenciées selon la perspective d'un séjour provisoire ou durable, le but essentiel poursuivi est d'assurer un minimum d'équilibre à la coexistence de toutes les populations qui partagent le même espace de vie » (Facchinetti, 2006, p.5). Selon le chef du Service de la cohésion multiculturelle, l'ouverture à tous des Programmes d'intégration et de français est un exemple de l'application de cette politique d'intégration.

Cette brève présentation des options politiques qui ont été prises par l'Etat de Neuchâtel à l'égard des étrangers et de leur intégration nous a permis de définir le contexte dans lequel est inséré le dispositif qui nous intéresse. Nous avons vu que la volonté politique de l'Etat de Neuchâtel, telle qu'elle est exprimée dans des documents publics officiels, est de mener des efforts réciproques en vue d'une meilleure cohabitation entre suisses et étrangers ou, en d'autres termes, d'une intégration réciproque. Si l'on transpose cela aux processus de développement vécus par les migrants, nous pouvons faire l'hypothèse que le contexte politique est a priori favorable aux processus de transition entre le pays d'origine et le pays d'accueil, puisque la volonté politique est de soutenir l'insertion dans la société d'accueil.

²⁰ www.ne.ch/migrationsetintegration

8.2 Discours institutionnel

Le Programme cantonal d'intégration conçu par le Service de la cohésion multiculturelle s'inscrit dans la continuité de cette politique d'intégration. Dans cette partie, nous allons dans un premier temps nous intéresser au discours tenu par les concepteurs du Programme, à savoir les membres du Service de la cohésion multiculturelle, afin de connaître leurs intentions au niveau de la transmission des connaissances et de l'encadrement des apprenants du Programme. Les éléments ici présentés sont des extraits du dossier de présentation du Programme cantonal d'intégration à l'intention de la Commission Fédérale des Etrangers²¹, ainsi que des informations présentées sur le site Internet et dans les brochures du SDE/COSM²².

Puis, dans un deuxième temps, nous allons nous intéresser à la conception qu'ont les enseignants des cours « S'intégrer au quotidien », dont une enseignante donnant également le cours « Connaître le pays d'accueil ». Cela va nous permettre d'avoir un aperçu de ce que ces acteurs « de terrain » ont compris des intentions des concepteurs, de voir comment ils envisagent leurs enseignements et comment ils interprètent ce qu'ils observent chez les apprenants. Cette partie est une synthèse des discours des enseignants du COSM, avec qui nous avons effectué des entretiens et dont nous avons suivi les cours. Nous avons voulu répertorier ici les éléments principaux ressortant des trois entretiens avec Mmes Petit²³ et Meyer, et M. Lopez, en essayant de retrouver les points communs et les éventuelles divergences dans leur conception des cours, sans pour autant entrer dans les détails.

²¹ Bureau du délégué aux étrangers (2004a). Formulaire de demande point fort A des programmes d'intégration de la Commission Fédérale des Etrangers pour le Programme cantonal de français et d'intégration.

²² Service du délégué aux étrangers (2008). *Programme cantonal d'Intégration*. Brochure de présentation de l'offre de cours. Neuchâtel : SDE.

www.ne.ch/migrationsetintegration (consulté le 15 05 10)

²³ Les noms des enseignants sont des noms fictifs.

Le discours des concepteurs

Ce Programme a été conçu pour des personnes migrantes, adultes, de tout statut juridique, ne pouvant pas suivre des programmes exigeant un engagement trop important (travaillant ou ayant des charges familiales importantes), en principe de milieu socioculturel bas (situation précaire), avec un faible niveau scolaire. Selon les concepteurs du Programme, ce sont en effet des personnes qui étaient exclues par l'offre de cours existante sur le marché.

Le Programme comprend deux types de cours, intitulés « S'intégrer au quotidien » et « Connaître le pays d'accueil ». Tous deux sont des cours de type « français et intégration », alternant l'apprentissage linguistique et la connaissance de l'environnement et du fonctionnement des institutions suisses. Pour ses concepteurs, l'objectif principal du programme est de donner les bases nécessaires pour que les personnes puissent avoir une certaine autonomie dans leur vie quotidienne. Dans les cours, le souhait est d'accentuer le travail sur l'acquisition d'un vocabulaire et des expressions relatives à la vie quotidienne, par un travail sur la compréhension de documents administratifs usuels, de conversations standard, etc. Le site Internet présente ainsi les objectifs du Programme :

« Leur objectif est de familiariser les migrants à leur contexte de vie helvético-neuchâtelois et à la pratique du français dans les situations quotidiennes courantes. Selon le programme, l'accent est plutôt mis sur la pratique du français ou sur la connaissance de l'environnement social et institutionnel du canton et de la Suisse ».

Dans les brochures de présentation des cours, nous pouvons lire les objectifs suivants :

- « S'intégrer au quotidien », Niveau Débutant I et II :

« Ce programme est préparé à l'intention de personnes débutantes en français. Il vise à améliorer la connaissance de l'environnement immédiat et la maîtrise des expressions écrites simples couramment utilisées dans le domaine public ».

- « S'intégrer au quotidien », Niveau Moyen :

Ce cours effectue un « Rappel des aspects linguistiques, exercices, vocabulaire, lecture, discussion, étude des documents publics écrits et informations élémentaires sur l'environnement socioculturel ».

- « Connaître le pays d'accueil », Niveau moyen et avancé :

« Ce programme (...) est destiné à toute personne désirant améliorer ses connaissances dans le domaine administratif (vocabulaire, notions et documents civiques et administratifs), de la vie civique et de l'environnement socio-institutionnel dans le Canton de Neuchâtel et en Suisse ».

Les concepteurs souhaitent un enseignement essentiellement basé sur la langue orale, de manière à différencier ces cours de ceux dispensés par les autres institutions délivrant des cours de langue (méthode scolaire, basée sur l'écrit). L'apprentissage de la langue (règles de grammaire, vocabulaire,...) doit être contextualisé dans des situations et des thématiques de la vie quotidienne. Des visites d'institutions ou de lieux significatifs sont prévues. Malgré l'existence d'un fil rouge à suivre, le programme reste souple et s'adapte aux demandes des apprenants.

Le point de vue des enseignants

Les trois enseignants interviewés ont une expérience préalable dans le domaine de l'enseignement. Au niveau de la direction du Programme, très peu de consignes ont été données : seuls les objectifs annuels et l'obligation d'effectuer des tests le long de l'année ont été précisés. Des rencontres pédagogiques entre les enseignants de Neuchâtel ont été mises en place, ainsi que des séances avec les membres du COSM. Des manuels pour donner le fil rouge du cours sont conseillés. Comment les enseignants perçoivent-ils donc ces cours et leur mission ?

Les enseignants voient ces cours comme un tremplin pour des apprentissages ultérieurs. Comme l'illustre bien la métaphore

qu'utilise M. Lopez pour faire passer le message aux étudiants : « les cours sont les clefs pour entrer dans la langue française » ! Les enseignants disent encourager les apprenants à améliorer leur maîtrise de la langue et leur connaissance de l'environnement, en leur donnant des pistes et des adresses de lieux où trouver de l'information à ce sujet. L'une des missions principales que se donnent les enseignants est celle de permettre aux apprenants d'utiliser au quotidien ce qu'ils ont appris en cours, et de les inviter à s'exprimer un maximum. Puis, chacun a un petit objectif personnel en plus. Pour M. Lopez, il est important de réussir à motiver les étudiants à étudier le français, ce qui l'amène à introduire du chant et du théâtre, afin de sortir de l'aspect « classique » du cours de français. Il invite également les apprenants à passer à la bibliothèque, etc. Pour Mmes Meyer et Mme Petit, l'objectif de socialisation est primordial, car selon elles certains apprenants sont assez isolés. Elles disent donc veiller à favoriser les échanges entre apprenants.

Le fil rouge du programme annuel est donné par la feuille d'objectifs fixés par le COSM, ainsi que par les thèmes puisés dans un manuel de langue conseillé par le COSM. Toutefois, les leçons sont adaptées au niveau des apprenants et les enseignants y ajoutent des éléments qu'ils considèrent comme « moins scolaires », tels le chant. Ils essayent en effet de garder un caractère ludique et dynamique à leur cours, afin de susciter l'envie d'apprendre.

Les trois enseignants ont un plan assez précis de ce qu'ils souhaiteraient effectuer lors de chaque leçon²⁴. Ils ont prévu de traiter une certaine thématique (par ex. la famille, la gare, la présentation de soi, etc.), et ont une idée des exercices oraux et écrits qu'ils veulent effectuer. Ils disent toutefois être toujours prêts à allonger certaines explications, à mobiliser d'autres

²⁴ Cette information nous a été donnée lors des échanges informels qui ont eu lieu régulièrement après les cours, avec parfois une présentation de certains supports de cours.

moyens pour éclaircir un élément qui ne serait pas compris par tous, à répondre aux questions des apprenants, etc.

Les enseignants disent également valoriser les échanges entre apprenants, soit en encourageant les moments de discussion ou d'entraide tout au long des cours, soit en laissant des moments pour cela (par ex. pauses). Ils disent jongler entre le travail en groupe et la prise en compte de chaque apprenant, avec ses spécificités et son niveau de langue. Ils essayent de traiter les thèmes liés à l'apprentissage du français, de manière à faire le lien avec la vie pratique.

Ils disent être conscients de la diversité de niveaux qui compose leurs classes et essayer de s'y adapter, voire d'utiliser les meilleurs pour soutenir les plus faibles. La diversité des origines est perçue comme une ressource, car elle oblige les personnes à parler en français et permet de tisser des liens hors de sa propre communauté. Dans l'ensemble, ils constatent un grand investissement de la part des apprenants. Ces derniers demandent parfois de faire de la grammaire ou d'avoir des devoirs, ce qui oblige les enseignants à revenir sur des programmes plus « scolaires ». D'une manière générale les enseignants ont l'impression que l'ambiance des cours est bonne.

Nous pouvons voir que du point de vue de ses concepteurs, l'accent est clairement mis sur l'enseignement de savoirs utiles au quotidien et en lien avec le contexte sociétal neuchâtelois. Ceci s'inscrit parfaitement dans la lignée des options politiques prises par le Canton avec la loi de 1996, à savoir la volonté d'offrir aux populations étrangères les moyens de participer à la vie de la société locale. Nous constatons également que ces cours visent principalement des personnes en situation précaire, donc des personnes pour lesquelles le risque d'exclusion est fort.

Les enseignants, quant à eux, essaient de mettre en œuvre de manière créative ce qu'ils pensent être leur mission. Dans l'ensemble, malgré le peu d'informations qu'ils disent avoir reçu de leurs supérieurs et la grande liberté d'action qui leur est réservée, leurs intentions formatrices rejoignent la perspective du COSM. De plus, ils expriment leur volonté de rendre ces cours accueillants et stimulants en mettant l'accent sur le « plaisir d'apprendre » et sur les échanges interpersonnels. Leur discours laisse également entendre une sensibilité pour les rythmes et les problématiques de chaque apprenant.

L'apprenant semble donc être mis au centre du dispositif par l'enseignant, et le soutien à son insertion dans la société d'accueil semble primer sur l'atteinte d'un haut niveau de connaissance.

8.3 Observations du chercheur

Après avoir présenté une synthèse du discours des concepteurs et des enseignants, nous allons maintenant faire un bref survol du point de vue du chercheur. Cette partie est basée sur une synthèse de nos observations et un retour sur des extraits d'enregistrements qui concernent principalement les cours données à Neuchâtel par trois enseignants : Mme Meyer, Mme Petit et M. Lopez. Un plus gros nombre de données ont été récoltées dans les cours « S'intégrer au quotidien », car nous étions particulièrement intéressée à connaître ce que les personnes apprenaient en premier lors de l'arrivée à Neuchâtel²⁵. Les éléments présentés ici se basent sur une synthèse des notes d'observation. Les exemples présentés ont été choisis en fonction de leur clarté d'illustration d'un élément de synthèse. Des situations similaires, parfois moins « typiques », peuvent être trouvées dans nos données.

La nature du cours « S'intégrer au quotidien »

²⁵ Les cours « Connaître le pays d'accueil » sont en effet destinés aux personnes ayant une bonne maîtrise du français et ayant souvent déjà participé aux cours « S'intégrer au quotidien »

Dans leur structure, ils ressemblent beaucoup à des cours de langue « ordinaires »²⁶. Il y a en effet un travail sur les notions de grammaire, le vocabulaire, la prononciation. Toutefois, les thématiques abordées au travers de ces exercices sont celles de la vie courante. Dans le cours de Mme Petit, les fiches de travail sont extraites du livre « Mosaïques », édité par la Coordination Asile, portant sur le vocabulaire de base, de la vie quotidienne, et essentiellement basé sur des illustrations et explications graphiques (peu d'écrit). Ceci est complété par des fiches tirées de la méthode « Clique et clagues », qui met également l'accent sur les conversations de la vie pratique, avec par ex. l'écoute et la transcription d'un dialogue qui se passe à la gare. Dans le cours de M. Lopez, les thèmes de grammaire, prononciation, etc. sont traités autour de thématiques telles la présentation de soi, la famille, le mariage, le corps humain, les sentiments, le milieu naturel, qui donnent parfois lieu à des commentaires sur les différences entre la réalité suisse et celle d'autres pays (par exemple à propos de la cohabitation avant le mariage, lors du cours du 30 04 09). A chaque leçon, un travail est fait sur des documents qui ne sont pas des exercices de pure grammaire, mais par exemple des articles de journal, des BD, des documents officiels (par ex. demande de visa), une carte du monde. Souvent, l'enseignant intègre également des séquences de dialogue entre apprenants, comme par exemple la mise en scène d'une rencontre entre deux inconnus dans la rue. Dans le cours de Mme Meyer, l'enseignante cherche régulièrement à donner des explications de vocabulaire qui font le lien avec le contexte neuchâtelois, par exemple pour expliquer le mot « pavés », il y a le renvoi à la rue du Château. Au niveau des fiches de travail toutefois, les phrases sont parfois plus abstraites de la réalité

²⁶ Nous entendons par « ordinaire » un cours basé sur l'apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la prononciation, avec des fiches écrites, un travail au tableau blanc et des exercices oraux. Il s'agit d'un type d'enseignement qui peut être trouvé dans une multitude de dispositifs dispensant des cours de langue, comme des écoles de langue.

quotidienne. Les élèves apprennent par exemples des phrases de type « Si j'étais une fleur, je serais une tulipe », lorsqu'elles travaillent sur la concordance des temps et des modes verbaux. Il faut savoir que l'ensemble des apprenants de ce cours suivent aussi le cours « Connaître le pays d'accueil » où sont traitées les thématiques plus concrètes reliées à la vie neuchâteloise et suisse.

Les enseignants prennent également du temps pour présenter des événements qui ont lieu en ville de Neuchâtel ou qui pourraient intéresser les apprenants. Par exemple, lors de la dernière leçon de l'année, Mme Petit et M. Lopez donnent une liste de manifestations gratuites pour la période estivale. Lors de ce cours, M. Lopez présente une formation d'aide ménagère et distribue une circulaire pour l'inscription aux personnes intéressées. Des visites de lieux significatifs de la ville sont prévues le long de l'année (le château, un musée, la rédaction du journal local « L'Express »,...), et donnent parfois lieu à une discussion en classe, où les apprenants s'expriment sur les éléments qui les ont marqués.

La nature des cours « connaître le pays d'accueil »

Dans les cours « Connaître le pays d'accueil », des notions de géographie, d'histoire, de politique, etc. suisse et neuchâteloise sont abordées, et un travail est fait sur les lois et les documents officiels destinés aux migrants (par ex. demande de visa) ou utilisés dans la vie quotidienne (par ex. contrat de bail). Une place importante semble également être accordée au partage d'expériences personnelles, de récits concernant le pays d'origine, etc. Après avoir présenté une thématique en lien avec le système sociopolitique suisse, les personnes peuvent intervenir avec des réflexions personnelles. N'ayant observé que très peu de cours de ce type, nous ne pouvons toutefois pas donner plus d'éléments d'observation.

Le rôle de l'enseignant

D'une manière générale, nos observations nous portent à affirmer que les enseignants sont à disposition des apprenants pour des questions de toute nature. Pour ce qui est du « scolaire », les apprenants interviennent régulièrement durant la leçon, pour poser des questions. Parfois ils amènent également des questions qui sortent de la thématique abordée dans le cours du jour ; l'enseignant prend alors le temps pour rebondir sur le sujet ou reprend la question dans un cours ultérieur. Les questions plus personnelles sont parfois abordées en cours, notamment lorsque l'apprenant amène le sujet dans le débat ou lorsque les issues de la discussion peuvent intéresser tout le monde (par ex. des questions de loyer). Il arrive également que l'enseignante sorte quelques minutes du cours pour écouter un apprenant qui souhaite urgemment parler d'un souci personnel (par ex. cours de Mme Meyer du 11 05 09). Souvent, les apprenants s'approchent de l'enseignante en fin de leçon pour éclaircir un point de la leçon qui n'est pas clair ou pour demander des conseils en matière de CV, orientation, ou autre. Par exemple dans le cours de M. Lopez (cours du 12 02 09), une apprenante s'approche de l'enseignant pour lui demander de l'aide dans la construction d'une interview qu'elle souhaite effectuer avec une personnalité politique, dans le but de rédiger un article pour un journal. Il convient toutefois de relever qu'une telle possibilité de s'exprimer à propos de thématiques sortant du sujet du jour ou de consulter l'enseignant pour des problèmes rencontrés dans la vie quotidienne n'est pas explicitement formulée par l'enseignant. En effet, ni lors du premier cours de l'année, ni lors de l'arrivée d'un nouvel apprenant, cela est exprimé. C'est alors à l'apprenant de prendre l'initiative en la matière.

Un autre élément à relever concernant l'attitude des enseignants est leur attention au rythme des apprenants. Les leçons sont parsemées de « ça va ? », parfois adressés à l'ensemble de la classe, parfois à un participant en particulier.

Ils essaient de trouver des moyens pour arriver à une compréhension partagée : soit par la traduction dans plusieurs langues, soit par le dessin ou les gestes, soit par l'appel à des apprenants de même langue que celui qui ne comprend pas. Les questions des apprenants sont toujours bien accueillies. Les enseignants prennent du temps pour s'assurer que tout le monde a bien compris, quitte à reprendre plusieurs fois un même point. Parfois, des apprenants plus expérimentés sont appelés à traduire certains éléments du cours ou à aider ceux qui sont en difficulté. La parole est donnée à tout le monde, à tour de rôle. Il y a également beaucoup d'encouragements « c'est bien ! », « bonne réflexion ! ».

Les relations entre apprenants et l'ambiance générale du cours

De manière générale, beaucoup d'apprenants arrivent plusieurs minutes avant le cours et en profitent pour discuter avec les autres. Bien que les échanges se fassent entre personnes de tout horizon linguistique, les personnes maîtrisant une même langue tendent à se regrouper et les échanges sont bien évidemment plus riches. Si une meilleure maîtrise du français permet d'approfondir les discussions entre personnes de nationalité différente, il y a tout de même une recherche de contact avec l'autre, dès le cours débutant. Dans le cours de Mme Petit, il y a beaucoup d'échanges entre les apprenants, malgré le fait qu'ils ne maîtrisent que très mal une langue commune. Lors des pauses, ils essaient d'échanger quelques phrases simples, aidés de gestes, ou en introduisant quelques mots d'une langue commune (anglais, une langue latine,...). Pendant le cours, il y a plusieurs personnes qui s'entraident, et là aussi, non seulement entre apprenants de même origine linguistique. L'enseignante semble encourager ces échanges en faisant une pause assez longue dans le cours et en permettant le brouhaha tout au long du cours. En comparaison avec les deux autres cours observés, celui de M. Lopez est le plus silencieux, que ce soit avant, pendant ou après les cours. L'ambiance peut être qualifiée de « studieuse », car avant le

cours plusieurs apprenants effectuent quelques exercices des leçons précédentes, en silence. Durant la leçon également, chacun travaille sur sa feuille et il y a moins d'échanges que dans les deux autres cours. Les dialogues sont souvent dirigés par l'enseignant (c'est lui qui donne la parole pour que les personnes s'expriment). Quelques participants essaient tout de même de s'entraider et interviennent avec des questions ou des commentaires. Il est possible que cela soit lié à la composition du groupe, avec peu de personnes parlant la même langue ou une langue commune. En effet, lorsqu'une nouvelle participante sud-américaine est arrivée, les échanges avant les cours ont de suite augmenté entre cette dernière et un apprenant parlant la même langue. Toutefois, l'enseignant semble jouer un rôle dans la limitation des échanges, car il intervient à plusieurs reprises pour interrompre les interactions entre des apprenants au cours de la leçon, contrairement par exemple à Mme Petit, qui tolère le bruit de fond. Dans le cours de Mme Meyer, plusieurs personnes s'entraident et posent régulièrement des questions. Les discussions entre apprenants sont très riches avant et après les cours, certains s'échangeant par exemple des recettes de cuisine, d'autres proposant de rentrer ensemble en voiture etc.

D'une manière générale nous constatons que les intentions exprimées par les enseignants lors des entretiens correspondent à ce que l'on peut observer dans la réalité. Bien que le caractère des cours soit assez « scolaire », dans le sens que les leçons s'articulent autour d'exercices de grammaire, prononciation etc., les enseignants créent une ambiance propice aux échanges, font des liens entre les choses apprises et le contexte neuchâtelois, et sont attentifs aux besoins de chaque apprenant. Le cadre créé semble être d'une qualité relationnelle importante et des éléments pouvant servir de ressource semblent bien présents. Qu'en est-il de la perception des apprenants ?

8.4 Discours des apprenants

Afin d'introduire la partie à laquelle nous allons donner le plus d'importance dans ce travail, à savoir le discours des apprenants, nous présentons ici brièvement les 12 entretiens effectués. Les aspects centraux des processus de transition vécus, et le rapport aux cours de chacun des apprenants sont relevés. Il convient de rappeler que nous considérons comme « accomplie » une transition qui permet à la personne de retrouver un équilibre psychosocial et d'ouvrir de nouvelles perspectives pour le futur. Les éléments ici introduits seront abordés de manière plus détaillée dans l'analyse transversale des données d'entretien.

Marianna

Marianna a 18 ans et est en Suisse depuis 17 mois. L'arrivée en Suisse a été difficile pour elle. La décision de migrer a été prise par sa famille en raison du manque de travail dans le pays d'origine (Europe). Les plus grandes ruptures ont été de l'ordre de l'affectif et du relationnel : le fait de devoir quitter ses amis pour un lieu où elle ne connaissait personne l'a fait souffrir pendant neuf mois. La rupture linguistique ne semble avoir d'importance qu'en lien avec les deux ruptures mentionnées ci-dessus. En effet, ce n'est que l'impossibilité de communiquer et de faire de nouvelles connaissances qui la perturbe dans le fait de ne pas maîtriser la langue, et non des questions de discrimination par exemple. Le COSM a joué un rôle central en tant que lieu-ressource : Marianna dit explicitement que les cours ont complètement changé sa perception de la vie à Neuchâtel. Ils lui ont permis d'acquérir les bases linguistiques suffisantes pour communiquer et donc se faire de nouveaux amis. De plus, par le contact avec les autres apprenants, avec qui elle s'entend bien, elle a retrouvé des émotions positives pouvant aider à compenser la rupture affective. D'après son discours, il semblerait que depuis quelques mois la transition ait pu avoir lieu. Marianna dit avoir connu de nouvelles personnes avec qui elle a créé un lien affectif, et avoir trouvé des

stratégies pour rester en contact avec les personnes du pays d'origine qui lui manquent. Les ruptures principales (affective et relationnelle) ont été dépassées. Marianna dit également s'être résignée à l'idée que son futur est ici, car il y a du travail, ce que la région dont elle est originaire n'offre pas.

Silvia

Silvia a fait des études universitaires et a travaillé dans le domaine de l'économie pendant plus de 5 ans. Elle a 32 ans et est en Suisse depuis 8 mois. Suite à la faillite de son entreprise au pays d'origine (Europe), elle a décidé d'immigrer en Suisse, dans le but de trouver du travail. Depuis qu'elle est arrivée à Neuchâtel elle réalise toutefois que ce qu'elle vit n'est pas ce qu'elle espérait, ce qui engendre une certaine frustration. Les ruptures perçues sont multiples chez Silvia et touchent autant ses compétences, que son identité et ses affects. L'une des ruptures centrales est engendrée par la perception d'une discrimination envers les étrangers, notamment dans le milieu du travail. Lié à cela, sont également présents un sentiment d'impuissance dû à une méconnaissance du système (elle sait que les patrons des restaurants où elle a travaillé ne sont pas toujours corrects envers elle et les autres étrangers, mais elle ne sait pas comment réagir) et un sentiment d'infériorité lié à la maîtrise insuffisante de la langue (elle se sent jugée, voire méprisée par ses collègues, etc.). C'est pour mieux pouvoir défendre ses droits que Silvia a décidé de s'inscrire aux cours du COSM. La distance avec son partenaire qui est resté au pays d'origine la fait également souffrir, d'autant plus qu'elle se dit qu'à son âge elle devrait être en train de fonder une famille. Silvia semble trouver un certain nombre de ressources dans les cours, ainsi qu'auprès de quelques collègues de travail. Elle voit les cours comme un lieu où l'on peut apprendre comment fonctionne le système et donc acquérir plus d'assurance face à ceux qui aimeraient peut-être profiter des étrangers. Mais c'est également un lieu où apprendre la langue, connaître de nouvelles personnes (qu'elle voit aussi en dehors) et approcher

de nouvelles cultures. Les collègues de travail jouent un rôle dans l'exercice de la langue et comme soutien affectif. Les ressources internes ne sont pas à négliger non plus : Silvia se décrit comme une personne n'ayant pas peur de la solitude et ayant un caractère déterminé. C'est à son avis en grande partie à cause de son caractère qu'elle n'est pas tout de suite rentrée au pays d'origine. Le discours de Silvia traduit un tiraillement entre l'envie de retourner au pays et retrouver son copain et l'envie de s'épanouir ici en Suisse pour éviter l'échec d'un retour au pays sans avoir rien accompli. Cet état de confusion à l'égard de son avenir nous fait dire que Silvia n'a pas encore pu terminer le processus de transition (notamment sur les plans affectif et identitaire) malgré le fait qu'elle ait su trouver un certain nombre de ressources, notamment dans les cours.

Gabriela

Dans le pays d'origine (Amérique du Sud), Gabriela a fait des études universitaires et a travaillé dans une entreprise cinématographique. Elle a 28 ans et est en Suisse depuis 6 mois. Elle est venue en Suisse dans le but d'être près de son mari qui a trouvé un travail pour trois ans dans une entreprise neuchâteloise. Avant de quitter son pays d'origine, Gabriela avait une idée de la Suisse qui était celle d'un pays où l'on peut facilement s'enrichir. Elle espérait mettre de côté de l'argent pour construire une maison au pays d'origine à son retour. En arrivant en Suisse, elle a vite réalisé que cela n'allait pas tout à fait être le cas : la vie en Suisse est chère, et elle n'a pas pu trouver facilement un travail. Si la rupture linguistique a pu être rapidement dépassée grâce aux cours du COSM, aux nombreuses activités effectuées en couple et à son travail personnel, après six mois, la rupture culturelle est toujours marquée. Pour elle la culture Suisse (du goût des aliments, à la mentalité et à la manière de vivre des gens) est trop différente de celle de son pays d'origine. En Amérique latine, tout est exagéré : il fait chaud, il y a du bruit, c'est tout le temps la fête et il y a toujours plein de monde autour de soi, même à la

maison. Cette « cacophonie » lui manque. Son mari représente la principale ressource pour Gabriela : il lui a ouvert le réseau et a découvert les cours. Avec lui, elle travaille le français de manière ludique. C'est probablement lui qui lui permet de se sentir bien à Neuchâtel, car il assure une base affective qui doit énormément compter pour elle puisqu'elle s'est mariée pour pouvoir le suivre en Suisse. Les cours ont également représenté une grosse ressource: ils lui ont permis d'apprendre la langue, elle y a rencontré des gens de différentes nationalités qu'elle apprécie et ils lui ont permis de découvrir des lieux-ressource pour le présent et le futur, comme par exemple les cours de langue et civilisation française de l'université où elle s'est inscrite pour le prochain semestre. Après quelques mois de cours, Gabriela dit se sentir mieux adaptée à la vie en Suisse, mais elle ne se verrait pas habiter ici pour toujours. L'orientation vers le futur comprenant un retour au pays d'origine, nous pouvons nous demander s'il s'agit d'une transition réussie vers le pays d'accueil. Dans l'immédiat, nous pouvons toutefois dire que oui, car Gabriela a pu trouver un certain équilibre psychosocial et a des projets d'avenir (pour les 3 prochaines années) au pays d'accueil.

Humberto

Dans son pays d'origine (Amérique du Sud), Humberto était artiste et enseignant. Il a 30 ans et est en Suisse depuis 1 mois. La migration a été un choix. C'est en entendant les récits de ses amis artistes qui étaient venus tenter leur chance en Suisse, qu'il a eu envie de connaître ce pays. Son arrivée en Suisse ne semble pas avoir posé de problème particulier : Humberto apprécie la Suisse et est content de son expérience de migrant. Selon son discours, les choses se sont assez bien passées pour lui car il a rapidement pu trouver un bon réseau de connaissances, des lieux-ressource (la communauté artistique latino-américaine notamment) et des activités artistiques intéressantes par rapport à ses projets futurs. La seule grande difficulté relevée par Humberto est celle de

l'apprentissage linguistique, notamment en ce qui concerne la langue « de la rue » et les expressions de la langue orale, bien qu'elle ne puisse qu'en partie être considérée comme rupture, car il la présente comme un défi. Il souhaiterait accélérer son processus d'intégration par un apprentissage rapide de la langue et la validation de ses diplômes, ce pour quoi le COSM lui offre un tremplin. En parallèle aux cours, il dit aussi faire beaucoup d'efforts personnels pour connaître des gens (milieu artistique, gens avec qui parler français,...) et s'exercer seul au niveau de la langue. Son discours laisse transparaître une certaine impatience vis-à-vis de la résolution de toutes les petites choses qui restent peu claires dans sa vie au pays d'accueil, afin de pouvoir se sentir totalement « chez lui » à Neuchâtel. Ce n'est pas aux cours que Humberto semble avoir trouvé le plus de ressources, mais plutôt dans sa communauté et chez la dame qui l'a hébergé depuis son arrivée. En lui offrant l'accès à un concentré de ressources, ces personnes ont « balisé le chemin » à Humberto qui a ainsi pu rapidement débiter des cours de langue, avoir de petites activités professionnelles dans le domaine artistique, se faire un réseau, comprendre le système suisse etc. Grâce à cela, il a pu retrouver une certaine continuité entre ce qu'il était avant et ce qu'il est en Suisse. L'image positive qu'il avait du français en tant que langue attractive et de la Suisse en tant que pays du respect et de l'organisation n'a pas changé depuis qu'il est arrivé et il pense que la Suisse lui correspond bien. Si au niveau administratif, il ne rencontre pas de difficulté majeure et qu'il arrive à trouver un travail stable en Suisse, il espère rester. Une personne du COSM l'aide d'ailleurs à ce niveau là, en cherchant un moyen pour faire reconnaître ses diplômes d'enseignant. De manière générale, la quasi-absence de ruptures dans le discours de Humberto nous fait dire qu'un équilibre psychosocial a pu être atteint. De plus, il arrive très bien à se projeter dans un avenir en Suisse. Ces éléments nous amènent à conclure que la transition a pu être effectuée.

Carmelo

Au pays d'origine (Europe), Carmelo a travaillé en tant qu'ouvrier. Il a 27 ans et est en Suisse depuis 2 ans. Pour lui, la migration est une aventure, ce qui l'a probablement aidé à prendre les choses « comme elles venaient », sans trop d'attentes. La dimension « travail » est centrale dans son discours : c'est la raison pour laquelle il est venu en Suisse, la principale motivation pour l'apprentissage de la langue et la seule attente envers la Suisse. De ce point de vue, tout semble s'être bien passé pour lui : dès l'arrivée en Suisse, il a enchaîné plusieurs travaux temporaires. Bien qu'il soit actuellement au chômage, il ne semble pas être déstabilisé. Au contraire, il en profite pour faire plus de cours de français dans le but de trouver un meilleur travail pour le futur. Ce qui lui pose problème, c'est la langue : il s'agit de la principale rupture identifiée. Il relève la difficulté à tenir des conversations avec des suisses, lorsqu'elles dépassent les échanges formels dans les magasins par exemple. Sa timidité ne l'aide pas à ce niveau : selon lui, il parlerait déjà beaucoup mieux s'il avait un caractère plus sociable ! Toutefois, dès le début, Carmelo a su trouver autour de lui les ressources nécessaires, les cours de langue étant l'une d'entre elles. Il a de la famille qui le soutient, notamment lors des premiers temps à Neuchâtel : son cousin l'aide dans la recherche d'un travail (il lui traduit son Curriculum Vitae et explique comment s'y prendre) et il l'héberge chez lui durant les premiers mois. De plus, la culture de son pays d'origine est bien présente sur le territoire neuchâtelois. Ainsi, Carmelo retrouve des choses familières, limitant la rupture : il retrouve des gens parlant la même langue d'origine que lui, et avec qui il peut discuter sans difficulté ; il rencontre des gens qui l'aident à traduire ce qu'il ne comprend pas (au travail notamment et dans les agences de placement) ; il trouve des magasins avec des produits de son pays ; il fréquente parfois un centre de rencontre tenu par des membres de son pays d'origine. Il débute de suite des cours de français, qu'il

démultiplie par la suite afin de se donner un maximum de chances d'apprendre rapidement la langue pour trouver un meilleur travail. Dans les cours du COSM, il acquiert également des connaissances sur le fonctionnement de la vie en Suisse (loyers par ex.) et élargit son réseau social. Le fait qu'il ait vécu une expérience migratoire lorsqu'il était enfant facilite selon lui son adaptation au nouveau contexte culturel. Il trouve également des stratégies pour rester en contact avec sa famille et ses amis au pays d'origine : Internet, vacances au pays deux à trois fois par année. Du fait que la migration ait été un choix, une aventure, mais également un pari où il n'y avait finalement rien à perdre, Carmelo semble pouvoir en tirer une conclusion positive. Il se sent bien en Suisse et souhaite s'établir à long terme. Son orientation vers le futur est claire, et la rupture n'est pas très présente dans son discours, ce qui nous invite à penser que la transition a pu être faite.

Lucia

Lucia a la soixantaine et est en Suisse depuis 6 mois. Dans le pays d'origine (Amérique du Sud), elle était femme au foyer. Ce n'est qu'après la mort de son mari qu'elle a commencé à voyager. Pour elle, la migration a été un choix, guidé par l'image très positive qu'elle avait de la Suisse, car en Amérique latine ce pays est idéalisé, et par le lien affectif avec ce pays, puisque deux de ses grands parents étaient suisses. Le sentiment de rupture n'est pas très présent. La rupture linguistique est peut-être la plus visible dans son discours : elle nous parle de son hésitation à s'établir en Suisse à cause de la non maîtrise de la langue, de la difficulté à nouer des contacts avec les autres apprenants, du décalage qu'elle ressent entre son niveau de langue et celui de ses camarades. La rupture affective est aussi présente : ses filles lui manquent et elle évoque la difficulté à se faire des amis dans le pays d'accueil, liée probablement à la « froideur » qu'elle perçoit dans le caractère des suisses, mais également à sa non maîtrise de la langue. La rupture identitaire est également présente, liée à la

question de l'âge et de l'apprentissage: elle constate en effet qu'elle apprend avec plus de difficulté et qu'elle est en décalage par rapport aux autres migrants qui fréquentent les cours du COSM. Lucia dispose de beaucoup de ressources internes. Selon elle, l'expérience d'une rupture antécédente (la mort de son mari) lui a permis de développer une philosophie qui lui permet d'affronter avec légèreté cette nouvelle rupture engendrée par la migration : elle ose, elle ne cherche pas la perfection, elle est indépendante, elle se débrouille, elle se résigne à sa condition (être sans ses filles, ne pas apprendre vite, être vieille,...)! De plus, lors de son arrivée en Suisse, il y a une personne-ressource très importante : sa nièce. Elle l'accueille, l'héberge et la guide dans les premières démarches. Dans un deuxième temps, deux lieux semblent particulièrement importants pour Lucia : les cours et l'église. Les cours lui sont utiles sur le plan pratique : ils lui permettent de connaître un peu de monde et de pratiquer la langue orale. L'église lui permet de connaître du monde et de recevoir un soutien affectif. Lucia a également plusieurs activités solitaires où elle peut élaborer symboliquement son expérience migratoire : la prière, le fait d'aller dans les centres commerciaux dans les moments de déprime, mais aussi la lecture de romans d'aventure dont elle s'identifie au protagoniste et qui lui rappellent son propre périple de la migration. Si Lucia n'a pas de projets clairs pour son futur, elle dit avoir mis en place un certain nombre d'activités et de contacts qui lui permettent d'envisager un futur en Suisse et de dépasser les ruptures vécues. La transition semble donc effectuée.

Marcello

Marcello a 38 ans et suit les cours depuis quelques mois, sans être très régulier. La situation de Marcello est un peu particulière, car il en est à sa deuxième migration. La première fois, il y a 17 ans, il est parti de son pays d'origine (Europe) pour travailler en Suisse allemande. La deuxième fois il a quitté la Suisse allemande pour Neuchâtel, afin d'oublier son ex

femme. Entre deux (après le divorce), il est aussi retourné au pays d'origine pendant 3 ans. Ses propos vont donc à la fois couvrir le moment de sa première rupture et de la deuxième. Lorsqu'il parle de la première migration, peu de ruptures sont perceptibles: il était venu pour une expérience de travail qui lui a plu, suite à quoi il est resté. Il évoque tout de même le regard méprisant des suisse-allemands sur les étrangers, ce qui a certainement dû avoir un impact sur son identité. Par rapport à cette période il évoque une ressource principale : son patron, qui a été très compréhensif et encourageant à son égard et l'a toujours soutenu dans les moments difficiles, même après avoir quitté ce travail. Les collègues de travail ont été utiles pour apprendre les langues. Entre les deux phases de migration, Marcello vit une rupture affective qui va avoir un impact sur sa vie future : le divorce. Cela semble être la rupture la plus ressentie par Marcello. Au cours de l'entretien, il évoque souvent le fait qu'il soit seul maintenant et que la vie serait différente s'il était encore en couple. Lors de la deuxième migration, Marcello semble encore souffrir de la rupture affective causée par le divorce, mais aussi par la distance avec sa famille: il dit avoir de la peine à appeler sa mère, car cela lui donne envie de retourner à son pays d'origine. L'arrivée en Suisse romande entraîne une rupture linguistique: il est en effet difficile pour lui d'apprendre le français (contrairement à l'allemand). Son discours laisse toutefois entendre qu'il souhaite se donner le temps nécessaire pour apprendre, sans inquiétude. Son ancien employeur reste l'une des principales ressources pour faire face aux nouvelles ruptures, car c'est vers lui que Marcello s'est retourné lorsqu'il a eu besoin de se faire héberger après le divorce et c'est également lui qui vient régulièrement aux nouvelles. Marcello dit également passer beaucoup de temps seul, et s'adonner à des activités telles que la musique lorsqu'il a besoin de se calmer. Il est à relever que dans cette deuxième migration, Marcello semble avoir atteint une certaine "maturité" qui lui permet de faire face à d'éventuelles sources de rupture (discrimination, nouvelle langue, faible réseau à Neuchâtel,...).

Il dit explicitement avoir changé d'attitude face à sa situation de migrant: maintenant il prend les choses comme elles viennent, que ce soit les remarques discriminatoires, l'apprentissage de la langue, etc. Il évite de se stresser ou s'énervier. Il dit également avoir trouvé sa place en Suisse ; c'est d'ailleurs pour cette raison qu'il est revenu, car il se sentait mieux ici qu'au pays d'origine. Bien que Marcello ne les présente pas explicitement comme une ressource, les cours du COSM semblent correspondre à ses besoins, car ils lui permettent d'apprendre à son rythme, de rencontrer du monde et ainsi sortir de sa solitude. Malgré la persistance de la rupture affective, Marcello semble avoir retrouvé un certain équilibre dans sa vie à Neuchâtel et vouloir y rester. Toutefois, les différentes ressources présentées semblent plus servir à atténuer sa souffrance affective, qu'à l'ouverture de perspectives pour un futur au pays d'accueil. Le discours de Marcello présente une certaine ambivalence par rapport à sa vision de la vie au pays d'accueil. D'une part il semble s'y sentir bien, avoir trouvé des ressources lui permettant de faire face à un certain nombre de ruptures et vouloir poursuivre sa vie en Suisse. De l'autre, la solitude et la difficulté d'adaptation au nouvel environnement (Suisse romande) semblent encore bien présentes. Il émet par ailleurs l'hypothèse d'un retour au pays lorsqu'il parle de la rupture affective engendrée par la distance avec la famille. Cette ambivalence nous fait dire que l'orientation vers le futur dans le pays d'accueil n'est pas encore claire, et que la transition n'a donc pas encore pu être entièrement accomplie.

Tina

Tina a 30 ans, est en Suisse depuis 1 an et suit sporadiquement les cours depuis 9 mois. Elle est venue en Suisse pour suivre son copain qui travaille dans une entreprise à Neuchâtel. Elle est entrepreneur indépendant, ce qui lui permet de travailler à distance, avec des déplacements hebdomadaires chez les clients au pays d'origine (Europe).

D'une manière générale, la vie de Tina semble bien se dérouler dans le pays d'accueil. Il y a une continuité entre sa vie d'avant et la présente, par le fait qu'elle poursuit la même activité professionnelle et qu'elle est en Suisse avec son conjoint. Peu de ruptures sont perceptibles dans son discours. On peut relever la difficulté qu'elle éprouve à se faire des amis, à cause de la langue notamment. Toutefois, grâce à son copain qui a des collègues « internationaux », elle arrive à se faire un réseau de connaissance dans le milieu « international » neuchâtelois, ce qui atténue probablement un éventuel sentiment d'isolement. La présence du copain dans le parcours migratoire de Tina semble être fondamentale : il lui ouvre le réseau en lui présentant ses collègues de travail, il assure une présence affective, il est son modèle dans l'apprentissage de la langue. Les collègues de travail du conjoint sont très importants aussi car ils peuvent aider le couple pour toutes les questions concernant le fonctionnement du système suisse (assurances, etc.). Les cours du COSM ne semblent donc jouer qu'un rôle périphérique dans le processus d'insertion de Tina. Même au niveau de la langue, elle a plus apprécié les apports du cours d'été qu'elle avait suivi dans le cadre de l'université : le niveau était plus élevé et elle avait eu plus d'échanges avec les participants. Au COSM elle ne fait qu'entretenir son niveau, ce qui toutefois correspond à ses attentes du moment. Malgré ses lacunes linguistiques et le faible réseau social avec les autochtones, Tina semble se satisfaire de la situation et pour le moment ne cherche pas réellement à la changer (elle dit ne pas faire beaucoup d'efforts pour apprendre le français par ex.). Peut-on dire dans ce cas que la transition a été (du moins en partie) effectuée ? Ses projets d'avenir semblent indiquer que oui : elle envisage de s'établir à 100% en Suisse dès qu'elle parvient à trouver un client pour son entreprise, et exprime le souhait d'avoir un enfant à Neuchâtel. De plus, le sentiment de rupture n'est pas très présent dans le discours de Tina, ce qui signifie qu'un certain équilibre psychosocial a pu être atteint.

Wema

Wema a 57 ans. Lors de l'entretien, cela fait un an et demi qu'elle est en Suisse. Pour elle la migration n'est pas un choix : elle a été mariée avec un homme suisse et c'est pour cela qu'elle a dû quitter son pays. Depuis son arrivée, le mari l'a inscrite aux cours de français car dans son pays elle n'avait pas été scolarisée. Elle savait toutefois un peu de français, car elle l'avait appris au Lieu de prière et en lisant les textes sacrés en langue française. Elle savait également lire le journal car elle était issue d'une famille disposant d'un statut social élevé. Actuellement, elle fréquente des cours professionnalisants dans une institution pour migrants et espère trouver bientôt du travail. La plus grande rupture évoquée par Wema est en relation avec son mari : depuis qu'elle est ici, il l'oblige à s'occuper de choses qu'elle ne connaît pas, comme le ménage ou la cuisine (suisse), ce qui engendre un malaise en elle. De plus, elle a le sentiment d'être méprisée parce qu'elle n'arrive pas à faire ce qu'il lui demande et cela la surprend, car dans sa famille on l'avait toujours dorlotée. De plus, son mari ne la laisse pas beaucoup sortir, ou du moins pas sans lui, ce qui fait qu'elle n'entre pas énormément en contact avec d'autres personnes. Le mari l'empêche également d'aller au Lieu de prière, alors que pour elle la spiritualité est primordiale. Cette rupture touche à la fois le culturel (manque de repère dans les activités du quotidien), l'identitaire (le mari attribue un rôle à Wema dans lequel elle ne se reconnaît pas), l'affectif (la seule personne avec qui elle est en contact en Suisse ne la soutient pas ; elle est privée du soutien de la communauté religieuse) et social (isolement). La distance avec sa famille et sa communauté semble beaucoup peser à Wema, d'autant plus qu'elle vit une situation inconfortable. Au niveau de la langue, c'est l'écrit qui lui pose problème et elle souhaiterait apprendre à écrire de manière correcte afin de pouvoir rédiger seule une lettre et gagner ainsi un peu d'indépendance. Dans une telle situation, les cours jouent un rôle clé sur tous les plans : ils permettent à Wema de sortir de l'isolement, d'entrer en contact avec une

personne (l'enseignant) à qui se confier et qui va pouvoir l'aiguiller vers un service de protection de la femme. Ils l'aident aussi à devenir plus indépendante en lui apprenant le fonctionnement de la Suisse et de ses institutions, ainsi qu'en lui permettant d'accéder à une meilleure maîtrise de la langue. Ils ont également un rôle sur le plan affectif, car Wema dit bien s'entendre avec les autres apprenants et se réjouir de passer du temps avec eux. Les cours remplacent peut-être aussi un peu le rôle protecteur que lui offrait sa famille au pays d'origine. Depuis qu'elle a pu se confier avec l'enseignante, elle fréquente un centre de conseil pour femmes migrantes et elle a ainsi pu entamer les démarches nécessaires à la résolution de son problème. Wema évoque également le soutien qu'elle trouve en Dieu. Malgré le fait qu'elle ne puisse pas fréquenter le Lieu de prière, elle prie et elle lit des textes sacrés, ce qui l'aide beaucoup à affronter ses difficultés. Grâce aux cours, Wema a pu faire évoluer un certain nombre de problématiques et ainsi entamer des processus de changement sur différents plans (apprentissage, identité, affects). La situation en famille n'étant toujours pas résolue, la plus grosse rupture reste toutefois d'actualité. Le discours de Wema lors de l'entretien révèle un état de confusion : le récit revient sans cesse sur les tensions avec son mari. L'équilibre psychosocial n'est pas atteint et l'orientation vers le futur n'est pas claire. Nous pouvons ainsi conclure que le processus de transition n'en est qu'aux balbutiements.

Sam

Sam a 22 ans. Il ne souhaite pas parler des raisons qui l'ont poussé à quitter son pays (Afrique), mais il dit être arrivé 6 mois avant l'entretien. Depuis qu'il est en Suisse, il est passé par un camp de réfugiés où il a déjà pris un cours de français et depuis quelque temps suit quatre cours différents au COSM. Il ne travaille pas et cela l'ennuie, car il aimerait trouver une activité. Il y a certainement des ruptures liées à sa migration, mais il ne souhaite pas trop en parler. De manière générale, Sam donne

des réponses très brèves aux questions posées, ce qui nous empêche d'avoir une bonne image de son parcours de vie. La seule rupture explicitée par Sam est de l'ordre de l'affectif : sa famille lui manque. Pour le reste, ce ne sont que des déductions. Nous avons pu identifier une rupture sur le plan linguistique, car il dit rester essentiellement avec des personnes issues de sa communauté, en raison de la difficulté qu'il éprouve à communiquer avec les suisses. Par le nombre de cours qu'il suit (quatre jours par semaine) on comprend que la langue est l'une de ses grandes préoccupations. Nous pouvons également relever une rupture sur le plan social, car Sam dit se sentir très seul dans la recherche d'une place de travail, et ne connaître aucun suisse en dehors de l'intervieweur et des enseignants du COSM. Sam semble trouver la plupart des ressources dans sa communauté d'origine : c'est là qu'il peut parler de sa situation de migrant, qu'il rencontre d'autres personnes, qu'il passe l'essentiel de son temps. Les cours jouent toutefois un rôle important car ils sont le seul lieu de contact avec les suisses et avec la langue française. Il dit apprécier les enseignants qui lui permettent d'apprendre une langue qu'il ne maîtrise pas. Bien que l'impression générale soit celle d'une exclusion, Sam semble content de sa vie en Suisse : il dit tout aimer de la Suisse et fait apparemment beaucoup d'efforts pour apprendre le français. Son souhait est celui de pouvoir s'insérer sur le marché du travail. Il conçoit donc son avenir en Suisse, sans toutefois en parler de manière très précise. La transition semblerait donc effectuée, bien qu'un certain nombre de problématiques ne soient pas encore totalement résolues. Le manque d'informations concernant les ruptures exprimées par Sam ne permet toutefois pas une analyse plus fine de cette transition.

Nabil

Nabil a 31 ans. Dans le pays d'origine (Afrique) il a étudié la religion et a obtenu plusieurs diplômes dans le domaine de l'enseignement. Il a travaillé dans différentes associations

d'aide humanitaire. Il avait toutefois quelques difficultés à trouver une activité rémunérée. C'est le mariage avec une femme originaire de son pays, née et résidant en Suisse, qui l'a poussé à émigrer. Cela fait maintenant 2 ans qu'il est en Suisse et suit les cours depuis un peu plus d'un mois. La migration a représenté une très grosse rupture pour lui. Il se définit comme quelqu'un de curieux, qui a besoin de tout savoir sur le fonctionnement des choses. La migration l'a bousculé au niveau identitaire : il a perdu la position de « celui qui sait » pour être celui qui ne comprend pas ! C'est donc au niveau identitaire que la rupture est la plus présente. Il est très critique par rapport à la réalité qu'il a rencontrée en Suisse. Il pense qu'il y a une grande ségrégation entre suisses et étrangers. Il souligne le manque de communication, tant dans les cours, que dans la société suisse, et trouve que les suisses sont « froids ». Il trouve le système très complexe et peu accessible aux étrangers. Il y a plein de choses qu'il ne comprend pas. De plus, il espérait trouver un travail, mais ça n'a pas marché. La question de l'âge, liée à l'absence de projets concrets, est très présente dans son discours. Il fait énormément de comparaisons avec son pays d'origine et n'arrive pas à se détacher de la réalité de là-bas : chaque jour il est en contact avec son pays d'origine, grâce à Internet et au téléphone. En effet, il aimerait poursuivre son projet d'association au pays d'origine, alors il suit à distance les réunions, etc. Nabil exprime le souhait de relier les réalités de ces deux pays et s'est même engagé dans une association visant l'aide à la réinsertion professionnelle des diplômés étrangers en Suisse, mais dernièrement il hésite beaucoup à rentrer au pays d'origine dans l'espoir de retrouver enfin « sa place » ! Selon lui, le cours du COSM ne lui a pas servi à grand-chose, sinon à l'occuper et à le faire sortir de la maison. Le discours de Nabil exprime clairement une inadaptation au pays d'accueil. La phrase qui caractérise son entretien est "Je n'ai pas trouvé ma place!". Il n'a pas trouvé les ressources nécessaires au dépassement des problématiques rencontrées au pays d'accueil. Les

perspectives pour le futur sont très chaotiques, avec un tirailllement entre l'envie de rentrer au pays et celle de rester, ce qui nous fait dire que la transition n'a pas pu être effectuée.

Vanessa

Vanessa a 42 ans, est en Suisse depuis 2 ans et suit des cours depuis 1 an et ½. Au pays d'origine (Europe), elle a travaillé dans différents domaines de l'industrie et du commerce. Pour elle, la migration s'est bien passée. Elle avait très envie de venir, et sa famille s'est selon elle bien intégrée : sa fille a appris le français et est maintenant entrée au lycée, le mari a tout de suite trouvé du travail, puis elle aussi. Elle aime la Suisse et trouve que sa famille a été bien accueillie, notamment par l'école qui a offert son soutien pour que sa fille puisse entrer dans une section de niveau supérieur (niveau maturité). La rupture est essentiellement perceptible au niveau linguistique, avec toutefois des effets sur le plan identitaire. Cela a été dur au début avec le français, notamment au travail, car elle ne comprenait pas tout et ne pouvait pas se défendre en cas d'injustice.

En famille, le fait que la fille ait rapidement acquis une meilleure maîtrise de la langue a également été difficile à gérer. Au début, Vanessa était aussi peu indépendante et n'osait pas se déplacer seule car elle connaissait mal la langue et le pays. Les cours représentent une grosse ressource pour elle, car depuis qu'elle connaît mieux le français et la Suisse elle a pris confiance en elle: elle peut se défendre vis à vis de ses patrons ; elle peut emmener la famille en excursion dans des villes suisses ; elle peut parler de la Suisse à des amis originaires du même pays ; elle n'a plus de problèmes avec les assurances ; etc. On peut voir les effets positifs sur son identité lorsqu'elle se compare à d'autres ressortissants du même pays, qui sont démunis et malheureux dans le pays d'accueil, car ils ne savent pas toutes ces choses. D'autres lieux-ressource sont l'école de sa fille et le groupe de prière. La religion a joué un rôle important en assurant une certaine continuité sur le plan

affectif (soutien de la part de Dieu et de la communauté) et social (ouverture du réseau). De manière générale on peut dire que la transition a eu lieu : Vanessa se sent intégrée et a des projets pour le futur dans le pays d'accueil. Elle a même décidé de commencer une formation afin d'apprendre un meilleur métier à effectuer dans le pays d'accueil.

Dans cette première présentation des différents cas, nous pouvons déjà percevoir quelques similitudes, mais également la diversité de ce qui fait rupture et des éléments utilisés en tant que ressource. La représentation, l'usage et la place accordée aux cours dans le processus de transition sont également variables. Les analyses transversales permettront de présenter cela de manière plus détaillée.

8.5 Une synthèse des différents discours

De la part des acteurs du COSM il semblerait qu'il y ait une certaine unité dans la manière de concevoir l'intégration des migrants et la manière de la soutenir, bien qu'une certaine liberté soit accordée aux enseignants dans la gestion de leurs cours. La volonté est celle d'offrir des points de repère et une mise en réseau, pour que l'apprenant puisse s'orienter et trouver d'autres ressources dans la société d'accueil. L'apprenant, avec ses problématiques et ses besoins spécifiques, est mis au cœur du dispositif.

Du point de vue des apprenants, les interprétations et les usages varient. Les analyses transversales qui vont suivre, visent à inscrire cette représentation des cours dans l'ensemble du parcours de vie des apprenants et dans le paysage de ressources qu'offre l'environnement de la personne migrante. Le focus portera donc dans un premier temps sur le discours des apprenants, puis, dans l'analyse interprétative, des croisements entre les données d'entretien avec les apprenants

seront complétées avec quelques éléments issus des autres discours.

9 Une analyse transversale : Les ruptures perçues par les personnes fréquentant les cours du PCI

Dans la théorie des transitions de Zittoun (2006b), une rupture est un événement perçu par une personne comme remettant en question son sens du « normal » ou de l'« habituel ». Les personnes interrogées ont toutes subi un événement qui peut être caractérisé de rupture : en changeant de pays, elles se retrouvent dans un environnement différent de celui qu'elles avaient l'habitude de côtoyer. Dans ce travail, nous avons considéré comme « rupture » ce que les personnes interrogées présentaient comme « posant problème ». Nous nous sommes donc essentiellement intéressée à des ruptures affectant négativement les parcours de vie. Notre analyse transversale a été orientée par une série de questions visant une description de ce qui peut être vécu en tant que rupture par des personnes migrantes. Sans prétendre à une présentation exhaustive des caractéristiques des ruptures, nous souhaitons ici mettre en évidence la diversité des éléments de rupture issus de nos données, afin d'ouvrir des pistes de réflexion théorique et/ou pratique dans le domaine du développement psychosocial des personnes migrantes.

1) Comment les personnes interrogées parlent-elles de leur migration? D'une manière générale, est-ce que la rupture est perçue ?

Le discours de certains migrants laisse transparaître un sentiment de rupture très fort. L'arrivée à Neuchâtel est en effet associée à un sentiment négatif et s'accompagne d'une série de problèmes sur plusieurs plans (linguistique, culturel, identitaire, affectif, relationnel). C'est le cas de Marianna, Silvia, Gabriela, Wema, Nabil, et un peu Vanessa. Chez d'autres migrants, le passage d'un environnement à un autre semble

s'être fait de manière plus fluide (Humberto, Carmelo, Lucia, Marcello, Tina, Sam).

2) Quelles sont les sphères touchées par cette rupture ?

Dans beaucoup de cas, la rupture engendrée par la migration touche à plusieurs aspects de la vie d'une personne. Très souvent, elle ne connaît pas la langue du pays; le paysage et le système social sont différents de ceux du pays d'origine ; les habitudes culturelles changent ; elle a quitté des personnes chères et elle doit se refaire un réseau social. Afin de pouvoir identifier ces différents éléments dans les récits des migrants, des codes ont été élaborés, spécifiant la sphère touchée par la rupture. Les éléments tirés de la théorie ont été complétés par des codes inspirés des récurrences trouvées dans les données. Nous avons ainsi constitué un système de « sous-ruptures » sur la base de ce que la personne décrivait comme posant problème dans son parcours migratoire. Nous avons identifié cinq sous-ruptures liées à l'arrivée dans le pays d'accueil, à savoir les ruptures linguistique, culturelle et sociétale, relationnelle, affective et identitaire. Les récits ont également laissé transparaître la présence d'épisodes de rupture précédant la migration. D'autres codes ont servi à l'analyse, comme par exemple celui de « discrimination », mais ils s'intègrent aux catégories de sous-ruptures plus générales et ne sont pas présentés ici.

Code	Définition
Rupture linguistique	Changements touchant la personne dans sa capacité de communication, par ex. : - impossibilité de s'exprimer - incompréhensions
Rupture culturelle et sociétale	Changements touchant la personne dans sa relation avec la société. Perception de difficultés ou incompréhensions au niveau de (par ex.):

	- manière d'être des gens, style de vie - schémas relationnels - système culturel (fêtes,...) - organisation sociétale (politique, lois, institutions,...)
Rupture identitaire	Changements touchant la personne au niveau de son sentiment d'identité, de son image de soi, de ses projets, par ex. : - impossibilité de réaliser un projet professionnel - sentiment d'incompétence - discrimination
Rupture affective	Changements touchant la personne dans sa relation avec des personnes/choses qui lui sont chères, par ex. : distance avec la famille
Rupture relationnelle	Caractérise la difficulté à créer de nouveaux contacts dans le pays d'accueil, par ex. : - manque de relation avec les suisses
Rupture précédente	Changement survenu dans le parcours de vie de la personne avant l'épisode récent de migration

Tableau 3 : Définition des sous-ruptures

3) Quelle importance les personnes accordent à ces différents éléments de rupture?

Certains « éléments de rupture » sont plus fréquemment mentionnés que d'autres et prennent plus de place dans le discours²⁷. Les difficultés liées à la langue sont les plus développées (43 citations, et présence dans l'ensemble des entretiens). Les différences culturelles ont été mentionnées dans 12 entretiens (25 citations), mais seul pour 5 personnes cela peut être considéré comme faisant réellement rupture. Viennent ensuite celles de l'ordre de l'identitaire (24 citations et

²⁷ Pour un aperçu des citations relatives aux différentes ruptures, voir le tableau récapitulatif en Annexe 15

présence dans 8 entretiens) et de l'affectif (20 citations et présence dans 12 entretiens). La difficulté à rencontrer du monde dans le pays d'accueil est souvent mentionnée (7 entretiens), mais seules quelques personnes disent ressentir un réel sentiment d'isolement (4 entretiens). Huit personnes ont également mentionné un épisode préalable de rupture. Selon les personnes toutefois, c'est l'une ou l'autre sphère qui semble être plus touchée²⁸.

4) Comment les personnes parlent de ces sous-ruptures ? Quels sont les liens entre ces différentes sous-ruptures ?

Ces questions ont orienté nos analyses transversales et font l'objet des sections suivantes [II.2.2- II.2.6], où notre objectif sera de présenter la panoplie des facteurs de rupture relevés dans nos données et classés selon le domaine touché (linguistique, affectif, etc.). Les exemples cités ont été choisis en fonction de leur pertinence dans l'illustration des commentaires effectués et de la richesse des contenus du discours. Nous pouvons déjà signaler que le discours de certaines personnes apparaîtra plus souvent que d'autres, ce qui s'explique par une capacité d'expression inégale selon les personnes. Lorsque tous les entretiens concernés ne sont pas cités, nous avons mentionné le nombre d'entretiens ou le nom des personnes concernés, afin de donner un aperçu de la représentativité des commentaires effectués [Voir aussi Annexe 15 pour un aperçu général des données].

9.1 Rupture linguistique

Les problèmes liés à la non maîtrise de la langue française sont les plus évoqués par les personnes interrogées (43 citations). Toutes ont vécu ce problème. Pour certaines, c'est même à ce niveau qu'elles ont eu le plus de difficulté lors de l'arrivée en Suisse (Marianna, Humberto, Carmelo, Lucia, Marcello). Cette

²⁸ Pour un aperçu des ruptures vécues par chaque personne, voir la présentation des cas et la grille récapitulative des ruptures et ressources par entretien, Annexes 3-14

rupture se révèle dans une multitude de lieux: au quotidien, dans la rue, lors du contact avec les suisses, tout comme sur la place de travail, mais également aux cours de français. L'apprentissage de la langue peut en effet aussi confronter l'apprenant à ses manques et à ses difficultés : c'est le cas pour Lucia et Marcello. Le problème linguistique semble être principalement perçu au niveau de l'oral. C'est avant tout la difficulté à communiquer qui pose problème aux personnes. De plus, cette rupture a un impact sur les plans identitaire, affectif, et relationnel.

Effets sur le plan identitaire

La difficulté à comprendre ou à s'exprimer, s'accompagne souvent d'un sentiment d'infériorité, traduit par une peur de l'erreur et du jugement de l'autre. Nabil exprime son blocage par rapport à la langue, lié à la peur de se tromper :

« 89.I : Mais, qu'entends-tu par communiquer, car il me semble que tu arrives bien à communiquer, tu parles bien français...

90.N : Par exemple, si on parle arabe, je vais pas m'arrêter. Alors qu'en français je me sens bloqué, parce que je n'ai pas beaucoup de vocabulaire, parce que je m'exprime pas comme il faut. C'est vrai que je comprends bien, je comprends tout ce que les gens disent, mais le problème est que j'ai toujours le souci de savoir si je fais des fautes, si l'autre me comprend comme il faut, ...c'est ça le problème ! Il faut bien améliorer la langue encore. » (18 :18)

Silvia relève sa peur du jugement du groupe sur sa manière de s'exprimer:

« 64.I : Est-ce qu'il y a des gens avec qui tu parlais plus, avec qui tu te sentais bien pour parler ?

65.S : Par exemple au travail, je me sens bien pour parler quand il n'y a pas beaucoup de monde. Parce que si tu demandes à une (seule) personne, elle peut te juger, mais elle ne va pas commenter avec une autre, tu comprends ? Quand tu parles directement avec une personne, elle te donne de l'attention. Si tu parles avec beaucoup de gens, ils te jugent. Pour moi, avec les français, ça (parler devant beaucoup de gens) c'était un problème, mais je ne voulais pas qu'ils

sachent que ça me gênait ! J'ai travaillé surtout avec des français, des gens qui ont un niveau de langue qui n'a rien à voir avec le mien, alors on sent qu'ils se disent « je suis mieux que toi pour faire ça (ce travail) parce que je parle mieux ».

Parfois, le fait de ne pas bien parler la langue du pays peut faire sentir une personne encore plus étrangère que d'autres étrangers, donc plus différente, plus exclue. Silvia dit avoir vécu de la discrimination de la part du patron du restaurant dans lequel elle a travaillé, mais également de la part de ses collègues étrangers maîtrisant le français. Finalement, Silvia dit avoir été renvoyée de cette place de travail en tant que serveuse, lorsqu'une candidate parlant mieux la langue s'est présentée, rendant ainsi d'autant plus réel le sentiment d'exclusion :

« Maintenant pour moi le français ça va mais quand je suis arrivée, c'était très difficile. Je ne suis pas entrée dans le service comme ça (facilement), parce que s'il y avait une suisse qui venait, elle te dépassait de sûr. Et c'est un peu pour ça que j'ai dû partir du bar où j'ai aussi travaillé : il y a une suisse qui a pris ma place ! Je comprends, elle parle bien, alors que moi, même les choses simples ne me viennent pas tout de suite à l'esprit ! Les aliments, les ingrédients par exemple : quand il y a quelqu'un d'ici, une suisse, qui te demande « comment on fait ça ? Qu'est-ce qu'il y a dedans ? », par exemple pour la fondue chinoise, « qu'est-ce qu'il y a dedans ? », moi je dis : « des spices », « mais quelles spices ? », me disent-ils ! Ces petites choses... Dans ce bar la plupart des serveurs étaient des français. Ils sont étrangers, moi je suis étrangère ici, mais ils se considèrent comme supérieurs car ils dominent la langue, alors ils t'écrasent. Il y a des gens qui t'assimilent bien, d'autres pas : ils voient que tu ne parles pas bien, alors ils t'écrasent sur ce point. (...) » (23 :8)

Le regard des autres sur son niveau de langue ne la touche donc pas seulement de manière symbolique, mais également dans les actes, en portant atteinte à son projet d'insertion professionnelle. Gabriela se dit victime d'une situation semblable dans un autre restaurant.

Le récit de situations de rupture linguistique laisse également apparaître un sentiment d'impuissance. Dans le cas de Vanessa par exemple, le fait de ne pas pouvoir s'exprimer correctement l'oblige à encaisser des remarques injustes de la part de sa patronne. Elle doit alors refouler ses sentiments, faute de ne pas pouvoir les exprimer, de ne pas pouvoir se défendre par la parole.

« 282.I : Donc la langue est importante pour vous ?

283.V : Très ! Pour moi c'est très important pour s'intégrer ! Parce que tu peux parler, tu peux dire ce qui est bien, ce qui n'est pas bien. Par exemple au début, au travail, j'avais deux bureaux (à nettoyer) et quand elle (la cheffe) m'a dit des choses, moi je n'ai pas aimé sa façon de me parler, mais comme je ne pouvais pas parler, j'ai dû manger ma rage ! Mais maintenant non, je dis les choses « désolé madame c'est comme ça ! », et les choses commencent à changer !

Parce que si elle dit « ne faites pas ça » ou « ça ce n'est pas bien fait », alors que moi j'ai bien fait mais que c'est quelqu'un d'autre qui est en tort, je dis « j'ai fait tel jour et donc il faut demander à une autre personne ! », alors qu'au début je ne disais rien, je restais toute nerveuse.

290.I : Ça permet aussi de se défendre.

291.V : Oui » (17 :35)

Parfois, la question linguistique peut aussi toucher l'identité en inversant les rôles au sein d'un groupe. C'est un peu le cas de Vanessa, qui se voit corrigée par sa fille qui parle désormais mieux le français qu'elle :

« 156.I : Et avec votre fille, vous parlez dans votre langue d'origine à la maison ?

157.V : Oui, parfois on parle le français, quand j'aimerais qu'elle m'aide, mais parfois on parle dans notre langue (rires). Parce que c'est difficile de parler en français ! Parce qu'elle me dit « mais maman, c'est comme ça ! ». (rires)

158.I : (rires)

159.V : Et je me fâche, parce que je n'ai pas bien dit (rires) » (17 :19)

Bien que Vanessa ne soit pas très explicite à propos des raisons de son énervement, nous pouvons supposer qu'une telle situation engendre quelques tensions au niveau de son identité de mère. Une étude effectuée par Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion et Lecomte Andrade (2006) sur les changements provoqués par la scolarisation de l'enfant aîné dans les dynamiques d'une famille migrante relevait la possibilité d'une perte d'autorité de la part des parents, lorsque l'aîné devenait le « passeur » de la langue et des normes de la société d'accueil. Ne disposant pas de données significatives relatives à ce point, nous ne pouvons que nous limiter à une remarque visant à encourager d'ultérieurs approfondissements de cette thématique.

D'une manière plus générale, les répercussions identitaires engendrées par la non maîtrise de la langue d'accueil que nous avons pu relever dans les récits des personnes interviewées (sentiment d'infériorité, discrimination, bouleversement des rapports intergénérationnels) font écho au *sentiment de dévalorisation* mentionné par Légault et Frontaux (2008). Cela implique qu'un processus de déconstruction et reconstruction identitaires soit entrepris, à la fois sur le plan de l'identité pour soi et de l'identité pour autrui. De plus, la non maîtrise de la langue peut avoir un impact indirect sur le plan identitaire, en freinant la réalisation d'un projet de vie, comme l'a bien relevé Silvia, car elle rend par exemple plus difficile l'insertion sur le marché du travail.

Effets sur le plan des relations sociales et la connaissance de l'environnement local

La non maîtrise de la langue a également un impact sur le plan des relations sociales. Les personnes vont avoir de la difficulté à entrer en contact avec les autres, notamment avec les suisses, mais aussi avec d'autres migrants, par manque d'une base linguistique commune. Cela représente donc un frein dans la constitution d'un réseau social dans le pays d'accueil, comme

le relèvent bien Sam, Tina et Gabriela (mais aussi Marianna et Lucia):

« Sam (trad.): Parce qu'avec les suisses il y a le problème de la langue. Il a de la difficulté à parler en français. Le problème est que s'il commence à parler avec des gens suisses, il a de la difficulté à expliquer ce qu'il veut : c'est un problème, sans la langue il ne peut rien faire ! » (22 :12)

Tina : « 62. I : As-tu d'autres activités ?

63. T : Je fais un cours de gymnastique dans l'eau. Mais là c'est aussi difficile de connaître quelqu'un à cause de la langue : on fait des petites conversations mais pas plus pour le moment. » (20 :15)

Gabriela : « 51.G : (...) la langue est un obstacle : eux ils parlent le tigrigna et moi je ne le parle pas ! (rires) De plus, ils ne parlent pas très bien le français. Certains parlent l'anglais, alors je parle en anglais avec eux. Je ne trouve pas beaucoup d'amis ici et je crois que c'est à cause de la barrière linguistique. Mais après je crois que ça va venir. » (25 :43)

De plus, lorsqu'il y a une difficulté de compréhension, il se peut aussi que la personne soit mal informée de ce qu'il se passe autour d'elle. Cela représente un frein dans la connaissance du pays d'accueil et des activités qu'il offre. Lucia dit par exemple ne pas avoir accès aux activités pour les migrants, faute de compréhension :

« 4.L (trad.) : (...)Le cours de français est très important pour elle car elle aimerait bien enfin apprendre une langue parlée ici en Suisse. Aussi pour comprendre ce qu'il se passe à la télé, pouvoir communiquer. Elle sait par exemple qu'il y a beaucoup d'événements pour migrants ou de lieux où se retrouvent les migrants mais malheureusement elle n'en sait pas assez car elle ne comprend pas la langue et elle ne peut donc pas bien s'informer. Les seules choses qu'elle a su c'est par des amis qui parlent l'espagnol et le français. » (16 :1)

Une mauvaise compréhension de l'information peut parfois engendrer des situations très désagréables, comme pour Silvia qui a loupé une chance de trouver du travail car elle a mal compris la date de son premier jour de travail :

« (...)S : Tu comprends que quand on fait des erreurs comme ça c'est un peu difficile. Je me souviens j'avais une possibilité de travailler dans une entreprise et la dame m'a dit que je pouvais commencer en août. Mon Dieu, j'ai pensé que août était octobre, alors je ne suis pas allé (au bon moment) ! Je me suis dit « c'est trop loin », (et elle me disait) « ça se passe vite (chez nous) » : c'était le mois de juin, et il fallait attendre jusqu'en octobre, « vous êtes malades, je ne vais pas attendre aussi longtemps ! », me disais-je. Donc tu vois, c'est important, les petites choses ! Quand tu fais des erreurs comme ça, c'est grave ! (rires) » (23 :21)

Effets sur le plan affectif

Par enchaînement, la non maîtrise de la langue a, dans certains cas, une répercussion sur le plan affectif, comme pour Marianna qui a longtemps souffert de l'isolement après son arrivée à Neuchâtel. En effet, l'impossibilité de communiquer avec les gens du lieu l'empêchait de se faire des amis et la rendait malheureuse et désireuse de retourner dans son pays d'origine. Ce n'est qu'après avoir fréquenté les cours de français que cette situation s'est débloquée, et qu'elle a commencé à apprécier sa vie à Neuchâtel et à s'y sentir bien !

« 33.I : (rires). E all'inizio che effetto ti faceva il fatto di arrivare qua a Neuchâtel, non sapendo la lingua?

34.M : Sono stata malissimo per 9 mesi, perchè non conoscevo niente, nessuno, non parlavo con nessuno, la lingua non la conoscevo. Mi faceva stare molto male (...)» (24 :6).

Légault et Frontaux (2008) présentent ce lien entre incapacité à communiquer et sentiment d'isolement et de mélancolie comme quelque chose de typique dans la deuxième phase post-immigratoire. Dans ces situations, les individus semblent alors tendre vers une recherche de compatriotes pour retrouver un « nous » et apaiser le besoin de reconstruire un réseau social. Nous traiterons de cette question dans la partie réservée aux ressources.

Conclusion

En accord avec ce qui avait été suggéré par différents auteurs cités dans notre revue de la littérature, nos données relèvent la centralité de la rupture linguistique pour l'ensemble des personnes interrogées. La confrontation à une nouvelle langue pose en effet des problèmes dans différents contextes de la vie quotidienne (au travail, en famille, en cours). Chez certains migrants, des répercussions sur le plan affectif (émotions négatives), identitaire (baisse de l'estime de soi), et social (isolement), peuvent être remarquées.

Par ailleurs, les différentes personnes interrogées semblent avoir une attitude valorisante envers la langue d'accueil, en ce sens qu'elles souhaitent l'apprendre au plus vite, afin d'acquérir une certaine indépendance et éviter toute discrimination sur le plan linguistique. Les programmes d'intégration axés sur l'apprentissage de la langue d'accueil, soutenus par les instances publiques, sont donc doublement importants : ils ont un impact sur l'insertion socio-professionnelle, mais peuvent également aider les migrants à surmonter des problématiques plus subjectives et psychologiques, comme par exemple la construction d'une image de soi valorisante. Nous reprendrons plus en détail ces éléments dans notre analyse interprétative.

Un cas particulier

Si, pour la plupart des personnes interrogées, la maîtrise de la langue est le premier pas vers une insertion dans le pays d'accueil, donc leur premier objectif dans le projet migratoire, il est intéressant de relever que pour certains les liens entre la maîtrise de la langue et les autres « sphères » peuvent toutefois être inversés. Dans le cas de Nabil, c'est par exemple un problème identitaire qui l'empêche de s'investir dans l'apprentissage linguistique : il n'a pas réussi à construire un projet de vie dans le pays d'accueil et pour cela il n'a pas l'esprit suffisamment libre pour affiner son apprentissage de la langue.

« 127.I : Est-ce que tu fais quelque chose par rapport à ces choses qui te manquent encore au niveau de la langue ?

128.N : A mon avis la solution est de trouver une place. Quand je trouverai ma place, je parlerai aux autres, et tout pourrait changer. Ça ne prendrait pas beaucoup de temps, car ce n'est pas quelque chose de très difficile, mais pour l'instant pour moi c'est très difficile parce que j'ai pas encore trouvé ma place, je ne parle à personne. Par exemple si je ne veux pas sortir de chez moi, je ne le fais pas. Si je faisais des études ou je travaillais je serais obligé de sortir, de parler aux autres.

129.I : Et pour toi, "trouver ta place", qu'est-ce que ça signifie ? Trouver un travail ?

130.N : Oui. Avant de sortir de mon pays, dans ma tête l'idée était de trouver n'importe quel travail, juste pour payer mes études, faire un diplôme ici ou quelque chose. Mais je n'ai rien fait : ni les études, ni le travail. » (18 :24)

Il est également à relever que Nabil a déjà une bonne maîtrise de la langue, bien que le sentiment de rupture linguistique soit aussi présent dans son discours. Cet exemple nous rend donc attentifs à la spécificité des processus de développement pour chaque personne et à l'importance d'un travail de soutien sur différents plans. Une bonne maîtrise de la langue d'accueil n'est pas toujours une garantie d'intégration, qu'elle soit objective (par ex. trouver un travail) ou subjectivement perçue (par ex. se sentir bien intégré dans le pays d'accueil).

9.2 Rupture culturelle et sociétale²⁹

Si les personnes interrogées évoquent quasi systématiquement les problèmes liés à la non maîtrise de la langue, ceux liés à la différence culturelle sont moins présents ou moins généralisés dans les récits. Tous évoquent des différences entre le pays d'origine et la Suisse, mais rarement cela est présenté comme étant une grosse source de rupture. Pour plusieurs, les différences sont même positives : ils préfèrent la Suisse à leur

²⁹ Par « sociétal », nous entendons tout ce qui relève de l'organisation de la société.

pays d'origine. Humberto constate qu'en Suisse le respect de l'autre est plus présent que dans son pays d'origine et dit que cela lui correspond bien :

« H (trad.) : (...) Même s'il y a des choses qui sont semblables ici, il y en a d'autres qui sont différentes. Par exemple ici on sait valoriser, ce qu'on ne fait pas en Amérique Latine.

80.I : Valoriser quoi ?

81.H (trad.): Par exemple le respect de la personne. Une banalité : l'heure. En Amérique Latine, tu dois toujours attendre les personnes, ici les gens sont ponctuels. Puis, ici tu peux parler sincèrement avec les personnes car tu sais qu'elles te respecteront. Dans son pays, pour réussir quelque chose il faut être une peu égoïste, il faut foncer. Ici en Suisse il apprécie la liberté et le respect que l'on a les uns des autres. Maintenant il se sent plus adapté à la vie en Suisse car même si dans ses choses personnelles il est un peu bordélique, au niveau du travail il aime que les choses soient faites en ordre. C'est cela qui lui posait des problèmes dans son pays car ça n'allait pas avec la société, alors qu'ici ça va bien. (...) » (15 :27)

Tina aime la propreté et l'ordre social régnant en Suisse :

« 73.T : Il y a des choses qui me plaisent plus ici, car quand je pars pour ma ville d'origine, elles me manquent. Par exemple la propreté : quand je suis dans ma ville je vois que tout est sale. Neuchâtel est une petite ville et du coup les gens essaient de bien se tenir. Il y a une sorte de contrôle social, où les gens se disent « oh, peut-être que quelqu'un me voit si je fais ça, alors il faut que je le fasse bien ». Ceci fait que pour la vie en communauté c'est super (...). » (20 :21)

Vanessa a été surprise en bien par la disponibilité qu'elle a pu constater dans le contact avec le système institutionnel, notamment le soutien de la part des enseignants du collège fréquenté par sa fille, qui se sont battus pour que cette dernière puisse entrer dans une meilleure section :

« 272.V : (...) Comment c'est possible ? Nous sommes là nous sommes immigrants, nous ne sommes pas de ce pays et les suisses nous aident! Dans mon pays, nous n'avons rien du tout : si l'école ne va pas bien, si vous avez des problèmes chez vous, vous avez des problèmes ! Mais ici ils (les professeurs) se préoccupent beaucoup

de ma fille et disent « Son papa ne va pas bien. Si elle n'arrive pas à suivre (le programme scolaire), on va écrire une lettre au lycée pour dire qu'elle a le potentiel et qu'il faut qu'on lui donne une chance ». Pour ma part, je n'ai rien à dire, c'est super ! C'est très bon ce qu'elle a réussi à faire !

274.I : C'est votre impression

275.V : C'est une impression très très positive ! Je sais qu'il y a des gens de ma nationalité qui n'avaient pas cette impression mais moi j'ai eu un très bon accueil. » (17 :32)

Les différences négatives sont essentiellement ressenties à trois niveaux : dans la relation avec les suisses, dans le contact avec le système institutionnel, et dans la relation avec la nourriture. Pour la plupart, les différences entre le pays d'origine et celui d'accueil semblent être périphériques et n'affectent pas réellement leur rapport au pays d'accueil. Ces personnes évoquent des éléments pouvant être source de rupture, mais ces aspects semblent rester circonscrits et n'ont donc pas d'impact sur d'autres aspects de la transition³⁰. La rupture culturelle est fortement et négativement ressentie seulement par quelques personnes. Les divergences culturelles sont alors décrites avec beaucoup de détails et prennent une place importante dans le discours de ces personnes. De plus, elles s'accompagnent de jugements négatifs par rapport à la réalité Suisse. Les éléments de rupture évoqués ne restent pas circonscrits ; ils ne sont pas perçus en tant que tels, mais au contraire, ce qui fait rupture sur le plan culturel ou sociétal est en lien direct avec l'identité ou les émotions.

A propos des différences au niveau des relations interpersonnelles

Plusieurs apprenants évoquent la « froideur » des suisses au niveau relationnel (Gabriela, Carmelo, Lucia, Nabil). Lucia explique par exemple que selon elle :

³⁰ Pour une meilleure appréciation des analyses ici effectuées, voir la présentation des cas.

« L (trad.) : (...) la personnalité des gens est différente : ils sont moins ouverts, plus retirés, il y a moins de communication entre les gens (qu'en Amérique latine). Elle pense que ça a à voir avec le climat d'ici : pendant l'automne et l'hiver il y a moins de gens dehors. En Amérique latine il n'y a que l'été et l'hiver et parfois ils ne savent même pas s'ils sont dans l'un ou l'autre, donc les gens sont plus dehors, communiquent plus. (...) » (16 :6)

Pour elle, comme pour d'autres, cette différence ne semble toutefois pas avoir de répercussion sur son rapport à la Suisse. De même pour Carmelo, le fait que les suisses soient plus froids ne change rien au fait qu'il se sent bien en Suisse : il perçoit cette différence, il se sent différent des suisses, mais il arrive à trouver une stratégie pour dépasser cela en côtoyant plutôt des gens d'Amérique latine.

« (...)154. C : Ah oui ! Je crois qu'ici les personnes sont plus froides (rires)! Moi j'ai fait la connaissance de personnes d'Amérique latine, parce que moi je suis né là-bas, et c'est différent ! » (19 :18)

Par contre, la réaction de Gabriela par rapport à la perception de la différence relationnelle est très différente : la difficulté à entrer en contact avec les suisses et le fait qu'ils soient très solitaires et silencieux la touche sur le plan affectif et identitaire : elle ne se sent pas correspondre à cette société.

(...) Ici c'est très difficile parce que je viens d'un pays où les gens ont l'habitude de faire tout le temps la fête, où il y a beaucoup de soleil, il fait chaud : la culture est très différente! Ici en hiver les personnes sont toutes sérieuses, elles ne parlent pas beaucoup et parfois quand tu parles à une personne avec le sourire, elles semblent toujours fâchées (...) » (25 :2)

Le cas de l'expulsion d'un ami réaffirme son sentiment de décalage avec la société suisse et fait émerger l'envie de retourner dans son pays d'origine.

« 23. (...) Et maintenant c'est terrible, mais cet ami a été expulsé, parce qu'il n'avait pas de permis. Il était ici depuis presque une année et une femme de même nationalité l'a dénoncé. Dimanche dernier il est parti pour son pays natal. Et ça, ça m'énerve beaucoup ici, parce que dans mon pays nous sommes avec les bras ouverts pour

accueillir les gens. Par exemple si une personne vient d'un lieu lointain comme l'Europe, elle est accueillie comme un membre de la famille. Alors qu'ici c'est le contraire : les personnes d'ici n'aiment pas les étrangers, et je n'aime pas ça. Pour cette raison je souhaite revenir dans mon pays quand mon mari aura fini ses études ici.

24.I : Tu aimerais retourner en Amérique latine ?

25.G : Oh oui, beaucoup ! Parce que c'est très difficile. Dans mon pays c'est différent pour moi, parce que je suis née là-bas et dans ma tête c'est différent. Ici les gens ont peur des autres. » (25 :9)

La réalité culturelle du pays d'accueil ne correspond pas à l'identité de Gabriela : elle est quelqu'un qui aime être entourée par beaucoup de monde, les environnements bruyants et festifs. La société suisse lui paraît très ennuyeuse et triste. De plus, elle perçoit les suisses comme étant un peuple très fermé et peu accueillant. Le besoin identitaire d'*unité de sens* est atteint, et elle ressent donc une certaine solitude. La rupture culturelle a donc un impact sur son identité et ses émotions. Chez Nabil, les différences dans les relations interpersonnelles engendrent également un sentiment d'isolement : il a l'impression que non seulement les suisses sont moins bavards, mais ils tendent à garder de la distance avec les migrants et ne sont pas réellement prêts à rendre service en cas de besoin.

« 47.I : Est-ce qu'il y avait des gens avec qui tu pouvais parler ou c'était surtout pour prendre des livres et puis repartir ?

48.N : oui oui (prendre des livres). Parce que je ne parle pas beaucoup avec les gens. Ici ce n'est pas comme chez nous : (chez nous) les gens parlent trop, sont bavards, c'est pas comme ici ! Ici ils sont un petit peu fermés, ils ne parlent pas trop. Ce n'est pas comme chez nous, chez nous on parle trop ! Même si tu es dans le bus, les gens parlent, toujours ! Même avec ceux qu'ils connaissent pas

49.I : C'est quelque chose qui t'as marqué chez les gens d'ici ?!

50.N : Oui oui : c'est très différent de chez nous ! Tout est très différent ! Il y a les gens, comment ils sont, la vie des gens, tout ça. Parce que moi c'est la première fois que je sors de mon pays : je suis

venu directement ici en Suisse, plus exactement dans un petit village du canton de Neuchâtel. (18 :40)

59.I : Et qu'est-ce qui était le plus difficile pour toi en arrivant ici à Neuchâtel ? Bon, tu m'as dit que la recherche d'un travail était difficile, mais est-ce qu'il y avait autre chose ?

60.N : Il y a aussi un autre problème ici. Les gens connaissent la vie, le système suisse, mais il n'y a personne qui va expliquer aux autres ! Moi, tout ce que j'ai appris, il a fallu que je le cherche ! Parfois j'ai pris un chemin, et puis j'ai réalisé que ce n'est pas le bon chemin ! Et il n'y a personne qui explique cela ! Il y a plein de choses ici (qui sont difficiles). Je trouve que faire les papiers, ce n'est pas suffisant pour moi. Je trouve qu'il y a un manque de dialogue. Il n'y a pas de relation entre le système suisse et les migrants. Je sais pas comment dire, nous on vit notre vie, les suisses aussi. Et je vois ça aussi chez les gens qui travaillent ici et qui sont avec des suisses. Même s'ils travaillent avec les suisses, il n'y a pas de relations, ils ne sont pas bien intégrés ! Ce n'est pas comme en Italie, j'étais en Italie, j'ai visité l'Italie, j'étais en Belgique, en Hollande, en France. Mais la Suisse c'est tout différent de tous ces pays ! Même s'ils disent qu'ils (les étrangers) sont intégrés, ce n'est pas vrai.

61.I : Et qu'est-ce qui te fait dire cela ? Par exemple si tu compares à l'Italie : qu'est-ce qu'ils ont de plus là-bas ?

62.N : je ne sais pas ! Je suis encore en train d'étudier la situation et je ne peux pas dire exactement quoi, mais c'est ce que j'ai remarqué. Est-ce que c'est vrai ou faux je ne sais pas, mais c'est ce que j'ai remarqué. Jusqu'à présent j'ai trouvé que les immigrés ici ne sont pas intégrés comme il faut ! (...) » (18 :11)

Les différences culturelles perçues par Nabil ne correspondent pas avec son projet de vie. Il se sent en décalage, il ne comprend pas. Il a l'impression d'être le spectateur d'événements sur lesquels il n'a pas de prise, car il ne les comprend pas. Comme pour Gabriela, la rupture culturelle affecte le besoin identitaire d'*unité de sens* et cette confusion lui empêche de faire d'envisager un futur dans le pays d'accueil.

A propos des différences dans le système social

Quelques personnes évoquent les différences existant au niveau du système social et relèvent sa complexité (Silvia, Nabil, Vanessa). Sa méconnaissance peut avoir des conséquences négatives pour les personnes et se répercuter sur le plan identitaire, comme l'exprime bien Nabil :

68.(...) Moi sérieusement maintenant je n'arrive pas à comprendre. Ça ne fait pas longtemps que je suis ici en Suisse, pas assez pour bien comprendre, mais je trouve que c'est compliqué, le système suisse est très compliqué ! Si tu veux comprendre quelque chose, il faut que tu aies un (problème). Par exemple, si tu veux comprendre le code de la route, il faut que tu aies un accident, et puis là tu vas comprendre ce que dit la loi !

69.I : (rires)

70.N : J'ai juste donné un exemple. Pour chaque chose, dans chaque domaine, il faut avoir une expérience pour bien comprendre.

71.I : Donc tu trouves que c'est compliqué au niveau de la politique, par exemple, des assurances sociales, etc. ?

72.N : oui oui. Il faut avoir un doctorat en droit pour tout bien comprendre ! (18 :11)

Cette complexité perçue va creuser l'écart que Nabil ressent entre son identité, ses projets et la Suisse. Ce type de rupture apparaît à la fois dans le discours explicite, comme chez Nabil, et dans le récit d'événements où la méconnaissance du système a entraîné des erreurs. Vanessa par exemple, dit avoir été « piégée » au niveau de l'assurance maladie complémentaire : elle ne savait en effet pas qu'elle ne pouvait pas en changer à n'importe quel moment :

« Je pense qu'il y a beaucoup de gens de ma nationalité, parce que je connais beaucoup ces gens-là, qui ne se sentent pas bien parce qu'ils ne connaissent pas les choses. Par exemple un jour j'avais une assurance maladie et je voulais changer, et j'ai changé. Mais j'avais aussi une complémentaire et je continuais à recevoir les factures. Alors j'ai demandé à Mme Meyer et elle m'a dit que non, la complémentaire ne peut pas se changer comme ça, c'est chaque 5

ans. C'est des choses importantes à savoir pour moi et parfois on fait des bêtises parce qu'on ne sait pas ! » (17 :36)

Son récit montre bien la position de faiblesse que l'on occupe lorsqu'on ne comprend pas le système. Ceci peut avoir des répercussions sur l'identité (on se sent en décalage, inférieur), et par conséquent sur le rapport au pays d'accueil. Pour Silvia, la méconnaissance du système juridique suisse est directement liée à la discrimination qu'elle vit au travail :

« 66.Moi j'aimerais bien suivre tous les cours : ces deux là, parce que je ne me sens pas encore à 100% (au niveau de la langue) et tu apprends toujours quelque chose de nouveau, mais aussi les 2 autres.

67.I : Lesquels ?

68.S : Ceux qui parlent de la législation, pour comprendre le système, les formulaires. Je pense que ça parle un peu de comment fonctionne la législation ici, principalement la législation en rapport au travail, parce que je sens qu'il y a beaucoup de gens qui ne respectent pas la loi et ça m'énerve beaucoup ! parce que je n'aime pas être exploitée, parce que si tu te laisses exploiter, c'est aussi une mauvaise représentation (= image ?) pour ton pays : « pourquoi il m'exploite, moi, et pas lui ? ». Tu comprends, je n'aime pas ça ! Il faut qu'on sache bien les lois !

69.I : ça donne de la force ?

70.S : Oui, tu peux poser les cartes sur la table, tu peux dire « ce n'est pas comme ça ! ». Parce que parfois il y a des patrons qui font ça parce qu'ils savent que tu ne sais pas, tu n'es pas dans le système, alors qu'il ne fait pas ça avec une autre personne, ou avec cette personne après un an qu'elle est ici. » (23 :29).

Nous voyons donc avec ces exemples comment la confrontation avec un système culturel et sociétal différent peut affecter les besoins identitaires d'*unité de sens* et d'une *image positive de soi*, en faisant émerger un sentiment d'« incompatibilité », d'incompétence, et/ou de discrimination.

A propos des différences au niveau de la nourriture

La nourriture peut également être une source de rupture. Gabriela, Carmelo, Lucia, Wema et Vanessa disent percevoir des différences avec ce qu'ils avaient l'habitude de consommer dans leur pays. Toutefois, seul Gabriela et Wema présentent cela comme étant quelque chose de réellement problématique. Pour Wema, c'est, entre autres, par la nourriture que passent les tensions familiales : son mari lui reproche de ne pas connaître les habitudes alimentaires d'ici et l'oblige à manger certains aliments qu'elle n'a pas l'habitude de manger, engendrant ainsi une grosse souffrance :

« Tu vois on est à la maison, et comme il est retraité, c'est lui qui fait la cuisine, c'est lui-même qui sait ce qu'on doit manger, parce que moi je ne sais pas encore ce qu'on doit manger, ce qu'on doit pas manger. Même le nom des aliments, je ne connais rien. C'est lui-même qui a son porte-monnaie. (...)

Il m'a aussi obligé à manger de la viande : chez nous c'est le poisson et pas la viande. Je lui ai dit que maintenant je voulais manger seulement les légumes. » (21 :9)

Pour Gabriela la différence perçue dans la manière de cuisiner les aliments accentue l'ennui qu'elle a de son pays. En effet, la technique de cuisson des aliments est fortement liée au contexte où les aliments sont consommés : dans son pays d'origine la viande se fait au barbecue, au son de la musique, accompagnée de bières et de beaucoup de monde et de bruit. Quelque part la nourriture est un « lieu » de plus où se cristallise la différence culturelle, et qui rappelle tout un contexte, une expérience où les aliments sont consommés :

« 94.I : Donc tu as vécu l'été ici, est-ce que tu ne retrouves pas un peu de l'ambiance de là-bas ?

95.G : Non ! Parce que là-bas c'est différent. J'habitais avec ma grand-mère et ma mère et chez nous il y avait toujours des barbecues, parce que dans la maison de ma grand-mère il y a un grand jardin, avec des arbres et une cheminée pour le barbecue. Mais c'est différent, parce qu'il y avait toujours de la musique, des bières,

toujours ! et c'est différent parce que ce n'est pas la même manière de cuire la viande !

96.I : Donc le goût des aliments aussi est différent, et pas seulement l'ambiance ?!

97.G : Oui ! (rires) » (25 :24)

Conclusion

Les éléments présentés dans cette section montrent que la perception de la différence culturelle et sociétale n'est pas négative en soi, au contraire, cela peut même aider certaines personnes à se sentir mieux que dans leur pays d'origine, lorsqu'elles retrouvent en Suisse des choses qui leur plaisent plus que celles qu'elles avaient dans leur pays d'origine. Ceci, que ce soit au niveau des relations interpersonnelles et institutionnelles ou de l'environnement. La différence culturelle n'est donc pas synonyme de rupture culturelle. Cette dernière apparaît lorsque la perception de la culture d'accueil ne correspond pas à ce que la personne pense être (identité perçue) ou à son projet de vie. En d'autres termes, lorsque la perception de la différence affecte l'*unité de sens*, engendrant des émotions négatives envers le pays d'accueil. Si nous faisons le lien avec les théories qui traitent des problématiques liées à la rencontre avec une nouvelle culture, nous pouvons relever que pas toutes les personnes semblent vivre ce que les auteurs appellent un *stress d'acculturation* (Berry & al., 2003), à savoir une réponse psychologique face à un environnement non familier, et au sentiment de perte de la culture (ancien ordre social et normes culturelles), impliquant désorientation, angoisse et anxiété. Nabil, Gabriela, Wema et parfois Silvia et Vanessa sont les personnes qui semblent avoir subi un impact émotionnel et identitaire du fait de ne pas savoir comment agir dans le nouveau contexte culturel et à une confusion identitaire, et donc d'avoir vécu une forme de stress d'acculturation.

9.3 Rupture identitaire

Dans les sections précédentes nous avons vu que les difficultés perçues sur les plans linguistique et culturel pouvaient avoir des répercussions sur l'identité du migrant. Ainsi, la non maîtrise de la langue pouvait entraîner un sentiment d'infériorité et de discrimination. La perception de la différence culturelle quant à elle, entraînait dans certains cas un sentiment d'étrangeté par rapport à la vie dans la société suisse, affectant l'unité de sens. Dans cette section nous allons reprendre ces éléments ayant une répercussion sur le plan identitaire, en les complétant avec d'autres facteurs de rupture sur le plan identitaire.

Echec du projet de vie et/ou du projet migratoire

Lorsqu'elles s'engagent dans un processus migratoire, les personnes ont beaucoup d'attentes envers le pays d'accueil vers lequel elles tendent. En effet, dans les raisons qui poussent ces personnes à partir de leur pays d'origine il y a l'idée de trouver une vie meilleure. Pour beaucoup d'entre eux (Gabriela, Humberto, Lucia, Wema, Nabil, Vanessa), la Suisse est en effet un endroit paradisiaque, comme le dit bien Lucia :

« L (trad.): Elle voulait connaître ce pays, voir si elle pouvait faire quelque chose, s'installer. A ses yeux la Suisse c'est le maximum ! (Rires) Elle pense que pour toute l'Amérique latine la Suisse c'est le rêve, le maximum ! Elle voulait voir si c'était vrai. » (16 :5)

Souvent, le travail est l'une des raisons-clés du déplacement (Marianna, Silvia, Humberto, Carmelo, Marcello), à l'image de ce que disent Silvia et Marcello :

« Silvia : J'ai fait des études universitaires. Dans mon pays c'est un peu difficile pour les gens licenciés, même les statistiques le disent. Parce que si on entre pas bien dans le marché du travail, c'est difficile. C'est comme ça partout, mais peut-être dans mon pays un peu plus. Venir ici en Suisse c'était une chose que je n'ai pas planifiée. C'était une copine qui habite ici en Suisse qui m'a dit : « J'ai trouvé un travail (pour toi), tu viens ? ». A ce moment je ne travaillais pas, parce que j'ai eu une entreprise avec mon ex-copain, mais ça n'a pas marché. Alors elle m'a dit ça et je suis venue. » (23 :1).

Marcello : « 17. I : Aber am anfang, warum bist du in der Schweiz gekommen, wenn du 18 warst ?

18.M : Es ist so schön, wenn ich das erzähle ! Ich war 2 Wochen in Frankreich in den Ferien, und ein Freund hat mir gesagt «komm in der Schweiz, um eine Woche zu Arbeiten, um Kirche abzunehmen : du verdienst gut ! » und ich habe gesagt «Spinnt du ! » und er : « komm jetzt Marcello ! », und endlich habe ich mein Chef angerufen und habe ihm gesagt, dass ich eine Woche später komme, und er hat das akzeptiert. Dann ich war hier, in der Schweiz, und habe mir gesagt, dass ich nicht mehr in Heimatland kommen wollte, wenn ich eine Arbeit in der Schweiz habe! Hier ist alles schön, in Ruhe, kein Stress, kein Lärm, es ist besser hier! » (26 :4)

Pour certains, le rêve semble se réaliser plus ou moins comme espéré (Carmelo, Humberto et Tina notamment). Pour d'autres, la réalité du pays d'accueil se révèle bien plus difficile qu'ils ne l'avaient imaginé. Le fait de ne pas pouvoir réaliser le projet migratoire peut être une source de rupture sur le plan identitaire. La désillusion est forte lorsque l'on s'aperçoit par exemple que le pays d'accueil n'apporte pas ce qu'on espérait, notamment en termes d'emploi (Silvia, Gabriela, Sam, Nabil, Marianna, Humberto, Marco, Vanessa) et de confort de vie (Wema, Gabriela, Silvia, Nabil), comme cela est exprimé par Silvia, Gabriela et Nabil :

« Silvia : Avant de venir ici je pensais que ce serait différent ! Peut-être que je suis toujours là, parce que je suis un peu résistante : tu sais, j'ai fait un « test des couleurs », c'est un test psycho-clinique, et ça a donné exactement le résultat que j'attendais. (23 :2)

95.I : Mais qu'est-ce qui t'avait poussé à partir pour venir en Suisse ?

96.S : Beaucoup de choses. Je suis impulsive. Alors que parfois il faudrait un peu réfléchir, je ne le fais pas. Quand tu te sens bien avec ce qui t'entoure, tu fais les choses, tu te dis que même si tu pars dans un autre pays tout va bien se passer ! Mais ce n'est pas comme ça (rires): tu n'apprends pas très vite la langue. C'était une chose pas bien pensée. Quand tu n'es pas bien, tu fais les choses sans penser.

97.I : Donc pour toi c'était un mauvais choix de partir ?

98.S : Oui, si je savais tout ce que je sais maintenant, je ne serais pas partie de mon pays. » (23 :45)

Nebil : « 23.I : Est-ce que tu peux me raconter un peu comment s'est passé ton arrivée à Neuchâtel ? Comment tu as vécu ce moment ?

24.N : Mon arrivée à Neuchâtel était normale ! C'était simple ! Il n'y avait pas de problème. En ce qui concerne les démarches (administratives) de l'arrivée, ce n'était pas compliqué. Tout est allé très vite. Mais quand je suis arrivé ici à Neuchâtel, tout s'est arrêté !

25.I : Dans quel sens ?

26.N : Je suis rentré chez moi, c'est tout. J'ai essayé de faire des formations, tout ça, mais ce n'était pas (si simple et rapide) comme pour les démarches des papiers : ça c'est allé très vite, mais pour les autres choses non ! (18 :3)

53.I : Et qu'est-ce que tu as pensé du Canton de Neuchâtel ? Quelles sont tes premières impressions ? ça t'as plu, ou tu avais droit envie de rentrer au pays ?

54.N : oui, oui, maintenant j'ai l'idée du retour dans la tête : je pense revenir au pays d'origine, parce que je n'ai pas trouvé ma place ici. Je n'ai pas trouvé ma place. Maintenant j'attends une réponse. J'ai fait les démarches pour avoir un crédit. Parce qu'au pays d'origine il faut avoir de l'argent ! J'ai beaucoup d'idées et de projets dans ma tête, mais c'est toujours au niveau des finances que ça bloque ! Maintenant je vais essayer d'avoir de l'argent pour revenir chez moi. (...)

58.N : Vendredi prochain je pars dans mon pays pour trouver quelque chose. Parce que je ne vais pas rester tout le temps comme ça ! Maintenant j'ai 30 ans et je n'ai pas encore commencé ma vie, c'est difficile ! (18 :9)

Moi maintenant je ne sais pas si je vais quitter ou non. Je trouve que entre ma vie au pays d'origine et maintenant ça n'a rien changé. Je n'ai pas trouvé ce que je cherchais. C'est vrai, j'ai visité un pays, mais je cherchais ma place, et je ne l'ai pas trouvée. (...) » (18 :35)

Gabriela : « G :125.(...) : En Amérique latine normalement les gens qui veulent venir ici c'est pour trouver un travail et s'enrichir. C'est le rêve de tout le monde là-bas : avoir de l'argent facilement. Mais ce n'est pas facile ! Ce n'est pas vrai qu'en travaillant ici on devient riche. Moi et mon mari on voulait construire une maison au pays, mais je ne

sais pas si c'est possible parce que la vie ici est très chère et comme ça fait 6 mois que je ne travaille pas, je ne sais pas si ça va aller. Mais peut-être qu'on reviendra au moins avec un peu plus d'argent pour commencer la vie là bas. Ici il y a la crise aussi, comme dans notre pays, mais là-bas les gens ne comprennent pas ça.

126.I : Mais toi tu le savais avant de venir ? Ou tu avais aussi ce rêve

127.G : Non ! (rires) moi aussi je pensais comme eux. Mais quand j'ai vu toutes les taxes, les impôts qu'on paye ici, j'ai compris que ce n'était pas si facile. Et maintenant j'en parle aux gens de là-bas. (...) » (25 :29)

Il est à relever que pour la quasi-totalité des personnes, le fait de trouver un travail est un facteur clé de leur sentiment de satisfaction envers le pays d'accueil, et de réalisation du projet migratoire. La seule personne pour qui cela n'est pas prioritaire est Lucie qui est en âge de retraite. Ainsi, les personnes qui sont satisfaites de l'évolution de leur projet migratoire ont pour la plupart aussi trouvé un travail, bien qu'il ne s'agisse pas toujours du travail de leurs rêves (Vanessa, Carmelo, Marcello, Marianna, et aussi Tina, qui a pu garder son emploi dans le pays d'origine, et Humberto qui fait quelques petits travaux d'artiste dans la communauté d'origine.); celles qui ne le sont pas tout à fait, n'ont actuellement pas de travail (Silvia, Gabriela, Wema, Nabil). Une exception est Sam qui n'a pas de travail pour le moment, mais qui semble globalement satisfait de sa vie en Suisse.

Perte de repères

Avec le changement de pays, la personne doit parfois abandonner une activité dans laquelle elle était très à l'aise, sans garantie de trouver un équivalent dans la société d'accueil. Ce changement, accompagné d'une perspective d'avenir floue peut engendrer une perte de repères sur le plan identitaire. C'est le cas de Nabil :

« 168. N : Sincèrement, je me sens perdu ! Parce que je ne sais plus quel chemin prendre. Et ça me démotive. Dans mon pays j'étais comme un charbon ; quand je suis venu en Suisse tout s'est éteint.

Avant je n'avais pas de temps, je sortais de chez moi, je travaillais pour des associations, comme bénévole. Je sortais à 7h du matin et je rentrais à minuit, je voyageais Ici, j'essaye de faire quelque chose, mais ce n'est pas l'idéal, ce n'est pas ce que je veux faire, ce n'est pas encore ce que je cherche ! (...) » (18 :38)

Parfois, la perte de repères est engendrée par la différence culturelle perçue, comme nous l'avons vu dans le chapitre relatif à la rupture culturelle. Gabriela exprime bien la déstabilisation que peut entraîner la confrontation à un système culturel différent :

« G : Je vois aussi mon pays de manière différente : quand j'étais là-bas je croyais qu'ici c'était mieux, mais aujourd'hui je sais que ce n'est pas vrai. Et ce n'est pas parce qu'ici en Suisse je n'ai pas beaucoup d'amis suisses, mais c'est parce que quand vous êtes chez vous, vous avez les références depuis que vous êtes enfant : j'ai 28 ans et c'est difficile de changer ça. Je préfère parler ma langue parce que comme ça je ne dois pas penser pour parler (rires). C'est comme ça ! Comme avec la langue, il y a des habitudes que vous (avez intégré). Par exemple j'ai dû réfléchir à comment faire pour parler la première fois avec une personne d'ici, pour ne pas la déranger, « comment je dois faire ? » Et ça, ça m'a fait un peu peur parce que je dois faire attention dans toute circonstance : pour entrer dans un certain lieu, etc. Quand vous êtes chez vous, c'est différent, parce que vous savez exactement comment faire ! » (25 :44)

Il s'agit ici de deux exemples de ce que nous mentionnions avant en tant que conséquence identitaire du *stress d'acculturation*, mais également de l'un des *défis* décrits par Cesari Lusso (2001), à savoir toute la difficulté qu'implique le passage d'un environnement familier à un autre qui ne l'est pas. En effet, comme le dit bien Gabriela, il y a toute une série de comportements que l'individu a assimilés depuis son jeune âge, qu'il est difficile de changer. La difficulté est accrue par la confrontation à un environnement dont il faut décoder les implicites.

Sentiment de discrimination

Comme déjà vu dans le chapitre relatif à la rupture linguistique, un élément pouvant avoir un fort impact sur l'identité d'un individu est la perception de la discrimination. Silvia évoque son histoire auprès de l'hôtel et du restaurant où elle a travaillé :

« Il y a un peu de déception aussi. Quand je suis arrivée ici j'ai travaillé dans un hôtel, mais ce n'était pas des gens...je ne sais pas, quand tu arrives dans un pays et tu commences à sentir un peu de discrimination : pas seulement pour la façon dont tu parles, mais aussi parce que les gens t'associent à certains...je ne sais pas, mon pays n'est pas bien vu au dehors ! Peut-être que l'image ne correspond pas à la réalité, et c'est ce que je pense, mais les gens qui viennent ici, c'est pour faire du travail de ménage, et pas du travail qui implique d'autres choses qui permettent à une personne de s'épanouir. (23 :4)

Quand je suis arrivée à ce restaurant, il y avait beaucoup de choses que je savais ne pas être correctes, par exemple les horaires, ou le salaire. Moi je sais qu'il y a des règles ! Je suis étrangère mais je ne veux pas être discriminée ! Tu fais des heures supplémentaires et tu penses que les gens vont te récompenser, mais ce n'est pas le cas. Je n'ai même pas signé un contrat, je ne sais pas si c'est une chose obligatoire, mais c'est une chose que j'aimerais clarifier ici à l'école. On m'a parlé d'un cours pour les avancés où on parle de ça : ça commence en mars. (J'aimerais faire ce cours) pour « être dans les choses », mieux comprendre. Il y avait beaucoup de choses comme ça qui n'étaient pas bien. Ils (les patrons) étaient étrangers et ont souvent contourné les règles, et ça ce n'est pas bien ! Tu préfères alors travailler en fabrique ou comme ça, où les règles sont plus claires. » (23 :7)

Gabriela a également vécu une histoire de discrimination sur la place de travail.

« Ici les gens ont peur des autres.

26.I : C'est ce que tu as ressenti en arrivant ?

27.G : Oui, beaucoup ! Mais maintenant j'ai appris un peu le français et même quelques vilains mots, donc c'est bon.

28.I : Parce que tu as même ressenti que des gens te regardaient bizarrement ou comme ça, et que tu ne savais pas comment répondre ?

29.G : Le grand problème ici c'est la langue, parce que les gens n'ont pas la patience d'attendre qu'une personne parle. Parce que moi je parle un peu lentement, je cherche mes mots, et quand je travaillais dans un café, mes collègues aimaient rire de la manière avec laquelle je parlais et aussi les clients : quand je ne comprenais pas ce qu'il me disait, je demandais avec un sourire « je ne comprends pas ce que vous dites, est-ce que vous pouvez s'il vous plaît répéter ? », alors il s'énervait et puis il a dit à mes collègues « elle ne comprend pas ce que je veux ». Ou bien « Ça fait 5 minutes que je suis là à attendre un café ! », alors qu'il y avait peu de serveuses pour beaucoup de clients. Mais maintenant je suis « vaccinée », comme on dit. (rires)

30.I : Eh ben, tu connais aussi des expressions !

31.G : oui, mais elles sont pareilles dans ma langue !

32.I : Tu as travaillé combien de temps au café ?

33.G : Une semaine. Puis, quand j'ai appelé le patron pour savoir les horaires de la semaine suivante il m'a dit « merci mais je n'ai pas besoin de vous ». et moi je lui ai dit « Quand voulez-vous me payer ? », il a dit, « dans quelques jours, vous pouvez passer ici » et je suis allée avec tous mes documents, le permis, ma carte de la banque, mais j'ai du attendre 3 semaines pour qu'il me paye et il n'a jamais tout payé ce qu'il aurait dû. Vu que j'étais fatiguée de lui courir après, j'ai dit « au revoir à jamais ! » et voilà. Mais lui il est étranger, pas suisse. » (25 :10)

Si le monde du travail est un lieu où la discrimination est fréquemment perçue, c'est également le cas dans des situations de vie quotidienne. Silvia évoque le cas d'un apprenant qui a eu beaucoup de difficultés dans la location d'appartements :

« (...) L'autre jour on a parlé du loyer et il y avait un monsieur qui ne parle pas bien la langue, c'est une personne de 50 ans, c'est plus difficile pour lui : les personnes qui lui ont loué l'appartement n'étaient pas honnêtes avec lui. Nous étions tous touchés, parce que il n'a pas beaucoup de moyens et si quelqu'un le vole comme ça, ce n'est

vraiment pas très joli. Mais ça je pense que ça arrive avec tous les étrangers. C'est vrai que parfois les étrangers peuvent être un problème dans une société, s'ils ne s'intègrent pas, mais ils sont aussi les victimes, car ils ne connaissent pas le système ! Je voudrais tout apprendre tout de suite, pour savoir comment les choses se passent, parce que plus d'informations tu as, plus tu peux te défendre » (23 :16)

Il s'agit là d'exemples qui correspondent à un autre *défi* relevé par Cesari Lusso (2001) dans son étude sur les jeunes italo-suisse, mais également par Ogay (2001), à savoir celui de la catégorisation sociale négative attribuée par la société d'accueil au groupe de migrants et que ces derniers doivent essayer de ne pas intérioriser.

Le rapport à l'âge

Parmi les nombreuses questions identitaires suscitées par le parcours de migration, il y a celle de l'âge. Quelques-unes des personnes interrogées l'ont évoquée. Ceci apparaît dans les contextes d'apprentissage ou de manière plus générale dans les processus d'adaptation à la nouvelle réalité. Le fait de retourner « à l'école » n'est pas évident pour tous, notamment pour les plus âgées comme Lucia et Marcello, car ils remarquent qu'ils ont désormais plus de difficulté à apprendre.

« L:7.I : Comment a-t-elle décidé de venir en Suisse ?

8.L (trad.) : Les deux premières fois qu'elle est venue elle aurait bien voulu rester mais elle ressentait qu'à cause de la difficulté de la langue il était impossible de rester. Elle n'avait pas non plus une aide, quelqu'un qui parlait sa langue et qui pouvait lui expliquer comment ça fonctionnait, où il y avait des cours de français... Cette fois elle s'est dit qu'elle allait rester et faire comme elle pouvait. Elle dit que ce n'est pas facile car elle a déjà un certain âge. Dans le cours de français elle dit être la grand-mère de tout le monde ! (Rires) » (16 :3)

« Maintenant ils ont des vacances et après elle souhaite revenir dans ce même cours car elle souhaite se sentir sûre dans ce niveau avant de monter. Elle dit aussi que sa tête ne marche plus très bien et sa parabole ne peut plus capter si bien qu'un temps. » (16 :55)

Marcello compare cette nouvelle expérience migratoire avec la précédente, et constate qu'il a plus de difficulté de s'adapter, et qu'il n'apprend plus si vite la langue locale qu'il ne l'avait fait dix ans auparavant :

« M :97.I : Wie findest du den Kurs ?

98.M : Schwierig ! Ich sollte noch 10 Jahren den Kurs machen! Weisst du, als ich in der Schweiz kam, nach 2 Jahren könnte ich gut Deutsch, und jetzt ist Katastrophe ! ich bin seit 2 Jahren in Kanton Neuchâtel und kann noch kein Französisch !

99.I : Und warum ?

100.M : Es ist mein Kopf! Die Leute sagen mir, du bist krank : in 2 Jahren hast du Deutsch gelernt, und jetzt eine so schöne Sprache, lernst du nicht? Es (Französisch) ist ja nicht (wie Deutsch) « mit Kartoffeln im Mund »! Mein ganzes Leben war ich in Kanton Zürich, das ist das Problem, und wenn du dann hier kommst, die Leute kennen schon Hochdeutsch !

101.I : Hast du das Gefühl, dass du was gelernt hast ?

102.M : Für mich ist besser, wenn ich ein Bisschen Französisch lerne. Es ist schon eine schöne Sprache !

103.I : Es ist einfach langsam besser ?

104.M:Ja. Ich möchte langsam aufkommen, nicht sofort auf, und dann wieder runter : Langsam, ganz nett, ganz lieb ! » (26 :38)

La question de l'âge est toutefois aussi présente auprès des personnes plus jeunes, comme Gabriela qui relevait sa difficulté, en tant qu'adulte, à s'habituer à une nouvelle culture. De plus, comme vu plus haut, les projets que les personnes avaient pour leur vie dans le pays d'accueil ne peuvent pas toujours se réaliser. Ainsi, certains (Silvia, Nabil) réalisent que ce qu'ils font dans le pays d'accueil ne correspond pas à ce qu'il faudrait faire à leur âge ! Silvia réalise qu'à son âge elle souhaiterait avoir plus de stabilité : par exemple fonder une famille, avoir un emploi correspondant à son diplôme.

« S :93. I : Et avec ton copain, vous arrivez à vous voir ?

94.S: Oui. Il vient ici la semaine prochaine. Il vient en avion. J'aimerais aller plus souvent au pays. Pour moi c'est très difficile. Si je n'avais pas mon copain là-bas, peut-être que pour moi ce serait égal d'être en Suisse ou pas, mais là ça me coûte beaucoup. Je pèse beaucoup les bons et les mauvais côtés. Parce qu'il y a un temps pour tout : je commence à faire les comptes dans ma tête, je commence à penser « j'ai 32 ans, je suis ici, seule ». Tu comprends ? Je veux avoir une vie familiale, tu comprends ? Et quand tu te dis « je ne sors plus » c'est parce que je n'ai plus envie, je n'ai plus 20 ans. Même si je parais 20 ans, dans ma tête je ne les ai plus. C'est quelque chose de féminin : tu commences à vouloir des choses que tu ne voulais pas avant, je veux un enfant par exemple. Tu comprends ? Et ça m'énerve de ne pas avoir ça. Ce qui m'énerve dans ma vie c'est ça : quand tu étudies, tu te dis « je suis en train de travailler pour avoir une certaine stabilité dans ma vie » et quand je me vois ici, toute seule, pour moi c'est un échec ! C'est comme ça que je vois les choses, c'est très frustrant. Il manque une partie, il manque tout ça, tu comprends ? Ce n'est pas facile ! »(23 :44)

Nabil commence à réfléchir à la possibilité du retour au pays d'origine où il va peut-être enfin réaliser ses projets de travail qu'il n'a pas pu réaliser en Suisse.

« N :58.N: Vendredi prochain je pars au pays pour trouver quelque chose. Parce que je ne vais pas rester tout le temps comme ça! Maintenant j'ai 30 ans et je n'ai pas encore commencé ma vie, c'est difficile ! » (18 :44)

Nous pouvons en déduire que pour ces personnes, l'image de soi renvoyée par les situations de vie dans le pays d'accueil ne correspond pas au *concept de soi idéal* que ces personnes ont élaboré, et probablement aux modèles culturels qu'elles ont connus. Il serait intéressant d'approfondir une telle thématique, car nous pouvons voir que la notion de « trop âgé pour » varie en fonction des personnes et concerne autant les plus âgés que les plus jeunes. Il serait intéressant de voir sur quelles bases (culture, influences familiales,...) se construit ce rapport à l'âge et comment il se lie avec le développement de la personne dans le pays d'accueil. Ne disposant que de quelques données à ce sujet, nous ne pouvons ici que constater que

dans certains cas la migration « réveille » et/ou accentue certains questionnements identitaires en rapport avec l'âge.

La comparaison à d'autres migrants

Parfois, c'est la comparaison avec la situation d'autres migrants dans le pays d'accueil qui révèle la rupture identitaire. C'est le cas de Nabil. Durant l'entretien, il relate plusieurs situations où la confrontation à autrui lui a fait prendre conscience du décalage avec le pays d'accueil. Il évoque par exemple le cas d'un membre de sa belle-famille qui en peu de temps, grâce aux relations avec les collègues de travail, a acquis une bonne maîtrise de la langue d'accueil. En opposition, lui n'a pas de travail, ce qui explique selon lui son blocage dans l'apprentissage de la langue d'accueil. Il dit également ne pas fréquenter de groupes d'africain en Suisse, car ils sont essentiellement composés de femmes, donc toutes peu cultivées et peu intéressées par la vie du lieu. Au contraire, lui aimerait connaître son milieu et a un niveau de formation universitaire. Il en dit de même de sa femme, qui est pourtant née en Suisse, mais qui ne connaît pas certaines choses à propos du pays que lui aimerait savoir. Son discours pessimiste relatif à la situation générale des migrants en Suisse (isolement, mauvaise intégration, peu d'échanges,...), révèle sa difficulté à s'intégrer aux structures sociales du pays d'accueil. Les aller-retour entre le « je » et le « ils » le confirment. Ces nombreuses références à d'autres migrants révèlent donc son décalage par rapport à ce qu'il vit au pays d'accueil. Dans son discours, son identité se définit en opposition aux suisses, aux africains, et aux membres de sa belle-famille, ce qui révèle l'absence de sources d'identification valables. Dans nos données, le cas de Nabil est isolé. Pour plusieurs, la comparaison aux autres migrants se révèle positive, ce que nous verrons dans le chapitre réservé aux ressources identitaires.

Conclusion

Dans cette section nous avons vu que la migration peut entraîner un certain nombre de ruptures sur le plan identitaire, à

savoir le décalage entre un projet de vie et la réalité dans le pays d'accueil, la discrimination subie dans différents contextes, des difficultés d'adaptation dues à la confrontation avec un environnement non familier et réveillant des questions liées à l'âge. Dit en des termes plus « techniques », certaines situations liées au parcours de migration peuvent porter atteinte à la perception de l'unité de soi, à l'estime de soi, et au sentiment d'efficacité personnelle, entendue en tant que capacité d'agir sur son environnement.

9.4 Rupture affective

Toutes les personnes interviewées expriment une rupture sur le plan affectif. Celle-ci est essentiellement engendrée par la distance des personnes chères, mais elle peut parfois être liée à l'ennui de la société d'origine toute entière.

La distance avec les personnes chères

Ce qui caractérise le plus la rupture affective est la perte de liens forts que les personnes entretenaient au pays d'origine. Toutes les personnes sauf Marianna et Tina évoquent le fait que la famille, ou leur petit(e) ami(e) resté(e) au pays leur manque. Marianna et Tina font exception, car la première est venue en Suisse avec ses parents et ses sœurs, et la deuxième rentre chaque semaine dans son pays natal. Marianna, Gabriela et Humberto évoquent également la distance avec les amis, bien que cela semble moins important que le manque éprouvé à l'égard de la famille. Cette rupture affective sera d'autant plus accentuée que la plupart des personnes disent rencontrer une certaine difficulté à tisser des liens avec des gens du pays d'accueil.

La différence culturelle

Pour Gabriela et Nabil, en plus de la famille et des amis, c'est l'ambiance générale du pays qui manque, ainsi que les activités qu'on y faisait avant la migration, comme l'exprime bien Gabriela :

« G : Demain dans mon pays commence le carnaval ! Il y a des petits carnivals dans des villages et dans la capitale. Il y a beaucoup de gens qui sortent dans les rues, font de la musique folklorique, avec un bonhomme en papier mâché.

86.I : ça te manque ?

87.G : oui ! (rires)

88.I : Et est-ce que c'était dur pour toi de laisser ta famille ?

89.G : Oui. Parce que je n'étais encore jamais loin de ma famille. Au début c'était très dur parce que c'était un choc. Mais maintenant je parle avec eux par Internet et quand mon mari aura des vacances, nous allons voyager au pays. Mais ce n'est pas la mort ! (rires). Il y a un mot qui existe dans ma langue, qui signifie le manque d'une personne, mais en plus poétique. Et je sens cela par rapport à ma famille, au rire, au soleil.

90.I : C'est ça qui te manque le plus ?

91.G : Oui, ma famille, mes amis, la fête. Parce qu'ici il y a le dîner : on s'assoit à une table et on mange et parle, mais dans mon pays non, il y a toujours de la musique, du bruit. Et la musique est forte. Il y a le barbecue, ça, ça me manque beaucoup ! » (25 :22)

Ces deux personnes sont aussi celles qui exprimaient la différence culturelle en des termes négatifs, ce qui explique cet ennui du pays d'origine.

Un cas particulier

Dans 11 cas sur 12, la rupture affective est une conséquence de la migration. C'est en effet le départ du pays d'origine impliquant la séparation avec les proches qui fait souffrir. Pour une personne toutefois, la rupture affective n'est pas une conséquence de la migration, mais au contraire l'origine d'une deuxième vague migratoire. C'est en effet à la suite du divorce avec une femme connue dans le pays d'accueil que Marcello retourne au pays d'origine, puis revient en Suisse, mais dans une autre région que lors de la première migration :

« 14.M : Hier in der Schweiz. Sowieso bin ich seit schon 17 Jahren hier in der Schweiz ! Ich bin ein Mal dazwischen zurück ins Heimatland gegangen, aber dort war es auch schwierig, weil es keine

Arbeit gab. Für mich ist es besser, hier in der Schweiz zu sein, weil ich fast mein ganzes Leben hier in der Schweiz gelebt habe. Ich war hier seit sehr jung, ich bin mit 18 Jahre gekommen.

15.I : Warum hast du entschieden, weg von deinem Land zu gehen ?

16.M : Es war schwierig. Aber dann hier in der Schweiz war es auch schwierig, weil ich von meine Frau getrennt bin. Seitdem war ich für 3 Jahren zur!uck in meinem Land, und wenn ich wieder ruhig war, bin ich zurück in der Schweiz gekommen, weil ich auch 3 Kinder hier habe, meine ganze Familie ! » (26 :5)

Pour Marcello, cette rupture affective sera très présente dans le discours re!atif à la deuxième phase migratoire et lui empêchera de se sentir complètement épanoui au pays d'accueil.

Conclusion

Cette partie dédiée à la rupture affective nous a permis de constater la difficulté vécue par l'ensemble des personnes interrogées, celle de l'éloignement des réseaux sociaux les plus significatifs, celui de la famille et celui des amitiés. Il s'agit là des *liens forts* décrits dans les travaux sur les réseaux sociaux (notamment Granovetter, 1973), qui sont les plus importants en matière de serviabilité. Nous avons également vu qu'une certaine mélancolie pouvait être ressentie par rapport à des ambiances ou des activités du pays d'origine, lorsque la différence était perçue comme très importante et négative.

9.5 Rupture relationnelle

La rupture relationnelle est en lien, voire dépendante des autres ruptures, notamment linguistique et culturelle. Lorsqu'elles arrivent dans le pays d'accueil, les personnes migrantes n'ont souvent que très peu de contacts. La plupart du temps, une seule personne issue de la famille ou de la communauté d'origine joue le rôle de l'accueil. Leur réseau de connaissances n'est donc pas très riche, ni très diversifié. Plusieurs personnes évoquent la difficulté à se faire des amis dans le pays d'accueil (Marianna, Silvia, Lucia, Tina, Marcello, Wema). Ceci est lié à la non maîtrise de la langue, et à la

froideur perçue de la part des suisses. Les répercussions d'une configuration « pauvre » du réseau peuvent se faire sentir à la fois sur le plan affectif et dans d'autres domaines, comme la connaissance du pays d'accueil, car c'est par le réseau que la personne va avoir accès à un certain nombre d'informations nécessaires à une bonne intégration. D'une part, la difficulté à créer un réseau peut donc engendrer un sentiment de solitude. Cela est très bien exprimé par Marianna :

« 33.I : (rises). E all'inizio che effetto ti faceva il fatto di arrivare qua a Neuchâtel, non sapendo la lingua?

34.M : Sono stata malissimo per 9 mesi, perchè non conoscevo niente, nessuno, non parlavo con nessuno, la lingua non la conoscevo. Mi faceva stare molto male (...)» (24 :6).

Comme vu plus haut, lorsqu'elles quittent le pays d'origine, les personnes doivent très souvent se séparer des personnes chères ; la difficulté à créer de nouvelles relations dans le pays d'accueil aggrave, ou du moins ne contribue pas à surmonter la rupture affective. Pour les personnes disposant d'une communauté nationale, l'isolement peut être moins perçu, bien que la difficulté à entrer en contact avec les suisses soit aussi un problème pour ceux qui fréquentent régulièrement des groupements communautaires (Nabil et Sam notamment). A ce propos, une recherche sur un échantillon d'expatriés d'origine suédoise (Torbjörn, 1982, cité dans Berry & al., 2003, p.408) avait montré l'importance des liens avec les personnes originaires du pays d'accueil, dans le sentiment de satisfaction envers le pays d'accueil. En effet, lorsque la migration devient un projet à long terme, les contacts avec les autres expatriés vers qui on s'était tourné dans la première phase d'immigration, ne suffisent plus.

D'autre part, comme le souligne Granovetter (1973), des liens dits « faibles » (personne vue de manière occasionnelle) sont importants sur le plan de l'accès à l'information, par exemple en matière de recherche d'emploi. L'isolement des personnes, ainsi que le repli dans un contexte strictement familial ou

communautaire peut donc avoir des répercussions dans l'accès aux ressources nécessaires à une bonne intégration dans le pays d'accueil, notamment des informations concernant les institutions suisses, les places de travail, ou la pratique de la langue du pays d'accueil. Comme nous le verrons dans le chapitre consacré aux ressources, les cours du COSM sont un bon moyen pour la création de ces liens faibles.

9.6 Synthèse des résultats

Dans ce chapitre, nous avons vu que le niveau de perception de la rupture était différent selon les personnes, tout comme le domaine plus particulièrement touché par cette rupture. Ainsi, pour près de la moitié des personnes interrogées, le passage d'une société à l'autre semble s'être fait sans heurts majeurs, alors que les autres disent avoir rencontré de nombreux problèmes et avoir beaucoup souffert lors de l'arrivée dans le pays d'accueil, tant sur le plan linguistique, que culturel, affectif ou autre. Nous verrons plus loin, dans notre analyse interprétative, quels sont les facteurs qui peuvent à notre avis influencer ces différences, ainsi que l'impact que cela peut avoir sur la manière de « profiter » des cours offerts par le COSM. La Figure 3 présente une synthèse de ce qui a pu être relevé dans les discours des migrants, quant aux relations entre les différents facteurs de rupture.

De manière générale, les éléments faisant rupture dans l'intégralité des cas sont de l'ordre du linguistique. Comme attendu, la non maîtrise de la langue engendre des difficultés au niveau de la communication avec les locaux, et entrave parfois l'accès à l'information. C'est pour contrer ces inconvénients que les personnes interrogées semblent consacrer un maximum d'effort depuis leur arrivée à Neuchâtel. Les manques au niveau linguistique peuvent également avoir un impact sur le plan identitaire, car la personne se sent mal considérée sur le lieu de travail ou dans la rue, en raison de sa capacité d'expression en langue française encore tâtonnante.

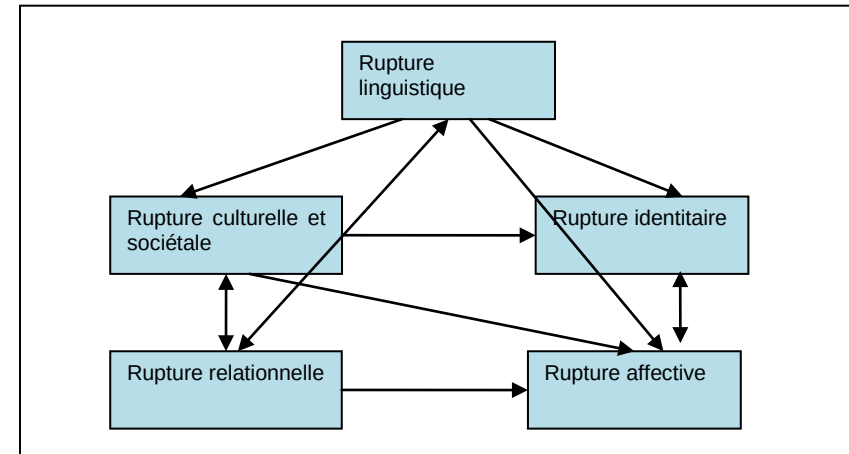


Figure 3 : Les liens entre sous-ruptures.

Note : → : indique qu'une sous-rupture peut avoir des répercussions sur une autre sous-rupture.

Ceci oblige parfois le migrant à subir des situations peu agréables, où ses droits ne sont pas toujours respectés, faute de pouvoir exprimer son désaccord. La difficulté à tenir des conversations quotidiennes peut également amener à un sentiment d'exclusion, car les personnes, souvent déjà séparées de leurs proches restés au pays d'accueil, ont de la difficulté à se faire des contacts dans le pays d'accueil. Nous voyons donc que la rupture linguistique a un impact tant sur le plan culturel et sociétal, qu'identitaire, relationnel, et affectif. C'est dans ces cas, où les répercussions de la rupture linguistique sont visibles sur d'autres plans, que la rupture semble être plus fortement perçue.

La deuxième sous-rupture la plus ressentie est celle qui touche aux questions de différence culturelle et de compréhension du système sociétal. Presque tous perçoivent des différences au niveau de la manière d'être et d'interagir des suisses et certains relèvent la complexité du système administratif, politique et

social. Toutefois, contrairement à ce que nous attendions en fonction de nos lectures (avec le concept de *stress d'acculturation*), la rupture n'est que très légère dans la plupart des cas. Seules quelques personnes semblent réellement souffrir de la rupture culturelle et sociétale, car elle déborde sur les sphères identitaire, affective ou relationnelle. Il est intéressant de relever que le Programme cantonal d'intégration va justement mettre un accent sur les aspects linguistiques et sociétaux, en proposant des contenus qui visent la maîtrise de conversations quotidiennes et la compréhension de l'environnement et des institutions locales. Ces deux éléments ayant une influence sur le plan affectif, identitaire, relationnel, nous pouvons supposer que ce qui est appris en cours va pouvoir quelque peu estomper le sentiment de rupture sur ces autres plans. Nous y reviendrons dans notre analyse interprétative.

Sur le plan identitaire, c'est essentiellement la non correspondance entre un projet de vie ou un projet migratoire et la situation actuelle qui pose problème, ceci souvent combiné avec le rapport à l'âge. Les éléments déjà évoqués plus haut viennent compléter la panoplie des problématiques identitaires, à savoir la non maîtrise de la langue, le sentiment de discrimination et la perte de repères engendrée par la diversité culturelle ou du système sociétal. 8 personnes sur 12 ont évoqué une rupture sur le plan identitaire.

Un autre élément perçu par l'ensemble des personnes comme faisant rupture, est la distance avec les proches restés au pays d'origine. La plupart réussissent toutefois à trouver des stratégies pour atténuer les émotions négatives. Il est intéressant de relever que deux personnes n'ont pas seulement la nostalgie des gens du pays, mais de l'ambiance générale de leur pays d'origine. Beaucoup de personnes disent également avoir de la difficulté à entrer en contact avec des personnes du lieu, engendrant un sentiment d'isolement (rupture relationnelle). Ceci interagit avec plusieurs des éléments

évoqués, comme la non maîtrise de la langue et la différence culturelle, et peut avoir un impact sur le plan affectif, mais également dans l'accès à des informations utiles à la compréhension du fonctionnement de la société d'accueil et dans l'apprentissage de la langue.

10 Une analyse transversale : Les ressources utilisées

Suite à une phase de rupture, les personnes doivent s'engager dans des processus de changement, tant sur le plan cognitif (apprentissage), qu'identitaire (repositionnement identitaire), et symbolique (construction de sens) si elles veulent retrouver un nouvel état d'équilibre psychosocial. La théorie des transitions (Zittoun, 2006b) soutient que les personnes ne sont pas complètement démunies face à ces situations de perte de repères, mais peuvent au contraire trouver en elles-mêmes, ou dans leur environnement, un certain nombre d'éléments soutenant ces processus de transition : c'est ce que Zittoun appelle des *ressources*. Face aux ruptures, quels sont les objets, les lieux, les personnes auxquels les migrants font recours pour retrouver un nouvel équilibre dans le pays d'accueil? Quelle place occupent les cours du COSM parmi les différentes ressources permettant à la personne de s'engager dans les processus de changement ?

Dans cette partie descriptive, nous nous sommes intéressés à l'ensemble des éléments mentionnés par les personnes en tant que ressource. Nous avons ainsi attribué deux types de codes aux données d'entretien. D'une part, des codes caractérisant la nature de la ressource (une personne, un objet, un lieu, une activité, les cours, un élément interne à la personne), d'autre part, des codes précisant la sphère dans laquelle agissait la ressource (apprentissage du français, découverte du système culturel et sociétal, reconstruction identitaire, élaboration de liens affectifs, construction d'un réseau). Cette double catégorisation attribuée à chaque citation nous a permis de définir des groupes de ressources et de faire un lien avec les

facteurs de rupture. Les chapitres ici présentés tentent de donner un aperçu de la panoplie de ressources que les personnes ont su trouver et expliciter.

10.1 Ressources pour l'apprentissage du français

Dans la partie relative aux ruptures, nous avons vu que l'une des plus grosses difficultés vécues par les personnes migrantes se situe sur le plan linguistique. Etant donné que l'ensemble de notre échantillon suit les cours d'intégration, nous pouvions nous attendre à ce que les personnes accordent beaucoup d'importance aux ressources leur permettant l'apprentissage de la langue d'accueil, et notamment aux cours, bien que peu intensifs et peu exigeants du point de vue de la matière et du niveau d'apprentissage. Les entretiens effectués laissent transparaître différents types de ressource mobilisés par les personnes dans un but d'apprentissage de la langue du pays d'accueil, comprenant des objets, des activités, des personnes et des lieux. Il convient de signaler que certaines de ces ressources sont exploitées par l'ensemble des personnes et jouent un rôle primordial dans l'apprentissage (notamment les cours du COSM), alors que d'autres n'occupent qu'un rôle périphérique.

Les cours

Toutes les personnes interrogées considèrent les cours du COSM comme un lieu dispensant les notions de base pour l'apprentissage linguistique. Pour la moitié d'entre elles (Marianna, Humberto, Carmelo, Lucia, Wema, Sam, Vanessa) les cours sont même la ressource principale pour l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Ceux qui sont arrivés à Neuchâtel sans connaître le français (Marianna, Gabriela, Humberto, Carmelo, Lucia, Marcello, Sam, Vanessa) disent avoir appris au COSM les mots de vocabulaire et les premières phrases nécessaires à la pratique d'un dialogue au supermarché ou dans la rue. Les propos de Humberto et de

Silvia sont assez représentatifs de ce que ces personnes interrogées disent des cours :

« 67.I : Que pense-t-il avoir appris dans le cours ?

68.H (trad.): Il ne sait pas si c'est le but principal ou pas, mais il pense que ce qu'on lui enseigne lui donne les bases pour ensuite apprendre par lui même. Il est encore en train de découvrir la manière d'enseigner. Sinon il a appris quelques phrases pour se débrouiller dans le quotidien, par exemple où sont les toilettes, l'heure car depuis qu'il est là sa montre est cassée. La conjugaison des verbes. Puis, de son côté il cherche d'autres verbes à conjuguer et il les montre à l'enseignante qui parle aussi espagnol ou aux deux enfants d'où il habite. Parfois il s'imagine des conversations pour appliquer les choses qu'il a appris. Son problème, c'est qu'il est curieux, alors par exemple s'il écrit quelque chose jeudi et aimerait savoir si c'est juste, il n'a pas la patience d'attendre jusqu'au mardi pour le cours, alors il doit trouver quelqu'un d'autre que l'enseignante pour l'aider. (15 :22)

S : C'est un cours qui est bon pour t'accompagner, mais tu ne vois pas les résultats tout de suite. Par exemple moi je suis ici depuis un mois et demi et mon niveau de français ce n'est pas celui que j'ai acquis ici, c'est quelque chose que je fais chez moi, parce que seulement le cours, ce n'est pas suffisant : avec 1h30 de cours, c'est comme à l'école, ça ne marche pas. Où on apprend beaucoup, c'est en travaillant. Moi j'ai beaucoup appris avec les français, parce que les français parlent un peu différemment des suisses : ils parlent plus vite. Quand je suis arrivée au Bar, ils parlaient trop vite pour moi ! (rires) c'était difficile ! Parfois tu ne veux pas dire des bêtises, alors tu ne parles pas, tu écoutes, tu fais attention. Mais tu apprends aussi comme ça ! On apprend beaucoup en communiquant tous les jours avec les gens ! » (23 :26)

Comme Humberto et Silvia, tous les apprenants semblent être conscients de devoir faire un important travail personnel parallèlement aux cours s'ils veulent améliorer leur niveau. Toutefois, pour certains, les cours de français restent l'un des seuls lieux de pratique de la langue du pays d'accueil, notamment en ce qui concerne l'oral (Carmelo, Lucia, Sam). C'est en effet au niveau de l'expression orale que le pas est le plus dur à franchir, car les occasions pour s'exercer sont plus

difficiles à trouver qu'en matière d'écrit (par ex. lecture de journaux) ou d'écoute passive (par ex. TV et radio). Les cours semblent donc être un bon terrain d'entraînement pour tous les apprenants. Même les plus avancés disent beaucoup profiter des discussions et des exercices oraux pour affiner leur prononciation ou perfectionner la maîtrise de la grammaire (Silvia, Wema, Vanessa).

De plus, plusieurs apprenants présentent leur enseignant du COSM comme une personne de référence importante pour les questions de langue (savoir si on dit juste ou faux, etc.), notamment Silvia et Humberto. D'autres en parlent comme d'une personne attentive aux apprentissages de chacun, et qui donne beaucoup d'énergie pour permettre à tout le monde de comprendre (Marianna, Vanessa). Le discours de Humberto montre bien la manière dont les enseignants sont perçus par les apprenants qui en parlent:

« 70.H (trad.): L'ambiance est très agréable. Il aime les deux enseignantes : ce sont des femmes très dynamiques, elles savent utiliser de manière productive le temps imparti au cours. Il aime avoir un professionnel devant lui qui puisse lui expliquer les choses exactement comment elles sont. Parfois quand il demande à d'autres il n'est pas sûr que ce qu'il apprend est vraiment juste. » (15 :24)

Certains apprenants multiplient les cours de français, comme Carmelo et Tina. Gabriela, elle, complète son apprentissage de la grammaire et du vocabulaire en travaillant chez elle sur des manuels didactiques. Humberto exerce à la maison ce qu'il a appris en classe.

L'entourage

L'enseignant n'est toutefois pas la seule personne-ressource dans l'apprentissage du français. L'entourage peut jouer un rôle important dans la pratique quotidienne et régulière de la langue. Humberto essaie de parler un maximum en français avec la dame chez qui il loge, ses enfants et ses amis. Parfois, même dans des familles non francophones les personnes décident de faire l'effort de parler en français pour un petit moment. C'est le

cas de Gabriela qui parle français avec son mari (bien qu'il soit originaire du même pays qu'elle), ainsi que Vanessa qui tente parfois de parler en français avec sa fille.

En traitant de la question de la pratique de la langue en famille, il est intéressant de relever le rôle paradoxal que peuvent adopter les enfants. Ces derniers deviennent souvent les experts de la langue et de la culture d'accueil, face à des parents qui sont moins compétents en la matière et dépendent des enfants pour la traduction et la médiation avec les acteurs du pays d'accueil. Les enfants se retrouvent donc dans une position paradoxale de ressource et de source de rupture pour les parents. Dans la partie relative aux ruptures linguistiques, nous esquissons une hypothèse quant aux répercussions que pouvait avoir sur le plan identitaire l'inversion des rôles entre Vanessa et sa fille, avec l'exemple où Vanessa disait être vexée lorsque sa fille la corrigeait, car elle avait mal prononcé une phrase en français. Il s'agit là d'une question qui mériterait d'être approfondie.

Les échanges avec des neuchâtelois

Les contacts avec les neuchâtelois sont vus par plusieurs comme un moyen d'immersion et d'accélération de l'apprentissage linguistique. Seul quelques personnes interrogées disent pourtant faire des efforts concrets dans ce sens ou parviennent à instaurer une telle relation. Humberto cherche à rencontrer beaucoup de monde afin de pratiquer le français, Tina cherche le contact avec la voisine, bien que l'apprentissage linguistique ne soit pas le but premier de cette relation ; Vanessa fréquente un groupe religieux francophone afin de pratiquer la langue, en parallèle à l'activité religieuse. La participation à des activités collectives peut aider à créer des occasions de rencontre avec des neuchâtelois. Ceci n'est toutefois pas évident lorsque l'on dispose d'une maîtrise très partielle de la langue. Une autre ressource possible dans l'apprentissage de la langue orale, ce sont les collègues de travail. Chez les personnes interrogées, ils semblent toutefois

intervenir dans une seconde phase de l'apprentissage. Comme nous relevions dans la partie relative à la rupture linguistique, il peut en effet y avoir la peur du jugement, ce que Silvia avait bien exprimé, mais aussi, tout simplement, en raison de l'effort que demande le fait de parler en français. Ainsi, plusieurs personnes disent avoir cherché à parler leur langue d'origine sur la place de travail (Carmelo, Marcello, Vanessa). Ce n'est qu'après un certain nombre de cours que les personnes se sentent assez en confiance pour parler en français avec les collègues, à l'image de Vanessa :

« 102.I : Et vous avez eu l'impression que depuis que vous avez fréquenté les cours, vous avez déjà progressé? Ça a changé quelque chose pour vous ?

103.V : Oui moi je pense que j'ai fait des progrès parce que même quand je suis au travail, les gens avec qui je parle ils me disent « tu parles mieux ». Parce que parfois (avant) je ne disais rien, ou je disais "oui oui, non non" (rires) (17 :34)

152.I :Et au travail est-ce que vous avez l'occasion (d'échanger)? Vous avez dit que vous ne parliez pas beaucoup avec vos collègues mais...

153.V : Maintenant oui, maintenant je parle! » (17 :18)

Télévision, livres, et autres objets

Si l'expression orale peut être difficile à exercer en dehors des cours, l'écoute passive de la langue française est plus répandue et se fait par l'écoute de conversations au quotidien ou au travers de la télévision. Silvia, Gabriela, Carmelo, Lucia et Vanessa regardent régulièrement des séries, des films ou des dessins animés en français. Carmelo et Vanessa disent s'être même imposé de ne regarder la télévision qu'en français. Pour ce qui est de la langue écrite, la moitié des apprenants disent chercher à lire des choses simples. Les plus prisés sont les journaux (Humberto, Carmelo, Lucia, Wema, Sam, Vanessa), de préférence gratuits, ou des livres simples (Gabriela).

Si parfois, la notion d'information sur la vie locale (Carmelo, Lucia) peut avoir son importance, les personnes cherchent simplement à pratiquer la langue du pays d'accueil, en « dévorant » tout ce qui leur passe sous la main, à l'image de Humberto :

« 47.I : Qu'est-ce qu'il lit ? Peut-il me donner quelques titres ?

48.H (trad.): Il lit surtout des journaux, des revues. Il essaie de lire des choses pas trop difficiles. Le livre qu'il lit maintenant et qu'il a trouvé à la maison de la dame s'appelle « L'histoire de Neuchâtel ». Un autre parle des animaux et de la végétation de Neuchâtel, car au delà de la danse il aime aussi les animaux.

49.I : Quel type de revues ?

50.H (trad.): Celles qu'il trouve à la maison, peu importe si c'est un magazine féminin ou autre, pourvu que ça lui permette de s'approcher de la langue française. Dernièrement il a été voir une expo de voitures et il a pris tous les prospectus, car en tant que latino il s'intéresse aux voitures et au foot. Après dès qu'il y a un sujet qui l'intéresse il essaie de chercher des choses à lire là dessus. » (15 :34)

Parfois, les apprenants ont recours à des objets qui leur servent d'appui pour l'apprentissage de la langue, comme Humberto ou Lucie qui se baladent avec leur dictionnaire dans la poche ou Lucie qui lit des ouvrages bilingues.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons vu que les ressources pour l'apprentissage du français peuvent être multiples. Les cours de langue donnent les bases que les apprenants complètent par différentes pratiques, telles les discussions avec des proches, les collègues de travail ou des amis, en regardant la TV et en lisant, ou encore à l'aide d'un dictionnaire ou d'un livre bilingue. Nous constatons par ailleurs qu'un tel « usage » des cours en tant que ressource pour l'orientation vers d'autres moyens d'apprentissage, correspond bien aux intentions des concepteurs du dispositif.

Après avoir présenté la panoplie de ressources pouvant être mobilisées dans l'apprentissage de la langue du pays d'accueil,

il est important de relever que toutes les personnes n'ont pas accès à une même diversité de ressources. Certains multiplient les occasions pour pratiquer le français, comme Silvia qui discute beaucoup avec ses collègues de travail et regarde la TV en français, ou Gabriela qui travaille avec des livres de grammaire, regarde des films en français, pratique l'oral avec son copain (lui aussi apprenant de français), ou encore Humberto qui cherche à rencontrer des francophones, demande à ses proches de lui parler en français, lit tout ce qu'il a sous la main et répète devant le miroir les dialogues vus en classe de français. Bien qu'elles ne le cherchent pas intentionnellement, même Wema et Vanessa rencontrent des occasions de pratiquer en dehors des cours. La première parle français à la maison et lit les Textes sacrés en français ; la deuxième fréquente un groupe de prière francophone, parle parfois en français avec sa fille ou avec des collègues, regarde la TV en français, parfois avec des sous-titres, et lit des magazines francophones. Pour la moitié des personnes interrogées toutefois, la source principale de contact avec la langue du pays d'accueil est le cours du COSM (Marianna, Carmelo, Lucia, Marcello, Tina, Sam). Carmelo, Tina et Sam multiplient donc la fréquentation des cours de langue, probablement afin de pallier à ce manque de pratique de la langue en dehors des leçons.

De plus, le discours des apprenants fait ressortir quelques éléments qui pourraient être vus comme des freins à la multiplication des sources d'apprentissage de la langue. Premièrement, le manque de temps : pour ceux qui travaillent, comme Tina, il est difficile de trouver des moments et l'énergie pour travailler sur la langue française. Dans ces cas, c'est souvent une pratique passive qui s'installe, par exemple au travers de la télévision. Deuxièmement, l'effort qu'implique la communication dans une langue que l'on ne maîtrise pas amène certaines personnes (Carmelo et Sam notamment) à limiter les contacts avec les francophones. Dans certains cas, la

peur du jugement ou la peur de la confrontation à ses limites peut également freiner la pratique de la langue, comme nous l'avons vu dans le chapitre relatif à la rupture linguistique.

10.2 Ressources pour l'apprentissage du fonctionnement culturel et sociétal

Si les apprentissages linguistiques se révèlent essentiels pour les personnes interviewées, des connaissances relatives à l'environnement du pays d'accueil doivent également être construites. Dans la partie relative à la rupture culturelle et sociétale, nous avons vu que toutes les personnes interviewées percevaient des différences entre le pays d'origine et le pays d'accueil, sur le plan des relations interpersonnelles, du système sociétal et de la nourriture. Qu'est-ce qui a aidé les personnes dans la gestion de cette différence, pour qu'elle ne devienne pas négative ou pour que les difficultés rencontrées puissent être dépassées ?

Différentes institutions ou personnes ont un rôle dans la découverte du pays d'accueil. Les ressources ici listées occupent essentiellement un rôle dans la découverte du fonctionnement du système social et administratif, car le discours des personnes interrogées est focalisé sur cet aspect, plutôt que sur celui de la culture (mode de vie, significations partagées, etc.).

La parenté et la communauté d'origine

La parenté résidant dans le pays d'accueil semble être une ressource importante pour la toute première phase de l'insertion dans le pays d'accueil. C'est souvent ce lien qui a permis l'immigration : Marianna avait un oncle à Neuchâtel, Lucia sa nièce, Carmelo un cousin, Humberto une personne faisant partie de la famille élargie, Wema et Nabil le conjoint et sa famille, Vanessa la belle-sœur. Ce sont ces personnes qui effectuent une première introduction au pays d'accueil, en accompagnant la personne récemment immigrée dans la découverte géographique des lieux et des institutions de la ville,

ainsi que dans les premières démarches administratives pour le permis de séjour ou pour trouver un appartement, à l'image de ce que dit Humberto :

« Au début, quand il est venu il a connu seulement la personne qui l'a invité. Cette personne lui a présenté beaucoup de personnes qui sont en communication avec ses intérêts artistiques et lui ont montré certaines possibilités. (15 :4)

18.I : Au début, il y a eu d'autres personnes importantes ?

19.H (trad.): Toutes les personnes qui sont dans l'entourage de la dame l'ont beaucoup aidé (ma traduction : Ils lui ont expliqué comment fonctionne le système social ici en suisse, les coutumes). Le premier contact avec la langue s'est aussi fait chez elle, c'est là qu'il a pu apprendre les premières choses importantes pour avoir se débrouiller seul. C'est eux qui l'ont aidé à apprendre à bouger seul et l'ont aidé à arriver à ce cours de français. » (15 :8)

Il est à relever que ces liens ne sont que très rarement membres de la famille proche ou nucléaire, mais sont issus de la même communauté d'origine. En matière d'emploi, Marianna, Silvia, Carmelo, Marcello et Vanessa bénéficient des conseils et des contacts de personnes de la famille ou de la communauté pour trouver leur première place de travail. Humberto se fait même engager au sein d'une association artistique de la communauté. Les premiers liens fondamentaux en matière d'insertion dans le pays d'accueil sont donc de nature communautaire. Un tel résultat confirme ce que relevait Dahinden (2005), à savoir l'importance des réseaux communautaires dans l'accès à l'information pour des migrants allophones.

Les amis du pays d'accueil et le lieu de travail

Pour les personnes qui n'avaient aucun contact familial préalable, (Silvia, Gabriela, Tina et Marcello notamment), ce sont les amis du pays d'accueil qui sont importants pour ce qui est des questions administratives diverses, mais également le lieu de travail de la personne (Silvia et Marcello) ou du conjoint (Gabriela et Tina). Les amis jouent également un rôle important

dans l'orientation du nouveau arrivé vers les cours du COSM. En effet, la moitié des personnes interrogées ont connu les cours par un ami appartenant à la communauté (Gabriela, Humberto, Carmelo, Sam, Silvia, Marianna, Lucia) ou externe (Tina, par une amie du cours d'été).

Institutions étatiques

Deux personnes disent avoir eu recours aux institutions étatiques telles la commune (Carmelo et Lucia) pour des questions administratives. 8 personnes sur 12 citent les cours du COSM comme un lieu ressource important sur le plan culturel et sociétal. Les visites organisées au sein des cours ont permis à Gabriela, Lucia, Wema, Vanessa de connaître de nouvelles villes Suisses ou des lieux en ville de Neuchâtel qu'ils n'avaient encore jamais fréquenté, comme le disent Wema et Vanessa :

« 26.I:Et puis est-ce qu'il y a d'autres choses que vous apprenez ou que ces cours vous apportent ?

27.W:Oui, par exemple on apprend à découvrir la Suisse. Elle (l'enseignante) nous amène partout. On était visiter l'usine de chocolat Suchard. Elle nous amène au château, par exemple cette semaine on va aller au château. Elle nous amène dans les musées.

28.I : C'est des choses qui sont utiles pour vous ?

29.W :Oui

30.I:Est-ce que vous aviez visité ces lieux avant ou c'est par ces cours

31.W:C'est par les cours. Quand je suis venue d'Afrique je suis directement rentrée, je n'avais pas de (mot incompréhensible) de découvrir la ville seule. » (21 :6)

« 104.I : Et pour d'autres aspects, au delà du français, est-ce que vous avez l'impression que ça vous a apporté quelque chose ce cours?

105.V: Oui parce qu'avec Mme Meyer on va visiter beaucoup de places. Par exemple elle nous a amené à Berne et moi je ne suis jamais allée à Berne avant. Et depuis moi je vais à Berne, parce que je connais Berne ! Parce qu'elle m'a amené une fois, c'est moi qui fait de guide pour mon mari et ma fille, mes copines, et on va se

promener un peu à Berne, ou aussi à d'autres endroits qu'on connaît pas à Neuchâtel, au musée. Je pense que c'est très bien pour les personnes qui arrivent parce qu'elles ne connaissent rien, elles ne savent pas. C'est bien pour connaître un petit peu.

111.I: Donc vous dites que par exemple elle vous a montré Berne et ça vous a donné envie d'aller visiter avec des copines, avec la famille?

112.V : Oui

113.I : Donc c'est des endroits intéressants qu'elle vous a montré?

114.V: Oui, autre fois je me disais « (Berne) c'est allemand, je ne comprends rien, je ne peux pas y aller ». Et puis Mme Meyer a dit « on y va! », et maintenant je peux y aller, maintenant je sais où est la gare ! Et (ainsi) on va doucement connaître autre chose! » (17 :12)

Les thématiques abordées en cours, à savoir l'histoire et la géographie suisse, le système juridique, mais également des questions plus concrètes de location d'appartements ont eu un rôle important dans le parcours de Gabriela, Carmelo, Vanessa et Silvia, comme cette dernière le dit bien :

« 23.(...) L'autre jours on a parlé du loyer et il y avait un monsieur qui ne parle pas bien la langue, c'est une personne de 50 ans, c'est plus difficile pour lui : les personnes qui lui ont loué l'appartement n'étaient pas honnêtes avec lui. Nous étions tous touchés, parce que il n'a pas beaucoup de moyens et si quelqu'un le vole comme ça, ce n'est vraiment pas très joli. Mais ça je pense que ça arrive avec tous les étrangers. (...) Je voudrais tout apprendre tout de suite, pour savoir comment les choses se passent, parce que plus d'informations tu as, plus tu peux te défendre. (...) L'autre jour quand on était au cours, c'était très intéressant pour moi parce que je ne savais pas grand-chose et Mme Meyer a parlé de ça (loyer), c'était important.

25.I : C'est elle qui a amené le thème ou c'est quelqu'un du groupe ?

26.S : Je ne sais pas si ça fait partie du programme, mais je pense que c'est intéressant pour les autres aussi de parler des lois du travail etc. (...) » (23 :15)

Beaucoup ont eu recours à l'enseignant en tant que personne-ressource pour des questions de rédaction de Curriculum Vitae (Carmelo), de traduction (Lucia), de conseil divers (Vanessa) et

d'orientation vers d'autres institutions (Wema). Le secrétariat du COSM est également cité comme un point de référence pour diverses questions administratives comme la reconnaissance des diplômes acquis dans le pays d'origine (Humberto), l'éventail de possibilités de formation (Gabriela, Vanessa) ou l'orientation vers d'autres institutions (Nabil). Parfois les apprenants s'échangent entre eux des adresses intéressantes dans le pays d'accueil (Gabriela).

Activités individuelles de découverte

Quelques personnes cherchent également à mieux connaître le pays d'accueil en lisant des livres ou des journaux traitant de la vie locale (Humberto et Wema) ou partent à la découverte du pays en train (Humberto et Tina), à l'image de Humberto :

« 42.I : Quelles sont les autres activités qu'il fait ici (danse, cours)?

43.H (trad.): Il a pu voyager un peu, en direction de Zürich, puis en direction du Tessin pour voir comment c'est ici en suisse, les petits villages, comment ça marche. Il essaie aussi de chercher de la bibliographie qui parle de comment ça marche ici en Suisse, le système. » (15 :16)

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons pu donner un aperçu des ressources que les personnes disent utiliser dans l'apprentissage du fonctionnement des institutions du pays d'accueil. Nous avons vu que, dans la première phase de l'immigration, un petit noyau de personnes, souvent issu de la communauté d'origine, voire de la famille, assume le rôle de ressource en matière de connaissances à propos de l'environnement géographique et social. Cela correspond aux résultats de Dahinden (2005) pour qui les principaux informateurs pour les migrants allophones étaient les membres de la communauté. Dans un deuxième temps, le réseau d'informateurs s'ouvre grâce aux contacts des personnes du noyau, sur la place de travail ou par l'arrivée aux cours. Certains cherchent des informations par des activités de découverte personnelle. Au fil du temps, les personnes

s'inscrivent donc dans une multitude de réseaux qui leur donnent accès à des informations sur le pays d'accueil, ce qui va dans le sens des constats effectués par Moret et Dahinden (2009). Malgré la variété des sources d'information, pour beaucoup, les cours du COSM jouent un rôle central dans l'accès à des informations de qualité en matière de connaissance de l'environnement. Il faut relever que la question de l'entrée dans la culture de la société d'accueil est moins évoquée en termes de ressources, ce qui peut être lié à un manque d'insistance de notre part sur cette thématique lors des entretiens.

10.3 Ressources agissant sur le plan identitaire

L'arrivée dans le pays d'accueil ne demande pas seulement d'apprendre la langue et le fonctionnement du système social et culturel, mais également un processus de repositionnement identitaire. Dans la partie relative aux ruptures, nous avons vu que la situation de migration pouvait avoir des répercussions sur le plan identitaire. L'image que les personnes ont d'elles mêmes, ainsi que leur rapport à ceux qui les entourent sont perturbés. Les modèles mobilisés avant la migration sont parfois caducs. Parfois, la confrontation à une nouvelle langue, à une nouvelle culture, à de nouveaux groupes de personnes, porte atteinte à l'*unité de sens* et à l'*image positive de soi*, deux besoins identitaires fondamentaux. Certains exprimaient ainsi l'impression de ne rien savoir, d'être inférieurs, et de ne pas correspondre à l'environnement rencontré, signe d'une baisse de l'estime de soi et d'une perte de repères. Ceci était d'autant plus ressenti que la personne avait été confrontée à des situations de discrimination. Ainsi, une nouvelle place doit être trouvée, avec une nouvelle définition de soi. De nouveaux modèles doivent être recherchés. Le projet de vie doit être remanié. Dans quelles situations des repositionnements identitaires peuvent avoir lieu ? Qu'est-ce qui aide les personnes à modeler leurs projets pour le futur ?

La définition de soi dans la comparaison à l'autre

Dans les entretiens effectués, nous pouvons observer plusieurs moments de construction de l'identité par la référence à autrui, soit dans l'objet du récit (c'est-à-dire lorsque la personne relate une situation d'interaction, où des changements ont eu lieu au niveau de l'identité) soit dans le produit du récit (c'est-à-dire lorsque la personne utilise la comparaison à autrui pour effectuer la présentation de soi). Nous constatons en effet que les personnes mélangent le récit de situation impliquant d'autres migrants qu'elles connaissent, d'autres apprenants, voire des migrants fictifs, entremêlés avec la description de leur propre situation, et révélé par le passage du « ils » au « je ». Parfois, il s'agit de comparaisons avec des personnes de même origine nationale, parfois avec des membres d'autres groupes, selon une stratégie d'identification ou de différenciation. Indirectement, ces références à autrui peuvent donc être considérées comme ressources pour la définition de l'identité, bien que la personne ne les conçoive pas en tant que telles.

Autrui imaginé

Au cours de l'entretien, plusieurs personnes font usage de situations fictives, qu'elles utilisent, par exemple, pour illustrer leur point de vue par rapport à un problème rencontré. L'exemple de Silvia traduit bien cet usage. Lorsqu'elle parle de la discrimination, elle utilise une situation fictive où une jeune fille subirait le même traitement qu'elle, de la part de son employeur.

« Quand j'ai travaillé au restaurant je n'ai jamais rien dit. J'ai 32 ans, j'ai ma personnalité, je sais quelles sont mes qualités et mes défauts, j'ai déjà une personnalité formée. Mais quand j'étais là-bas, je me suis demandée comment aurait réagi une fille de 18 ans: c'est terrible, il y a beaucoup de gens qui te discriminent ! Peut-être que cette personne se serait dit « je ne sais rien faire, je suis stupide » (23 :9)

Tout en se positionnant comme une personne plus forte que la jeune fille décrite, un tel récit illustre probablement ce qui fait

rupture chez elle, ainsi que la manière dont elle perçoit le message envoyé par les employeurs. Plus loin, Silvia utilise également l'exemple d'un autre apprenant, ainsi que des considérations qu'elle entend sur les étrangers, qui révèlent une fois de plus la manière dont elle perçoit la discrimination envers soi-même.

« J'aurais aimé savoir ça, parce que parfois quand tu es étrangère et que tu ne parles pas bien la langue, les gens ne sont pas très honnêtes avec toi. L'autre jours on a parlé du loyer et il y avait un monsieur qui ne parle pas bien la langue, c'est une personne de 50 ans, c'est plus difficile pour lui : les personnes qui lui ont loué l'appartement n'étaient pas honnêtes avec lui. Nous étions tous touchés, parce que il n'a pas beaucoup de moyens et si quelqu'un le vole comme ça, ce n'est vraiment pas très joli. Mais ça je pense que ça arrive avec tous les étrangers. C'est vrai que parfois les étrangers peuvent être un problème dans une société, s'ils ne s'intègrent pas, mais ils sont aussi les victimes, car ils ne connaissent pas le système ! Je voudrais tout apprendre tout de suite, pour savoir comment les choses se passent, parce que plus d'informations tu as, plus tu peux te défendre » (23 :16)

Par ce récit, elle se positionne elle-même comme victime de la discrimination, en s'identifiant au groupe de migrants par un aller-retour entre le « je » et le « ils ». A plusieurs reprises dans son discours il y a le passage entre des considérations sur la situation générale des migrants et sa propre situation, ce qui révèle le processus de construction de l'image de soi, au travers de l'image que l'on perçoit sur le groupe d'appartenance. La construction d'une présentation de soi, en référence à des anecdotes réelles ou fictives d'autres migrants est également bien présente dans les récits de Nabil, Gabriela, Tina et Carmelo.

La communauté nationale

Dans la littérature, nous avons pu identifier une source possible de modèles identitaires pour les nouveaux immigrés : les associations de migrants. Matthey et Steiner (2009) constatent que certaines associations sont un lieu où se construisent des

identités particulières, qu'ils caractérisent de syncrétiques, car elles mélangent identité nationale et identité locale. Sur la base de ce résultat, nous avons émis l'hypothèse que les associations de migrants pouvaient être un lieu-ressource en manière de remaniements identitaires, car les personnes pouvaient y trouver des modèles identitaires originaux. Dans notre étude, nous retrouvons deux personnes participant à des activités organisées par des associations communautaires. Sam dit passer l'essentiel de son temps dans le lieu de rencontre de la communauté et avec des gens de son pays d'origine, tout comme Humberto, qui travaille pour une association artistique de la communauté latino-américaine. Si pour Sam, nous ne disposons pas d'éléments suffisants pour relever les liens entre la participation aux activités de la communauté et la définition de l'identité, pour Humberto, des hypothèses peuvent être émises. Comme déjà relevé dans la présentation des cas, la présence d'une communauté à la fois originaire du même continent, et composée de personnes inscrites dans un même univers culturel, celui de l'art, aide certainement Humberto dans le maintien d'une unité identitaire dans le processus de migration et d'insertion dans le pays d'accueil. En effet, dès son arrivée à Neuchâtel, Humberto est orienté vers la communauté artistique où il retrouve par ailleurs des amis artistes qu'il avait connus au pays d'origine, et se voit offrir un travail en tant qu'artiste. Dans ce cas, l'association communautaire et artistique semble donc avoir joué un rôle central dans le positionnement identitaire de Humberto dans le pays d'accueil, en proposant un modèle identitaire de l'« artiste sud-américain à Neuchâtel » à laquelle il a de suite pu s'identifier.

Si le cas de Humberto est le seul dans lequel le rôle de la communauté ethnique paraît assez clair, comme le disent Matthey & Steiner, il n'est pas nécessaire de participer activement aux activités de l'association communautaire, ni de s'identifier à une telle communauté pour que celle-ci joue un

rôle structurant dans la construction identitaire d'un individu. Ainsi, une personne pourrait puiser des ressources pour la construction de l'identité en cherchant à se différencier des modèles que propose la communauté. Vanessa est l'une des personnes interrogées qui utilise le plus la comparaison avec d'autres migrants, notamment d'autres personnes originaires du même pays, pour définir ce que elle est devenue au cours de la migration. Cela apparaît notamment dans les moments où elle traite des apports des cours du COSM, et de la manière dont ces cours ont changé sa vie.

« Et parfois je parle avec des gens de mon pays qui sont là depuis beaucoup années et ils ne savaient rien ! (rires) Je dis que la Suisse est comme ça et eux: « Mais comment tu sais ça ? », je dis: « le cours de français ! ». Parce qu'eux ne sont jamais allés à un cours de français, ils ont appris le français au travail et ils ne savent donc pas beaucoup de choses que moi qui suis nouvelle ici je connais grâce aux cours! Je pense que ces cours sont très importants et que tous ceux qui arrivent devraient les faire ! (rires) » (17 :26).

« 276.I : Ça me fait penser qu'avant vous disiez d'autres gens de votre nationalité qu'ils n'étaient pas très bien intégrés, ça ça faisait aussi partie de mes questions, qu'est-ce que ça veut dire pour vous être bien intégré ? Qu'est-ce qu'il faut savoir ou avoir?

277.V : Pour moi bien intégrée c'est quelqu'un qui parle "more or less" le français pour aller faire des choses, pour aller au magasin, pour parler avec les personnes, pour parler avec le voisin. Et je sais qu'il y a des gens de ma nationalité qui sont là depuis beaucoup d'années et pour aller au magasin ils ont besoin de quelqu'un qui va avec eux. S'ils doivent aller quelque part, ils ont aussi besoin du mari ou de quelqu'un parce que tous seuls ils ne se débrouillent pas ! Et ils me disent « mais tu vas toute seule à Berne ? » « oui je vais toute seule ! » « Tu vas toute seule à Lucerne ? » « oui je vais toute seule avec ma famille ». « Mais il y a un français avec vous ? » « non ! » « mais c'est vrai ? » ils restent comme ça parce qu'ils ont besoin de quelqu'un qui parle bien le français qui va avec eux . Je connais des gens de ma nationalité, des femmes, pour qui c'est les enfants qui traduisent tout ! Elles ne peuvent pas aller au magasin, elles ne peuvent pas aller à la Migros seules, ou alors elles connaissent quelqu'un qui travaille à la

Migros et elles vont à la Migros seulement quand il y a quelqu'un pour parler la langue d'origine. Mais à la maison elles voient la TV seulement dans la langue d'origine. (...) » (17 :33)

Vanessa relate des situations de rencontre avec des personnes de même origine nationale, où elle a pu faire l'expérience de sa compétence en matière linguistique et de connaissance de l'environnement. La confrontation avec autrui laisse donc émerger une identité positive pour Vanessa, qui se différencie des autres personnes de même nationalité, même de ceux qui sont en Suisse depuis plus longtemps qu'elle, par une meilleure compétence et une meilleure indépendance. Cela correspond à l'une des stratégies identitaires relevées par Ogay (2001), pour réparer un sentiment de dévalorisation engendré par la situation de migration, à savoir une valorisation de soi par rapport à d'autres membres de l'endogroupe, afin de retrouver une image positive de soi. Dans le cas de Vanessa, le double rôle structurant de la comparaison à autrui émerge : la comparaison à autrui est utilisée à la fois en tant que ressources pour la construction identitaire positive dans différentes situations de rencontre interpersonnelle, et dans la présentation de soi lors de l'entretien. De manière moins prononcée, d'autres apprenants utilisent aussi ce type de référence pour construire la présentation de soi dans le récit d'entretien, comme Carmelo, ou Gabriela. Carmelo se compare beaucoup à son frère, notamment en matière de fréquentation du centre où se retrouvent les co-nationaires. Contrairement à lui, le frère participe à de nombreuses activités du centre et passe l'entier de son temps libre avec les gens du pays d'origine. Une telle comparaison lui permet de se définir comme quelqu'un moins soucieux de préserver son identité nationale³¹. Gabriela relève le fait que les gens originaires de son pays qu'elle a pu rencontrer en Suisse sont bizarres et ne

³¹ Cette envie de se construire une identité non exclusivement en lien avec la communauté nationale apparaît également dans le peu d'importance qu'il dit accorder aux différences culturelles (par exemple la nourriture ou le caractère des gens) et dans le choix d'amis qui ne se limite pas aux gens de même nationalité.

correspondent pas à l'image qu'elle a de son pays. Selon elle, ils sont peu serviables, ce qu'elle attribue à la précarité de leur statut juridique (clandestin). En s'opposant à ce groupe, elle se définit en tant que personne aimable et serviable.

Le groupe religieux

Une autre source d'identification relevée par les personnes interviewées est le groupe religieux. Souvent, les mouvements religieux ont mis en place des réseaux qui dépassent les frontières nationales. Ainsi, la fréquentation de ces milieux peut permettre à la personne de retrouver un milieu familier et un bout de « culture partagée ». A ce propos, il est intéressant de relever que Vanessa fréquente un groupe religieux qui existe dans plusieurs pays et qui a mis en place un réseau de contacts au niveau planétaire. Lorsqu'elle a décidé de quitter son pays d'origine pour la Suisse, elle a pu obtenir (dans son pays d'origine) l'adresse et différentes informations sur les rassemblements ayant lieu à Neuchâtel. Une fois arrivée à Neuchâtel, Vanessa a donc pu directement se diriger vers le siège du groupement religieux. Un tel réseau peut avoir une certaine importance sur le plan identitaire, car il permet de garder une certaine continuité. Les mouvements religieux entretiennent donc des activités de type transnational qui, comme soulignée par Matthey et Steiner (2009), contribuent à la formation d'identités particulières. Si le groupe religieux semble particulièrement attentif au maintien d'un réseau et des identités transnationales, un constat de même nature peut être fait pour d'autres groupements religieux. Lucia dit par exemple s'être tout de suite sentie à l'aise dans le contact avec le groupe spirituel qu'elle a fréquenté dans le pays d'accueil, tout comme Nabil, qui a retrouvé un certain nombre d'activités qui correspondent à ses projets de vie, en fréquentant le Lieu de prière, comme par exemple les rencontres entre scouts de sa religion et des scouts neuchâtelois, qui lui permettent de concilier deux univers de pensée (l'un issu de son pays

d'origine, l'autre issu de la société d'accueil), et de retrouver l'équilibre identitaire recherché.

« Parce que moi ici je travaillais avec des scouts, et ça j'aime bien! Je fais des formations avec eux. Et j'ai choisi cette activité parce que moi je travaille avec le groupe des scouts de ma religion, mais au même temps on fait des scouts avec l'Association des scouts neuchâtelois. Ça, j'aime bien, parce que on parle. Chacun parle de ce qu'il pense : ils donnent la possibilité de s'exprimer. Et ça me permet aussi d'entendre comment pensent les autres. Ça j'aime bien ! » (18 :20)

Par ces contacts transnationaux, il y a donc la formation d'une identité religieuse transnationale (en ce sens qu'elle garde un certain nombre de points communs par-dessus les frontières), ce qui permet aux fidèles migrants de retrouver un point de repère dans le nouveau pays. L'importance de cette source d'identification apparaît également dans des cas où elle n'est pas accessible. Wema par exemple est très croyante et souhaiterait beaucoup participer à la prière, et contribuer à la communauté religieuse en payant les taxes, mais pour le moment elle ne peut pas le faire à cause des tensions avec son mari :

« 60.I : Vous parliez du Lieu de prière en Afrique, est-ce que ça vous arrive d'y aller ici quelques fois ?

61.P : Les gens d'ici reçoivent une fois par mois le magazine du groupe religieux, mais lui il ne part plus au Lieu de prière et si je dis « je pars au Lieu de prière pour m'inscrire » il me dit que ça ne vaut pas la peine. Mais si moi-même je travaille et ai mon argent (je vais m'inscrire), parce que moi j'aime aller au Lieu de prière, c'est-à-dire pas seulement aller, mais payer les taxes, parce qu'il faut payer la personne qui s'occupe des fidèles, ces choses là. Mais pour le moment je ne peux pas. J'ai lu que le gouvernement ne paye plus pour la religion. Quand on établit tes papiers au contrôle des habitants on m'a demandé de quelle religion je suis et de la ceux de la communauté ils m'ont envoyé une invitation, mais je ne me suis jamais présentée.

62.I : Peut-être prochainement.

63.P : Oui. Parce que nous en Afrique comme on a souffert on sait qu'avec la religion il ne faut pas jouer. C'est un Dieu des miracles, vraiment ! Il faut le louer ma fille ! Maintenant je suis là et je ne savais pas que j'allais venir. » (21 :14).

La confrontation aux autres apprenants du cours du COSM

Lorsqu'elles parlent des cours du COSM, les personnes relatent également des situations de construction identitaire dans la relation avec les autres apprenants. Pour certains, le groupe peut être une source d'identification, jouant ainsi le rôle de ressource dans l'affirmation d'une identité de migrant et d'apprenant (Marianna, Silvia et Vanessa notamment). Pour d'autres, la confrontation à l'altérité peut par contre se révéler déstabilisante, comme nous avons vu dans la partie relative à la rupture linguistique, avec Lucia par exemple, qui se sent inférieure par rapport aux autres apprenants, car elle constate sa lenteur, liée à son âge avancé, où avec Nabil, qui semble voir dans le groupe d'apprenants une raison de plus de ne pas se sentir à sa place. Parfois, la situation de confrontation peut aussi être prise comme un modèle à ne pas imiter, ou un miroir qui renvoie une image de soi qui peut être positive ou négative selon les situations. Prenons l'exemple de Lucia qui est assez représentatif de ce « jeu identitaire » entre la définition de son identité en contexte migratoire, et les autres apprenants. Comme nous l'avons vu, elle dit se sentir inférieure par rapport à d'autres apprenants en ce qui concerne le niveau de maîtrise de la langue, mais pense toutefois être plus débrouillarde dans les situations de vie quotidienne. Elle évoque en effet le premier jour de cours, où personne n'osait rien faire, jusqu'à ce qu'elle prenne l'initiative d'allumer la lumière et d'entrer dans la salle.

« L (trad.) : Elle dit que parfois ils ont des exercices à faire par deux, où ils doivent se décrire et se présenter. Dernièrement ils devaient dire ce qu'ils avaient fait le week-end. Elle ne savait pas faire une phrase mais a juste dit « fête des mères ». D'autres apprenants qui étaient là depuis une année ou plus, ils avaient évidemment des phrases plus développées. D'autres encore ne disaient rien, car ils n'osaient pas. Selon elle il faut oser, même si c'est faux. (16 :15)

25.L:Est-ce qu'elle se souvient comment était son premier jour de cours ?

26.L(trad.): Elle dit que c'était un peu bizarre. Les enseignantes n'étaient pas très accueillantes, bien qu'elles essayaient de les mettre à l'aise. Elle est entrée et s'est assise n'importe où, puis elle faisait des signes aux autres d'entrer, car ils n'osaient pas trop s'asseoir, ils ne savaient pas s'il y avait des places réservées. Il y avait un certain malaise, une certaine gêne. Une fois elle est arrivée et il n'y avait pas de lumière et personne osait allumer. C'est elle qui l'a fait. C'est un peu ce début où on se demande « qu'est-ce que je peux faire, qu'est-ce que j'ai le droit de toucher. Mais une fois qu'elle a osé allumer la lumière, les autres l'ont aussi fait ! Maintenant elle sent tout de même une grande différence : il y a plus de confiance, ils osent plus bouger. (...) » (16 :16)

Dans ce récit nous voyons comment Lucia définit sa philosophie de vie (« il faut oser, même si on fait faux »), donc ses valeurs au quotidien, par le récit d'interactions vécues. La confrontation avec des migrants, vivant donc une situation semblable à la sienne, sur le plan du contact avec une langue et d'un environnement nouveaux, lui donnent l'occasion de se confronter à ses valeurs, et donc à définir la manière dans laquelle elle souhaite vivre cette expérience de migration. Nous pouvons dire que les autres apprenants jouent le rôle de miroirs de son identité. Au travers ce qu'elle constate chez eux, elle peut prendre conscience de ce qu'elle souhaite être.

Les cours

De manière plus générale, les cours du COSM semblent jouer un rôle central en matière de positionnement identitaire pour la moitié des personnes interrogées. Ceci, tant sur la base des apprentissages effectués, que du cadre relationnel créé. Marianna, Silvia, Carmelo, Lucia, Vanessa, Gabriela, Wema relèvent que les apprentissages effectués en matière de langue et de lois leur ont permis d'acquérir de l'assurance dans les relations de travail, dans les déplacements dans le pays d'accueil, ainsi que dans les relations avec les suisses. Le propos de Marianna à ce sujet et l'un des plus significatifs, car il

traduit bien l'acquisition de la confiance en soi et la construction d'une image positive de soi :

« 112.I : E anche il livello della lingua, ti sembra adatto per te ?

113.M : Sì, adesso posso dire che è molto adatto! Perché arrivo a capire, a parlare, e questo sempre grazie alla maestra che c'insegna, perché è a lei che dobbiamo dire quel che possiamo dire in francese. Almeno io lo devo a lei.

114.I : E quando eri venuta a visitare il corso, qual'era il tuo obiettivo

115.M : Il mio obiettivo era d'imparare il francese. Adesso non è che posso dire que lo parlo alla perfezione, ma almeno riesco a farmi capire, riesco a parlare, riesco a comunicare.

116.I : Hai l'impressione que è cambiata un po' la tua vita da quando segui i corsi?

117.M: sì, non da nove mesi, ma da cinque mesi è cambiata tantissimo. Perché quando ero arrivata qui, non ero nessuno e non ero niente (rires), questo lo posso dire forte e piano. Però adesso da cinque mesi, da quando frequento il corso, comincio a parlare la lingua, sto molto bene, comunico con gli altri e non ho più difficoltà ad integrarmi:dove vado, vado. » (24:24).

Le discours de Silvia est également très parlant en ce qui concerne la prise d'assurance engendrée par la connaissance en matière de lois:

« 66.Moi j'aimerais bien suivre tous les cours : ces deux là, parce que je ne me sens pas encore à 100% (au niveau de la langue) et tu apprends toujours quelque chose de nouveau, mais aussi les deux autres.

67.I : Lesquels ?

68.S : Ceux qui parlent de la législation, pour comprendre le système, les formulaires. Je pense que ça parle un peu de comment fonctionne la législation ici, principalement la législation en rapport au travail, parce que je sens qu'il y a beaucoup de gens qui ne respectent pas la loi et ça m'énerve beaucoup ! Parce que je n'aime pas être exploitée, parce que si tu te laisses exploiter, c'est aussi une mauvaise représentation (= image ?) pour ton pays : « pourquoi il m'exploite,

moi, et pas lui ? ». Tu comprends, je n'aime pas ça ! Il faut qu'on sache bien les lois !

69.I : ça donne de la force ?

70.S : Oui, tu peux poser les cartes sur la table, tu peux dire « ce n'est pas comme ça ! ». Parce que parfois il y a des patrons qui font ça parce qu'ils savent que tu ne sais pas, tu n'es pas dans le système, alors qu'il ne fait pas ça avec une autre personne, ou avec cette personne après un an qu'elle est ici. » (23 :29)

De plus, certains disent beaucoup apprécier l'ambiance conviviale et respectueuse qui règne dans les cours, à l'image de ce que dit Gabriela en parlant des enseignants par exemple, chez qui elle retrouve un soutien et un respect qu'elle ne retrouve pas toujours en dehors :

« Mais il y a des personnes qui sont gentilles, très gentilles ici, et ces personnes je ne vais jamais les oublier, parce que ce sont des personnes bonnes, consciencieuses et elles aiment beaucoup aider les personnes et leur parlent comme à d'autres personnes et non pas comme à un être étrange. (...) » (25 :11)

Les cours offrent également la possibilité de s'insérer dans un groupe de migrants, et de créer une identité collective d'« apprenant de français ». Certains apprenants (Vanessa, Wema, Marianna, Silvia, Gabriela, Lucia) disent ainsi se sentir moins seuls, comme Vanessa :

« 115.I : Et au niveau de vos collègues de cours, les autres apprenants, comment est-ce que vous vous sentez ?

116.V : C'est bien de connaître des personnes d'autres pays, qui ont les mêmes difficultés que moi. Je sais que je ne suis pas toute seule. Parfois on se sent tous seuls et là on se sent pas tout seul.» (17 :13)

La possibilité d'identification au groupe peut être un élément servant à renforcer l'identité positive, car les migrants font désormais partie d'un groupe valorisé (celui des apprenants de français), comme on peut le percevoir dans le discours de Vanessa face à ses compatriotes, mais – indirectement- dans le message politique insistant sur l'importance de la compétence linguistique pour l'insertion dans la société d'accueil. Ainsi, une

personne qui participe aux cours pourra avoir le sentiment d'acquérir un « quelque chose de plus », une sorte de *capital symbolique* (Bourdieu, 1979) le démarquant de la « masse d'immigrés ». De plus, les cours peuvent jouer un rôle dans la création d'un lien entre ce que la personne est, avec son bagage culturel, ses projets, et la réalité du pays d'accueil, en offrant la possibilité de s'exprimer, d'échanger les avis, et peut-être d'amener un peu de soi, de sa culture, dans l'exercice de compréhension de la culture du pays d'origine. Ces différents éléments seront repris plus en détail dans l'analyse interprétative.

Des activités symboliques

Parfois, c'est dans la littérature que les personnes peuvent trouver des modèles identitaires qui les aident à penser leur situation migratoire. Lucia par exemple dit aimer lire des histoires qui parlent de héros qui se sont battus pour certaines causes, car cela lui rappelle sa propre situation.

« L (trad.) : Maintenant elle a pris un livre qui est très intéressant parce que il y a une page en français et une page en espagnol qu'elle peut regarder si elle n'a pas compris. Sinon elle aime beaucoup l'histoire antique, les romains. Elle aime le film *Le pianiste*, *Casablanca*, ou les histoires concernant le St Graal.

64.I : Et qu'est-ce qui lui plaît là dedans ?

65.L (trad.) : Peut-être que c'est le fait que ces guerriers ont lutté pour des choses importantes et elle, elle se voit comme une femme qui a lutté pour obtenir certaines choses et c'est probablement pour ça qu'elle aime ce style de livres.

66.I : Et quelles sont ces choses pour lesquelles elle s'est battue ?

67.L (trad.) : Venir en suisse, seule. Ce passeport c'est ce qu'elle a reçu de sa mère qui n'a pas eu l'occasion de revenir en Suisse. Quand elle est morte, elle s'est dit qu'elle viendrait ici en Suisse. C'est très important pour elle. (ma traduction : Et elle veut y rester). » (16 :47)

Il s'agit d'un exemple d'usage d'un élément culturel en tant que *ressource symbolique* (Zittoun, 2006b), à savoir un usage qui

va au-delà de la fonctionnalité de l'objet, pour prendre une signification personnelle et unique pour la personne. Lucia dit en effet s'identifier aux personnages et fait le lien entre ce qu'elle lit et son expérience migratoire. Nous manquons toutefois d'éléments nécessaires à une analyse plus approfondie de la manière dont Lucia utilise le récit de ces aventuriers pour donner sens à ce qu'elle vit en Suisse. Si les études de Zittoun ont bien mis en évidence la manière dont les personnes faisaient usage de ressources symboliques dans différents contextes (transitions en temps de guerre, transitions entre une école juive et l'université, transitions de la jeunesse, etc.), dans notre recherche, Lucie est la seule personne qui semble utiliser des *ressources symboliques* pour soutenir le processus identitaire. D'une manière générale, les personnes se sont en effet limitées à lister les titres de certaines lectures, ou de films regardés, d'objets emportés depuis le pays d'origine, mais sans donner de détails quant à une mise en lien avec des éléments de leur expérience de vie. Il est vrai que nos questionnements en la matière n'ont pas cherché à approfondir cette piste, ce qui pourrait être fait dans une étude ultérieure.

Mobilisation de ressources internes ou d'une expérience précédente

Jusque là, nous avons vu que les personnes font usage d'une multitude de ressources présentes dans leur environnement. Or, certains disent également faire recours à des ressources internes, comme par exemple Silvia :

« Mais il y a une chose dans mon caractère qui est à la fois bien et pas bien par rapport à ça : je suis une personne qui est bien avec soi-même : je peux rester deux heures dans une chambre avec moi-même et je ne m'ennuie pas. Si tu es une personne très sociable et que tu arrives ici, ça doit être l'enfer ! » (23 :11)

Plusieurs personnes ayant déjà vécu une expérience précédente de migration, parviennent à faire face à une éventuelle rupture identitaire relative à un échec du projet de

vie ou à une dévalorisation de soi face au nouveau contexte, en développant une philosophie personnelle. Pour Lucia, il faut oser, même si on se trompe ; pour Carmelo, la migration est une aventure à prendre telle qu'elle vient ; Marcello ne prend plus les remarques à cœur les remarques dévalorisantes par rapport à son statut d'immigré et se donne le temps pour s'adapter au nouveau contexte. Il serait intéressant de mieux approfondir le rôle que peut jouer une certaine « expérience de la rupture » dans la manière d'affronter de nouvelles ruptures. A présent, nous ne disposons toutefois pas d'éléments suffisants à une analyse systématique de cette relation et nous ne pouvons donc que nous limiter à suggérer une telle piste.

Conclusion

Dans cette section, nous avons vu que les ressources servant aux remaniements identitaires dans un contexte migratoire peuvent se trouver dans les interactions quotidiennes, par exemple avec des membres de groupements divers (nationaux, religieux, d'apprenants), auxquels les personnes s'identifiaient ou se différenciaient. Pour une bonne partie des personnes interrogées, la participation à des activités telles que les cours d'intégration s'est révélée très importante sur le plan identitaire. Ces différents lieux semblent donc offrir des sources d'identifications multiples, qui selon Ogay (2001) sont primordiales à la satisfaction des besoins identitaires (acquisition d'une bonne image de soi et d'une cohérence du sens de soi), et au dépassement des antagonismes nous (étrangers)/eux (suisses) :

« La solution réside dans la promotion et le soutien des appartenances et des identifications multiples (...) pour que l'individu ne se rigidifie pas sur une seule appartenance qu'il définit en opposition aux autres, il est nécessaire qu'il s'identifie à de multiples groupes sociaux, qui tous contribuent à lui donner une identité sociale positive » (Ogay, 2001, p.229)

Une petite partie des personnes fait également recours à des activités de type symbolique afin de créer des modèles

identitaires. Des éléments internes, définis en tant que caractère personnel, ou philosophie issue d'une expérience de vie précédant la migration, peuvent également être mobilisés en tant que ressource pour faire face à des difficultés rencontrées sur le plan identitaire.

10.4 Ressources agissant sur le plan affectif

Dans la section relative à la rupture affective, nous avons vu que ce qui posait le plus problème à l'ensemble des migrants interviewés était la distance avec des personnes affectivement pertinentes (la famille, les amis) restées au pays d'origine. Cette séparation, accompagnée de la perception de la différence culturelle, sociétale, linguistique, et de difficultés sur le plan identitaire, engendrait parfois un sentiment de solitude, de déstabilisation, et des émotions négatives envers le pays d'accueil. Que font donc ces personnes pour retrouver des émotions positives, un sentiment de sécurité et d'appartenance?

Contact avec des personnes affectivement importantes au pays d'origine

Toutes les personnes interrogées disent avoir des contacts réguliers avec les proches restés dans le pays d'origine. La plupart du temps cela se fait par téléphone ou par les nouvelles technologies de l'information (MSN, Skype, etc.).

« C : Le problème de l'immigration, c'est que tu sors (du pays) et ta famille reste de l'autre côté. Maintenant il y a l'Internet, c'est pas comme avant. Avant c'est le téléphone, c'est cher (rires). Maintenant les personnes regardent la famille presque tous les jours avec l'Internet.

187.I : Toi tu gardes des contacts avec tes proches?

188.C : Oui, mon père, mon frère (...) » (19 :21)

Carmelo et Silvia, retournent régulièrement au pays d'origine, ou à l'inverse c'est la famille qui vient en Suisse (Silvia et Vanessa).

Cette communication avec la famille ou les amis du pays d'origine semble être très importante car elle permet le maintien d'un lien avec des personnes affectivement significatives, mais également avec quelque chose de connu, de rassurant.

Nabil dit même participer à une association dans le pays d'origine, par caméra interposée. Ce contact transnational lui permet de poursuivre une activité symboliquement importante pour lui, en ce sens qu'elle lui permet de conserver l'appartenance à l'association pour laquelle il avait travaillé lorsqu'il était au pays d'origine:

« N : (...) Et tout ça maintenant me manque, ce travail.

135.I : Qu'est-ce que tu fais par rapport à ça ? Tu gardes un lien justement ?

136.N : Oui oui. Chaque soir on est en contact. Des fois j'assiste aux réunions par Internet, j'écoute ce qu'ils disent, je discute avec eux. Vu que j'ai Internet chez moi, je suis en contact avec eux chaque soir. J'aimerais bien revenir à ce travail, aider, mais pour l'instant c'est un peu difficile (...) » (18 :26)

Selon Matthey et Steiner (2009) ces liens transnationaux peuvent avoir un rôle constructif sur le plan identitaire. Dans leur étude sur les questions identitaires des communautés albanaise, portugaise et tamoule, les chercheurs constatent que les individus ont de plus en plus de liens transnationaux par les nouvelles technologies de l'information, au travers desquelles se définissent de nouvelles identités et de nouvelles appartenances, articulant l'ici et le là-bas.

Toutefois, si cela provoque des émotions positives, en permettant le maintien du lien, Nabil et Marcello mentionnent également les dangers d'une re-ouverture de la « plaie affective », et d'un frein à l'intégration :

« 137.I : Et avec ta famille aussi tu arrives à rester en contact ?

138.N : Oui oui. Par téléphone, par internet. Chaque jour. Et ça c'est bien et c'est mauvais au même temps. Parce que moi je suis en contact avec eux chaque jour et comme ça je ne me concentre pas

sur ce que j'ai (ici en Suisse) ; il faudrait oublier tout ça et plonger dans cette vie, mais moi pour l'instant je n'y arrive pas. (18 :26)

87.I : Hast du noch deine Familie dort ?

88.M : Ja.

89.I : Bist du noch in Kontakt ?

90.M : Ich rufe jedes 2-3 Monate. Sonst ist es zu schwer, weil meine Mutter sagt « warum bleibst du alleine, komm hier und suchst dir eine Frau um dein Leben hier zu machen ! ». Und ich sage für mich, das gleiche was meine Mutter sagt « Marcello, du hast Geld, warum bleibst du hier. Was machst du dann mit diesem Geld, wenn du gestorben bist ! ». Sie ist schon richtig ! Ich sage sie immer « du hast Recht ! ». Ich habe auch schon ein Haus, die ganze Jahr zu ist ! Das ist schon schwer ! » (26 :24)

Les groupes dans le pays d'accueil

Si les contacts avec les personnes chères restées au pays d'origine semblent être très importants pour le maintien d'un équilibre affectif, nous voyons donc aussi leur fragilité dans le dépassement de la rupture affective. Ainsi, le tissage de liens avec des personnes vivant dans le pays d'accueil s'avère être quelque chose d'important du point de vue du bien-être des migrants. La communauté d'origine (Humberto, Sam notamment) et les amis dans le pays d'accueil (Marianna, Silvia et Tina) sont donc des éléments qui peuvent se révéler essentiels, comme le souligne Tina :

« 90.I : Est-ce qu'il y a des choses que tu fais pour être bien ici ?

91.T : Simplement être avec des gens. Au début nous voulions connaître des francophones, mais finalement nous avons connu des gens internationaux, et cela va très bien aussi. Dans les moments où nous nous ennuyons, nous faisons des choses avec des gens, et cela m'est égal que ce soit des gens qui parlent français ou pas. » (20 :27)

Les personnes interrogées semblent trouver autant de ressources affectives dans des groupes de migrants que de nationaux ou de suisses. Toutefois, comme le soulignait Torbiörn (1982) dans sa recherche sur les expatriés suédois, les liens avec des personnes de même origine nationale sont

très importants dans la première phase de la migration, mais, à long terme, ce sont surtout les liens avec les indigènes qui provoquent un meilleur sentiment de bien-être dans le pays d'accueil. Nous avons par ailleurs vu, dans les sections relatives à la rupture relationnelle et culturelle, que la plupart des apprenants souffraient de cette distance entre les étrangers et les suisses.

La famille dans le pays d'accueil

Un autre élément qui nous a semblé très important du point de vue de l'équilibre affectif post-migratoire est la présence du conjoint ou d'un des membres de la famille dans le pays d'accueil. Nous avons vu dans la présentation des cas que pour Marianna, Gabriela, Carmelo, Lucia, Tina et Vanessa, l'une des ressources clé était une personne affectivement importante. Pour ceux qui ont migré seuls et qui ont laissé une personne affectivement importante au pays d'accueil, comme Silvia par exemple, qui a laissé son partenaire, il est très difficile de dépasser la rupture, et le malaise affectif déteint sur les autres aspects. Un autre cas qui nous paraît révélateur est celui de Marcello. Quand il a divorcé de sa femme qui vivait en Suisse, la solitude s'est fait sentir et il est rentré au pays d'origine. Il est ensuite revenu pour le travail, mais maintenant pense parfois au retour. Le seul cas contredisant la centralité de ce lien affectif est celui de Nabil, qui malgré la présence de sa femme et de sa belle-famille en Suisse, pense toujours au retour. Chez lui, la rupture affective touche à son rapport avec le pays d'origine tout entier, comme nous l'avons vu dans les parties relatives aux ruptures identitaire et culturelle et sociétale. Nabil ne parvient donc pas à trouver des pôles suffisamment importants pour la création d'un lien affectif dans le pays d'accueil, permettant l'émergence de nouvelles appartenances.

Religion

Pour certains (Lucia, Wema, Vanessa), c'est la religion qui est importante du point de vue affectif. D'une part, la relation à

Dieu donne la force pour affronter les situations difficiles liées à la migration. Il s'agit là d'un exemple de ce que Zittoun (2006b, 2007) appelle des *ressources symboliques*, à savoir l'usage d'éléments culturels pour en faire quelque chose de personnel, en y attribuant un sens qui diffère de celui socialement partagé, dans le but d'élaborer une expérience non familière dans la vie d'une personne. D'autre part, la relation au groupe de fidèles, permet de retrouver des liens affectivement significatifs et ainsi satisfaire le besoin d'appartenance, comme le souligne Vanessa :

« 201.I : Si on revient maintenant un petit peu en arrière, à vos débuts, quand vous veniez d'arriver en Suisse. Bon, vous, vous étiez avec la famille, donc vous étiez déjà avec certaines personnes, mais est-ce que vous pouvez me dire s'il y a d'autres personnes qui ont été importantes pour vous, ou que vous fréquentiez souvent?

204.V : Ce qui est important, c'est ma religion. Parce que je suis croyante, et quand je suis venue il y avait des groupes de ma religion dans ma langue, mais en français aussi et moi je fréquente les deux; je connais ceux de mon pays et je connais les suisses. Comme religion nous sommes très en union. C'est très important pour moi ma religion !

213.I : Donc c'est des personnes que, depuis le départ, vous avez beaucoup fréquentées, avec qui vous avez beaucoup échangé?

214.V : oui » (17 :27)

Comme vu dans la partie relative aux ressources identitaires, la fréquentation de groupes religieux permet également de maintenir une continuité entre ce que la personne était avant la migration, et ce qu'elle est maintenant.

Institutions étatiques

Pour la moitié des personnes interrogées (Marianna, Silvia, Gabriela, Lucia, Wema, Vanessa), les cours sont un lieu important du point de vue affectif. Ces derniers semblent en effet offrir un lieu pour renouer des liens au sein d'un groupe de personnes vivant toutes des situations semblables, du moins du point de vue du « dépaysement » et du « déracinement » et

offrant ainsi un nouveau pôle d'identification, comme le relèvent Vanessa et Silvia :

« 115.I: Et au niveau de vos collègues de cours, les autres apprenants, comment est-ce que vous vous sentez ?

116.V : C'est bien de connaître des personnes d'autres pays, qui ont les mêmes difficultés que moi. Je sais que je ne suis pas toute seule. Parfois on se sent tous seuls et là on se sent pas tout seul. (...) »(17 :13)

S : Moi je trouve bien qu'on soit tous ensemble, parce que d'une certaine façon on est tous dans le même bateau !(rires) On est tous hors de chez nous et on se sent un peu délocalisés. (23 :36)

Les apprenants retrouvent au sein du groupe des personnes avec qui échanger sur les problèmes vécus, et sortent ainsi de leur isolement. Pour certains, le groupe d'apprenants peut palier au besoin d'appartenir à un groupe du pays d'accueil, considéré par Cesari Lusso (2001) comme l'une des conditions pour l'émergence du sentiment d'intégration.

Les cours peuvent également avoir un impact affectif au travers de l'ambiance qui se crée au sein du groupe d'apprenants. Plusieurs apprenants évoquent en effet le plaisir qu'ils ont à venir en cours (Wema, Vanessa, Lucia), et apprécient la « convivialité » des cours, à l'image de ce que dit Marianna :

« 22.M : Sì siamo lo stesso gruppetto di persone il lunedì e pure il mercoledì, quindi ci stiamo bene tutti assieme, anche con i miei compagni posso dire che mi ci trovo bene.

23.I : E vi vedete pure al difuori?

24.M : Al difuori non ho contatto con loro, però mi piacerebbe averlo perchè magari sono molto simpatici. Però io per ora non posso, perchè ho il lavoro alla buvette e quindi il week-end non so a che ora finisco: magari non posso, non esco molto, però voilà, va bene così. Può darsi che magari più in là avremo più contatto: mi piacerebbe moltissimo avere contatto con loro, perchè ci sto bene, siamo una bella classe, scherziamo tra di noi, stiamo bene.

25.I : Sì ho visto che c'è un ambientino particolare. Tu come descriveresti quest'ambiente ?

26.M : Per me, posso dire che così mi rende felice, perchè neanche nel mio paese ci sono questi corsi così. Perchè da noi sono un poco più seri. Però così mi sembra un ambientino molto carino: almeno io posso dire che mi rende felice, posso dire che sto bene. » (24:4)

Le plaisir d'être ensemble et de participer aux leçons peut ainsi faire émerger des émotions positives et faire évoluer la représentation du pays d'accueil.

L'encadrement de la part de personnes décrites comme étant gentilles, à l'écoute, et prêtes à aider ceux qui en ont besoin, offre aux apprenants un point de repère et peut également contribuer à l'émergence d'un nouveau rapport au pays d'accueil (Marianna, Silvia, Gabriela, Vanessa).

« 144.I : Pour revenir au cours, est-ce que vous pouvez me parler un peu de votre enseignante?

145.V : Ah Mme Meyer je pense c'est une très bonne enseignante ! Elle nous enseigne très bien parce qu'elle fait des activités avec tout le monde, mais est aussi attentive au niveau individuel. Quand on ne comprend pas quelque chose ou quand on a un problème ou quelque chose, elle dit « venez un peu avant le cours pour en parler ».

Pas avec moi, mais avec M. X qui avait beaucoup de problèmes et est depuis longtemps dans le cours, elle allait chercher des choses pour lui, elle venait pour parler avec lui. Je pense que c'est quelqu'un qui enseigne, mais pense aussi aux personnes, à comment vivent les personnes. (17 :15)

Par l'instauration d'une relation de qualité, l'enseignant peut assumer la fonction d'étayage proposée par Emiliani et Bastianoni (1992), ou d'autrui significatif (Perret-Clermont & Zittoun, 2002), et ainsi créer les conditions nécessaires à l'engagement de processus de changement et à l'émergence de nouveaux projets pour le futur.

G : Ici c'est très bien pour commencer, parce que les personnes sont très gentilles. Quand je suis arrivée ici je ne savais pas comment s'écrit « beaucoup » ! Mais maintenant ça fait presque six mois que je vis ici et je pense que faire des études là-bas (à l'Université) ça va être magnifique. Ici c'est un lieu où vous connaissez les personnes, vous apprenez quelles sont les opportunités qu'offre la ville pour les

gens qui ont ou n'ont pas de l'argent, quels sont les lieux où on aide les étrangers. » (25 :3)

Pour l'une des personnes interrogées, c'est une autre institution publique qui est une source de soutien sur le plan éducatif, mais également affectif: l'école, par l'écoute et l'aide offerte par l'enseignant de sa fille.

« V : Puis il y a aussi l'accueil que ma fille a eu à l'école qui est fantastique ! Je ne peux rien dire. Parce que les professeurs te parlent. Quand mon mari a fait une rechute de la dépression après s'être retrouvé deux mois au chômage, les notes de ma fille ont baissé à l'école et comme c'était l'année où elle devait passer au lycée, le professeur m'a parlé, parce qu'il a dit que c'est dommage si elle ne peut pas aller au lycée, parce qu'elle est ici depuis deux ans et elle travaille beaucoup et quand la note est sortie la professeur a téléphoné à 8h du soir à la maison pour dire que c'était bon, qu'elle avait passé. C'est super! J'ai téléphoné pour le remercier. Dans mon pays, il n'y a jamais ça et j'ai pensé que ce n'était pas possible ! (rires) (...) Comment c'est possible ? Nous sommes là nous sommes immigrants, nous ne sommes pas de ce pays et les suisses nous aident! Dans notre pays nous n'avons rien du tout : si l'école ne va pas bien, si vous avez des problèmes chez vous, vous avez des problèmes ! Mais ici ils (les professeurs) se préoccupent beaucoup de ma fille et disent "Son papa ne va pas bien. Si elle n'arrive pas à suivre, on va écrire une lettre au lycée pour dire qu'elle a le potentiel et qu'il faut qu'on lui donne une chance». Pour moi je n'ai rien à dire, c'est super ! C'est très bon ce qu'elle a réussi à faire !

274.I : C'est votre impression

275.V : C'est une impression très très positive ! Je sais qu'il y a des gens du même pays que moi qui n'avaient pas cette impression mais moi j'ai eu un très bon accueil. » (17 :32)

Activités « symboliques »

De manière plus ponctuelle, quand elles ne se sentent pas très bien, pour se reconforter, certains disent recourir à des activités culturelles qui leur permettent de retrouver du plaisir, de se défouler. Cela comprend autant des activités de type matériel,

tels le fait d'aller dans des supermarchés, que des activités de type créatif, tel le fait de jouer un instrument³².

61.L (trad.): Parfois elle a aussi ses crises, et comme elle n'a personne sur qui pleurer, en ces moments elle va dans un centre commercial et elle s'achète quelque chose qui lui fait plaisir, ou elle va au McDo et elle s'achète quelque chose de bon (...) (16 :28)

26.M: Wegen Scheidung: für mich ist es besser. Jetzt bin ich seit fast drei Jahren allein, ich spaziere allein,... Ich spiele auch Keyboard und Gitarre, und kenne auch Flamenco ; ich tanze und singe.

27.I : Wie lange machst du das ?

28.M : Schon lange, 16 Jahren. Wenn ich schlechte Laune habe, komme ich zur Gitarre oder zur Keyboard, das ist meine Tablette, um mich zu beruhigen. Ich trinke kein Alkohol. (...) (26 :9)

Dans les deux exemples cités, l'expérience culturelle n'est pas vécue « en soi » (par ex. pour le simple plaisir qu'elle procure), mais dans le but d'élaborer les émotions négatives engendrées par la nouvelle situation de vie. Le sens attribué à l'expérience culturelle va donc au-delà du sens socialement partagé, pour acquérir un sens particulier pour la personne. Bien que nous ne disposions pas d'éléments supplémentaires concernant les processus par lesquels ces expériences culturelles permettent d'élaborer le vécu, ces deux cas nous paraissent relever de ce que Zittoun (2007) appelle des usages de *ressources symboliques*.

³² La fréquentation de centres commerciaux est considérée en tant qu'activité culturelle, car il s'agit d'une activité de la vie quotidienne des sociétés occidentales qui comporte un sens partagé au sein de ces dernières (le fait d'acquérir des biens) et qui peut donc être considérée comme une partie du système symbolique correspondant à une telle société. Nous nous distancions toutefois de la définition donnée par Zittoun (2007) à la notion d'*élément culturel*, qui concerne plutôt des systèmes de signes liés par un support matériel (livres, films, etc.) ou des systèmes symboliques (système religieux, politique, etc.), comprenant des rites particuliers, etc. Nous pensons toutefois qu'une telle activité culturelle peut également être utilisée pour élaborer une expérience personnelle, c'est-à-dire en tant que *ressource symbolique* (Zittoun, 2007).

Ressource interne

Carlos, Lucia, Silvia et Marcello puisent également un certain nombre de ressources dans leur expérience passée ou dans ce qu'elles définissent comme leur caractère. Lucia, par exemple, dit bien supporter la solitude qu'elle vit en Suisse, car depuis la mort de son mari elle est habituée à vivre seule et a pris goût à ce qu'elle qualifie maintenant d'indépendance. Silvia dit faire appel à sa force de caractère pour ne pas abandonner son projet et retourner au pays d'origine. Selon elle, c'est sa fierté qui la garde en Suisse. Toutefois, contrairement à Lucia, cela lui permet de « survivre » à cette rupture et non pas de la dépasser.

Conclusion

Sur le plan affectif, les personnes semblent puiser leurs ressources dans des lieux variés. Il y a d'une part les institutions, avec leurs groupes et leurs cadres spécifiques, comme par exemple les cours du COSM ou les groupements religieux. Il y a également les réseaux communautaires, familiaux ou tout simplement les amis, tant ceux du pays d'accueil que du pays d'origine avec qui les personnes gardent le contact via le Net ou le téléphone. Mais il y a également des activités individuelles comme la composition de morceaux de musique ou, pour certains, une résistance à la solitude et à l'effort développée avec l'expérience.

10.5 Ressources pour la création d'un réseau social

Nous avons vu dans le chapitre dédié aux ruptures vécues par les personnes sur le plan affectif et social qu'il était très difficile de créer de nouveaux liens dans le pays d'accueil. Comme le souligne Lucia, il est très rare de nouer des contacts par hasard, dans la rue :

« L (trad.) : (...) Elle comprend pas comment font les gens qui disent « on s'est connus en marchant au bord du lac ». Elle dit qu'elle trouve pas, mais c'est difficile ! elle aimerait bien avoir un ami pour boire des

cafés, faire des tours en bateau, aller marcher, mais c'est pas facile ! (rires) » (16 :26)

Quels sont alors les lieux où il est possible de connaître de nouvelles personnes ? Quelles sont les personnes que les migrants rencontrent en premier ?

Les premiers contacts

Nos données révèlent que, lorsque la personne migrante arrive au pays d'origine, elle a un nombre restreint de contacts, souvent une seule personne qui peut être un parent, une connaissance du pays d'origine ou une personne connue dans le pays d'accueil. Parfois, c'est cette personne qui joue un rôle de ressource pour l'ouverture d'un plus vaste réseau (Humberto, Gabriela, Tina). Cette personne, est quasi toujours d'origine étrangère (tous sauf le cas de Wema) et parle la langue d'origine du migrant (tous sauf dans le cas de Wema). Il est également à relever que les premiers contacts ne sont que rarement très proches sur le plan affectif, mais jouent plutôt un rôle fonctionnel (ouverture du réseau, connaissance de l'environnement), comme dans le cas du réseau de Tina :

« 56.I : Est-ce que tu as connu des personnes ici en Suisse qui sont importantes pour toi ?

57.T : Ça dépend si on a besoin d'aide ou si on veut une vraie amitié. Amis proches, je n'en ai pas encore, je pense que ça prend du temps. Nous ne connaissons pas beaucoup de suisses pour le moment. Mon mari en connaissait quelques uns avant de venir, des neuchâtelois aussi. Sinon on a des liens plus proches avec une personne de même origine que nous et d'autres étrangers.

58. I : Pour moi c'est aussi intéressant ce type de lien avec d'autres gens de même origine...

59.T : Oui, mais je pense que c'est du hasard ! Par exemple là c'était un collègue de travail de mon ami ; on s'est retrouvés pour une fête et du coup on s'est rapprochés. Mais ça aurait pu être quelqu'un d'autre aussi ! ... mais peut-être qu'avec les suisses on a un peu moins de chance de se rencontrer car ils ont déjà leurs amis. Ou aussi à cause de la langue ! » (20 :14)

La communauté d'origine

Un acteur important dans l'élargissement du réseau est la communauté du pays d'origine, qui organise des activités et qui comporte parfois des lieux de rencontre permettant aux personnes récemment immigrés d'élargir leur réseau. Parmi les personnes interrogées, ces lieux ne semblent pas très prisés. Seuls Humberto, Sam et Nabil y puisent la majorité de leurs contacts et semblent réellement investis dans la relation avec la communauté. Il faut toutefois noter que, sans fréquenter des lieux de rassemblement communautaire, la plupart des personnes tendent à s'entourer de personnes parlant la même langue ou étant de même origine nationale (Silvia, Gabriela, Carmelo, Lucia, Tina, Vanessa).

La communauté religieuse

Le Lieu de prière a permis à quelques personnes (Lucia, Nabil, Vanessa) de nouer des amitiés, qui sont parfois aussi d'origine neuchâteloise, et permettent à la personne de sortir du réseau communautaire.

« 102.N : Parce que moi ici je travaillais avec des scouts, et ça j'aime bien! Je fais des formations avec eux. Et j'ai choisi cette activité parce que moi je travaille avec le groupe des scouts musulmans, mais au même temps on fait des scouts avec l'Association des scouts neuchâtelois. Ça, j'aime bien, parce que on parle. (...) Et ça me permet aussi d'entendre comment pensent les autres. (...) »

103.I : Et comment tu as connus les scouts ?

104.N : J'ai rencontré des gens au Lieu de prière: c'est eux qui m'ont parlé de ces scouts et m'ont demandé si je voulais travailler avec eux. Moi j'aime bien ce type de travail. Après, avec ce groupe (du Lieu de prière) on a créé une association des diplômés des pays du sud. On vient de la créer au fait.

105.I : Et qu'est-ce que vous faites avec cette association ?

106.N : Nous aidons à régler les problèmes dont je t'ai parlé. Nous aidons les diplômés qui viennent des pays du sud à trouver leur place ici en Suisse. (...) L'idée est de créer un réseau entre les suisses et les diplômés qui viennent des pays du sud pour faire leurs études

107.I : Et elle s'appelle comment l'association ?

108.N : Balance. Nous avons choisi ce nom, parce qu'il y a des gens qui sont fermés, ils ne veulent pas avoir de relations avec les suisses, et nous sommes contre cela ! Mais il y a d'autres gens qui sont complètement ouverts et oublient leur pays, et nous sommes aussi contre cela ! Nous voulons créer une association, avoir de bonnes relations avec les suisses, et au même temps nous ne voulons pas oublier le pays d'origine : c'est ça la balance ! C'est pour ça qu'on a choisi ce nom » (18 :45)

Dans certains cas, le groupe religieux peut donc faire de pont entre les réseaux de la communauté d'origine et ceux de la communauté d'accueil, notamment lorsqu'ils cherchent explicitement des collaborations avec des partenaires ancrés dans la société d'accueil, ou lorsqu'ils regroupent des personnes d'horizons différents.

Les cours du COSM

Si les personnes interrogées avaient toutes quelques contacts avant l'arrivée aux cours, ces derniers ont permis d'élargir le réseau et diversifier les contacts (tous), comme le souligne Gabriela :

« 46.I : Et sinon, tu as connu des gens de même origine que toi et d'autres gens aussi ? »

47.G : Oui, des chinois aussi, des africains. Les africains sont très gentils et aiment beaucoup les gens d'Amérique latine. Je ne sais pas si c'est parce qu'on mange la même chose et qu'ils aiment aussi faire la fête. J'ai des amis africains que j'ai connus ici, des chinois.

48.I : Ici au cours tu dis ?

49.G : Oui. Ici c'est très bien pour connaître des personnes. (25 :15)

Pour certains, les cours sont un moyen pour sortir de l'isolement (notamment Wema) et de la communauté (notamment Humberto, Sam et Nabil), à l'image de ce que dit Nabil :

87.I : Et puis au delà des contenus, bon tu m'as dit que tu n'as rien appris de plus niveau français, mais au niveau de l'ambiance, est-ce

que tu as l'impression que ça t'apporte quand même quelque chose le fait d'être en cours ?

88.N : Oui oui, bien sûr ! Justement c'est ce que je t'ai dit, je viens juste pour sortir, pour rencontrer d'autres gens, c'est tout. Parce que ce qui me manque, c'est la communication. J'imagine que si je travaillais, je serais obligé de parler aux autres. Et là tu vas faire l'effort de parler aujourd'hui, demain, après-demain, et puis ça change ! Tu comprends ? Moi je ne parle à personne. Avec ma femme, qui parle français et berbère on parle moitié-moitié (...) » (18 :17)

Bien que les liens noués en cours soient la plupart du temps éphémères, au vu de la fréquentation libre des cours, ces derniers remplissent un rôle central dans la création du lien social. Dans une perspective d'accès à l'information de qualité, des études sur les réseaux sociaux (par ex. Burt, 1982) ont montré l'importance de la diversification des contacts et de l'absence de redondance dans ces contacts, à savoir qu'ils ne mènent pas aux mêmes tierces personnes. Si nous pouvons supposer un risque de redondance dans les milieux communautaires, les cours semblent en revanche être une excellente occasion d'accéder à des réseaux multiples, avec chacun une circulation de l'information spécifique, à la fois par l'institution même, par les enseignants, mais également par les autres apprenants. Les liens ne doivent pas nécessairement être forts, c'est-à-dire comportant une forte intensité émotionnelle, une forte intimité et une forte réciprocité, comme au sein de la famille par exemple (Granovetter, 1973) pour que l'information soit de qualité. Au contraire, la place des liens faibles – caractérisés par l'absence des caractéristiques susmentionnées – dans l'accès à des informations relatives par exemple au marché du travail a été montrée par des auteurs tels Granovetter, puis confirmée par Burt, car si les personnes proches ont une volonté d'aider et de soutenir, les personnes plus éloignées disposent le plus souvent d'informations clés par rapport à des postes vacants par exemple. Burt a également montré que ce n'est pas la qualité du lien faible qui compte, mais plutôt l'occasion qu'il offre de relier des sous-groupes

cohésifs. Si nous faisons le parallèle avec ce que nous constatons dans nos données, bien que les liens que les personnes tissent lors des cours soient la plus part du temps caractérisables de « faibles », nous pouvons faire l'hypothèse qu'ils ont leur importance dans l'accès à de nouvelles sources d'information. Dans ce sens, il y a par exemple le contact avec une personne donnant des cours d'allemand à très bas coût que Gabriela a pu découvrir grâce à une apprenante qui lui en a parlé. Les réseaux créés par les cours comportent toutefois une limite, car, sauf quelques enseignants, toutes les personnes rencontrées sont d'origine étrangère. Toutefois, par l'apprentissage de la langue d'accueil et l'orientation vers des institutions de la société d'accueil, les cours introduisent de manière indirecte à des réseaux plus ancrés dans la réalité locale.

Autres lieux de rencontre

Quelques personnes évoquent des lieux tels la bibliothèque (Lucia) ou la discothèque (Marianna et Carmelo) comme lieu de rencontre de leurs amitiés. Cela reste toutefois minime comparé au rôle des éléments listés ci-dessus. Le lieu de travail de la personne (Silvia) ou du conjoint (Tina) est également un endroit de création de contacts.

Conclusion

Dans la construction du réseau social dans le pays d'accueil, nous avons donc vu que la plupart des personnes font d'abord recours à un réseau communautaire, en se liant notamment avec quelques personnes avec qui elles ont un lien familial plus ou moins éloigné, provenant du même pays et parlant la même langue. Puis, pour certains, les contacts s'élargissent, par la participation à des groupes plus ou moins hétérogènes et plus ou moins en lien avec la société d'accueil. Si peu de personnes semblent participer à des associations communautaires, la fréquentation de groupes hétérogènes est aussi rare, mis à part pour ce qui est des cours du COSM. Du

point de vue de la diversification des contacts, ces derniers semblent donc jouer un rôle fondamental.

10.6 Conclusion

Cette analyse descriptive des éléments utilisés par les personnes en tant que ressource nous a permis de mettre en évidence leur diversité, ainsi que la multitude de lieux où elles peuvent être trouvées. Nous avons ainsi vu que les personnes peuvent à la fois trouver des ressources auprès de groupes de personnes, tels la communauté d'origine, les groupes d'amis dans le pays d'accueil, les institutions étatiques, les groupes religieux. D'autres ressources peuvent être puisées dans des expériences passées ou dans ce que la personne présente comme étant son caractère ou sa philosophie de vie. Certaines activités ou l'usage de certains objets peuvent également servir à la personne pour se sentir mieux, pour créer du lien ou pour apprendre certaines choses concernant le pays d'accueil. Ceci montre que la plupart du temps les personnes sont inscrites dans des réseaux multiples, dont ils font usage lorsqu'elles rencontrent des situations problématiques. Ce qui rejoint les résultats de l'étude de Moret et Dahinden (2009) qui montrent que les personnes migrantes accèdent à l'information par une multiplicité de sources, et non seulement au travers de la communauté d'origine. Si les auteurs s'intéressent principalement soutien en matière de santé, d'emploi et de questions juridiques, le constat est ici élargi à l'ensemble des ressources (matérielles et symboliques) que les personnes puisent dans leur environnement. Notre analyse cas par cas nous a permis de voir que toutes les personnes n'avaient pas accès à un même nombre et à une même diversité de ressources. Notre analyse nous a également permis de relever que certains éléments peuvent avoir des effets sur plusieurs plans, devenant en quelque sorte des « concentrés de ressource ». C'est le cas par exemple des proches, de la communauté d'origine, mais également des groupes d'intérêt

ancrés dans le pays d'accueil, tels les mouvements religieux. Les cours du COSM représentent également l'un de ces lieux.

Dans ce paysage d'éléments-ressource, nous constatons que les cours ne sont que l'un des lieux où les personnes puisent leurs ressources. Toutefois, les « effets » de la ressource-cours sont perceptibles sur différents plans. Avant de passer à une analyse plus interprétative, nous allons rappeler les différentes fonctions que les personnes interrogées ont attribuées aux cours, en les reliant aux processus de changement. Ce tour d'horizon va nous permettre d'introduire le questionnement suivant, à savoir la place occupée par la ressource cours dans les différents parcours de transition.

Pour l'ensemble des personnes interrogées, les cours jouent un rôle de guide dans l'apprentissage de la langue et du fonctionnement du pays d'accueil. Plus particulièrement, ils représentent un lieu-ressource fondamental dans la pratique de l'oral (Silvia, Carmelo, Tina, Sam, Nabil et Vanessa), puisqu'en dehors des cours, peu de personnes disent avoir l'occasion de parler régulièrement le français (Gabriela, Humberto et un peu Vanessa). C'est également aux cours que la plupart apprennent l'essentiel de ce qu'ils savent du fonctionnement de la Suisse (Silvia, Gabriela, Carmelo, Wema, Vanessa notamment). Et si certains disent ne pas apprendre dans ces cours tout ce qu'ils souhaiteraient, ils leurs reconnaissent tout de même un rôle de tremplin vers des apprentissages linguistiques ultérieurs (Silvia, Gabriela, Humberto). Pour la quasi-totalité des personnes interrogées, les cours sont également un lieu pour élargir leur réseau social, sortir de la solitude (Marianna, Silvia, Wema, Nabil, Vanessa, mais aussi Carmelo, bien qu'il ne le dise pas explicitement) ou de la communauté (Humberto, Sam, mais aussi Lucia). Dans l'ensemble, les apprenants apprécient le mélange culturel qui leur permet de découvrir l'autre, l'étranger, qui leur ressemble par son statut dans le pays d'accueil, mais qui diffère par ses origines (notamment Silvia, Lucia, Marcello, Tina, Vanessa). Et, enfin, les cours sont également un lieu où

se fait une deuxième approche de ce qu'est la Suisse. En effet, la plupart des personnes dit ne pas avoir beaucoup de contacts avec des résidents suisses et ne participe que rarement à la vie sociale, par manque de connaissance, mais également par peur de mal faire. Le COSM offre ainsi un lieu où ces personnes peuvent petit à petit faire connaissance avec l'environnement qui les entoure, poser des questions, tisser des liens. Certains disent également y retrouver des points de repère et acquérir une certaine assurance par rapport aux suisses et dans les déplacements au sein du pays d'accueil, grâce à une meilleure connaissance de la langue et de l'environnement, ce qui semble renforcer l'estime de soi. Pour des personnes qui se sentent seules et qui ont perdu le lien avec des personnes chères, ces cours permettent de développer un sentiment d'appartenance et de retrouver une ambiance où « il fait bon vivre » (Marianna, Gabriela, Wema notamment). Enfin, mais non moins important, plusieurs personnes (Gabriela, Wema, Vanessa) relèvent le rôle de plateforme d'orientation vers d'autres institutions qu'occupent ces cours. Ces quelques observations font écho sur certains points aux résultats obtenus dans l'évaluation des programmes d'intégration mandatée par la confédération (Kaya, 2004). Les études de cas effectuées dans 10 institutions type relevaient que grâce aux cours de langue, les participants disaient devenir plus confiants dans la vie quotidienne, et ce, bien que les connaissances linguistiques acquises ne soient pas encore à la hauteur de ce que prévoyaient les concepteurs. De plus, l'étude relevait que les savoirs relatifs aux structures helvétiques (connaissance du fonctionnement social et politique) permettaient aux apprenants de se positionner dans la société d'accueil. Les cours semblaient également contribuer au développement d'une certaine autonomie dans les activités quotidiennes (courses, répondre au téléphone,..) et à l'élargissement des contacts (certains se voyaient en dehors des cours), permettant ainsi aux apprenants de s'intégrer plus vite à la vie sociale.

11 Une analyse interprétative : Les cours du PCI comme lieu concentrant de multiples ressources

11.1 La place des cours dans le processus de transition

Jusque là, nous avons essayé de donner un aperçu de ce qui pose problème pour des personnes récemment immigrées dans le Canton de Neuchâtel, et avons montré la panoplie de ressources dont elles font usage afin d'apprendre de nouvelles choses, comprendre l'environnement, redéfinir leur identité, surmonter les difficultés affectives, créer des liens. A présent, nous allons entrer plus en détail dans l'étude des ressources que les personnes disent trouver dans les cours. Nous avons déjà pu constater que les usages des ressources différaient selon les personnes. Qu'est-ce qui fait que certains migrants accordent une place plus importante que d'autres à ce qui est offert par les cours ?

Après plusieurs lectures des douze cas, nous constatons que les personnes arrivent aux cours avec des attentes différentes, en fonction de leur parcours et de leur situation actuelle. Dans cette section, nous allons donc présenter un certain nombre d'hypothèses concernant les facteurs pouvant jouer un rôle dans la manière dont les personnes font usage de ce qu'offrent les cours.

1) Le « niveau de rupture » et/ou le « type de rupture » lors de l'arrivée en cours

Nous avons tout d'abord pensé que le niveau et le type de rupture vécus pouvaient influencer la manière par laquelle le migrant abordait les cours. En effet, une personne qui arrive en cours avec comme seule rupture la rupture linguistique n'aura pas les mêmes attentes qu'une personne fragilisée également sur les plans affectif et identitaire. Chez les migrants interrogés nous retrouvons un nombre presque équivalent de personnes dans les deux groupes. Humberto, Carmelo, Lucia, Tina et Sam, pour qui l'élément principal de la rupture exprimée est de nature linguistique, disent essentiellement profiter des cours en

matière d'apprentissage de la langue d'accueil. La place qu'ils semblent accorder aux cours en tant que lieu-ressource est donc peu importante et de nature essentiellement fonctionnelle : ils souhaitent améliorer la maîtrise de la langue.

Marianna, Silvia, Gabriela, Marcello, Wema, Nabil, et Vanessa expriment par contre des ruptures prononcées sur différents plans (linguistique, affectif et identitaire notamment). Ce sont donc des personnes qui peuvent être qualifiées « en état de fragilisation » avant l'entrée aux cours. Tous, sauf Marcello et Nabil, accordent aussi une place importante aux cours dans leur parcours d'insertion, et semblent tirer profit autant sur le plan linguistique et social (connaissance de l'environnement social), que sur les plans affectif et identitaire. L'usage en termes de ressources ne se limite donc pas au côté fonctionnel, mais touche aussi des aspects plus symboliques. Ces personnes disent également avoir constaté un grand changement dans leur vie suite à la fréquentation des cours. Nous reprendrons plus loin le détail des effets des cours sur ces personnes particulièrement touchées par la rupture post-migratoire. Cette explication semble donc satisfaisante pour l'ensemble des cas, hormis celui de Nabil et de Marcello. Pour ce dernier, il convient de souligner que les ruptures majeures (en termes affectifs et identitaires notamment) ne sont pas directement liées à la migration, mais au divorce avec sa femme, ce qui pourrait expliquer la non pertinence des cours du COSM pour les dépasser.

2) La présence ou non d'autres lieux concentrant un grand nombre de ressources

Deux autres facteurs pouvant déterminer la manière dont l'offre des cours sera abordée, sont la présence et l'importance d'autres lieux-ressource. Une personne qui vit avec son conjoint, fait partie d'une communauté nationale qui lui ouvre des pistes pour trouver un emploi, et qui de plus participe tous les dimanches à un groupe de prière n'aura pas le même regard sur le cours qu'une personne qui vit seule, ne connaît

personne et ne trouve pas de travail. Cette hypothèse est par ailleurs liée à la première, car si des ressources existent dès l'arrivée en Suisse, les ruptures seront aussi moins ressenties. Parmi les personnes pour qui les cours ont été centraux dans le processus d'insertion au pays d'accueil et dans le dépassement de plusieurs ruptures, Marianna, Silvia et Wema ne semblent effectivement bénéficier que de très peu d'autres lieux-ressource. Vanessa et Gabriela font par contre exception, la première bénéficiant également d'un important soutien de la part de sa communauté religieuse, ainsi que des instituteurs de sa fille, la deuxième disposant d'un autre pôle très important en termes de ressources : son mari. Ceux qui ne voient les cours que pour leur aspect fonctionnel, disposent pour la plupart d'autres lieux-ressource plus ou moins importants. Humberto, Sam et Nabil sont très ancrés dans la vie communautaire (conationaux ou co-religieux); Carmelo a sa famille, ainsi que la communauté d'origine; Tina puise la quasi-totalité des ressources auprès de son conjoint. Cette hypothèse paraît également satisfaisante pour expliquer le cas de Marcello. En effet, s'il vit de multiples ruptures, il dispose aussi de plusieurs types de ressources, à la fois externes et internes : son ancien patron, des activités symboliques telles la musique, ou encore son expérience préalable de la rupture (migration précédente et divorce). Cette hypothèse ne s'applique toutefois pas très bien au cas de Nabil, qui, malgré l'implication dans la vie de la communauté religieuse et associative, ne trouve pas les ressources suffisantes au dépassement de certaines ruptures (en matière de connaissance de l'environnement par exemple), mais qui ne fait pas recours aux ressources offertes par le dispositif de formation.

3) Le sens donné aux cours

Le sens attribué aux cours et à ce qu'on y trouve nous paraît également important, ainsi que la prise de conscience des effets que ces cours peuvent avoir sur différents plans (apprentissage, identité, construction de sens). Cette

hypothèse est en partie reliée aux deux précédentes. En effet, si la personne ne trouve pas d'autres lieux-ressource et que les ruptures au niveau affectif, identitaire, etc. n'ont pas pu être dépassées par ailleurs, elle sera plus encline à chercher des ressources au sein des cours. Müller-Mirza, Perret-Clermont et Marro (2000), ont relevé l'importance du *sens pour soi* que prend tout acte de formation - parfois aussi en décalage par rapport aux intentions des concepteurs - et ses répercussions sur les attentes par rapport aux apprentissages effectués, donc sur le degré de satisfaction et de réussite subjectivement perçues. Les personnes interprètent en effet la situation d'apprentissage en référence à de contextes culturels, institutionnels et personnels différents. Nous supposons ici que le *sens pour soi* donné par l'apprenant est un élément central pour déterminer l'effet que peut avoir le cours sur le parcours du migrant. Comme vu plus haut, Humberto, Carmelo, Lucia, Marcello, Sam et Tina ne considèrent les cours du COSM qu'en tant que ressource pour l'apprentissage de la langue. Ce qui est offert, ainsi que leurs attentes correspondent à une telle vision des cours. Par contre, Marianna, Silvia, Gabriela, Wema et Vanessa en parlent comme un lieu où retrouver des personnes qui vivent les mêmes choses qu'elles, avec qui passer des moments agréables ; un enseignant pouvant servir de guide pour l'insertion au pays d'accueil, etc. Le sens donné aux cours ne se limite donc pas à la dimension linguistique, mais touche également à l'affectif et à l'identitaire, ce qui correspond aussi aux attentes de ces personnes vivant toutes plusieurs ruptures, ainsi qu'au cadre offert par les cours. Un cas particulier est celui de Nabil, dont la perception de ce qui est offert par les cours ne correspond pas à ses besoins et attentes. Selon lui, les cours sont trop scolaires et ne lui permettent donc pas assez de s'exprimer par rapport à son expérience de migrant. Contrairement à d'autres apprenants, Nabil n'a pas pu trouver des « espaces » pour élaborer son expérience sur les plans identitaire et affectif. Ceci peut aussi être dû à un mauvais choix de cours : Nabil a en effet un très

bon niveau de langue et suit un cours débutant. Probablement que s'il avait suivi le cours « Connaître le pays d'accueil », il aurait eu un autre regard sur les cours et aurait ainsi pu satisfaire son besoin d'élaboration de l'expérience de migration.

En conclusion, si pour certains les cours sont une ressource centrale, touchant parfois aux sphères de l'affectif et de l'identitaire, pour d'autres ils ne jouent qu'un rôle périphérique dans le processus de transition psychosociale. C'est pour les personnes vivant des ruptures importantes sur différents plans, que les cours semblent être le plus importants dans le parcours de transition. L'absence d'autres lieux concentrant un grand nombre de ressources peut compléter cette explication pour un certain nombre de cas. Le sens donné à ce qui est appris en cours joue également son rôle. Dans l'ensemble, nous pouvons tout de même dire que les cours parviennent à satisfaire les besoins de la plupart de ces migrants. En effet, la souplesse du dispositif permet à chacun d'y puiser ce qu'il souhaite : ceux qui privilégient la pratique de la langue, tout comme ceux qui souhaitent discuter de problèmes personnels y trouvent leur compte. Seul Nabil n'a pas pu faire correspondre ses besoins à l'offre des cours.

Après avoir évoqué ces différentes hypothèses relatives aux contenus, nous pouvons également nous demander si des éléments relatifs à la méthode de récolte de données n'ont pas influencé une telle disparité des résultats. Différentes questions peuvent être posées :

1) Est-ce que ces personnes n'ont réellement pas pu trouver dans les cours des ressources pour dépasser des problématiques affectives et/ou identitaires ? Ou est-ce qu'ils n'en ont tout simplement pas conscience ? Nous relevions plus haut que toutes les personnes n'ont pas la même aisance d'expression verbale. De même, le travail de méta-réflexion que

nous demandions d'effectuer au cours de l'entretien n'est pas habituel chez toute personne. De plus, pour que des éléments culturels (ici, des savoirs) puissent être utilisés en tant que ressource symbolique, c'est-à-dire pour en faire quelque chose de différent de ce pour quoi ils ont été conçus, il faut avoir développé une certaine *réflexivité* (Zittoun, 2007), à savoir la capacité de prendre de la distance par rapport au vécu et d'imaginer comment cet élément culturel peut agir sur soi, pour dépasser un état désagréable sur le plan émotionnel. Il est possible que ces personnes n'aient pas développé une telle réflexivité, qu'elles n'aient pas encore pu avoir le temps de prendre assez de distance par rapport à leur parcours de vie dans le pays d'accueil. En effet, comme nous le relevions dans la partie relative au choix de la méthode, le processus de transition est inscrit dans une durée variable et plus ou moins longue selon les personnes. Ou encore, la situation d'entretien ne leur a pas permis de trouver les conditions idéales pour s'autoriser une telle analyse de la situation, ce qui conduit à la question suivante.

2) *Est-ce qu'ils n'ont pas pu/souhaité nous en faire part ?* Il est possible qu'un certain nombre d'informations à propos des usages se soient « perdues » au cours de la traduction, ou d'une maîtrise insuffisante de la langue d'interview. De même, une certaine « fierté » dans le récit de son parcours de migration n'a peut-être pas permis à la personne de révéler des éléments plus « privés » de cette expérience. A ce propos, nous constatons que 4 parmi les 6 personnes disant utiliser les cours de manière « fonctionnelle » (pour des aspects techniques relatifs à la langue d'accueil notamment) sont des hommes. Est-ce que le fait de devoir partager des expériences embarrassantes de leur vie avec un intervieweur femme les a empêchés de montrer certaines facettes de leur identité ? Est-ce que leur représentation du statut d'homme ne les autorise pas à partager des propos qui pourraient révéler une certaine sensibilité ? Il pourrait être intéressant d'approcher nos

données dans une perspective de genre, mais cela irait au-delà des objectifs que nous nous sommes fixée pour ce travail et pourrait faire l'objet d'un futur travail de recherche.

Nous nous confrontons là aux limites de notre approche par la technique d'entretien. Afin d'avoir des éléments de réponse supplémentaires, il pourrait être intéressant d'analyser plus en détail la personne « en contexte » de cours, pour voir le type de questions posées, la manière d'interagir avec les autres apprenants et avec l'enseignant, etc., dans une approche longitudinale. Des questions pourraient être posées, en lien avec des éléments issus de ces observations, de manière à faciliter la tâche de réflexion. De nouveaux entretiens pourraient être effectués avec les mêmes personnes, afin de permettre une éventuelle « maturation » de la réflexion par rapport à l'expérience au pays d'accueil. Dans les limites de ce travail de mémoire, nous n'allons pas approfondir ce type d'analyses, mais plutôt nous concentrer sur les données permettant d'émettre des hypothèses sur les conditions contextuelles ayant pu favoriser les processus de changement sur les plans affectifs et identitaires. Le but de ce travail n'est en effet pas d'effectuer une analyse exhaustive des processus en jeu pour les personnes migrantes fréquentant ce dispositif, mais plutôt d'ouvrir des pistes pour la compréhension des possibles interactions favorables entre un individu et son environnement. Pour la suite de notre analyse, nous allons donc nous intéresser aux personnes dont le discours porte de façon significative sur les questions affectives et identitaires.

Nous venons de voir, que pour les personnes exprimant un fort niveau de rupture, sur plusieurs plans, les cours semblent exercer un rôle particulièrement important. Comme le souligne Zittoun (à paraître), une rupture affectant à la fois l'identité, la compétence et le sens, peut transformer la transition en une expérience fragilisante ou du moins très difficile à vivre. Il nous paraît donc important d'approfondir l'analyse du rôle joué par les cours - au-delà de l'aspect linguistique - pour les personnes

qui expriment cette fragilisation et qui sont donc susceptibles d'avoir plus besoin d'un soutien institutionnel. Notre motivation s'avère d'autant plus sensée que le public-cible du Programme est composé de personnes dont la situation se veut précaire (difficultés financières, sociales, etc.). Pour cette deuxième partie de l'analyse de la fonction de ressource assurée par les cours, nous n'avons donc pris en compte que les personnes présentant un fort niveau de rupture lors de l'arrivée aux cours, ainsi qu'une atteinte à plusieurs niveaux. Il s'agit des cas de Marianna, Silvia, Gabriela, Wema, Vanessa et Nabil. Nous avons exclu le cas de Marcello, car les ruptures majeures ne sont pas directement liées à la migration, mais plutôt à son divorce. A l'appui de concepts théoriques, nous allons tenter d'esquisser les mécanismes qui permettent à ces cours de dépasser l'apport en termes de connaissance, pour toucher les différents processus de développement psychosocial de la personne migrante fragilisée.

11.2 Au départ : un état confusionnel et des émotions négatives envers sa propre situation

En observant la description faite par des personnes manifestant un fort niveau de rupture, de ce qui fait problème pour elles, on perçoit une confusion entre les différents éléments et sphères touchées par la rupture. Marianna ne parle pas la langue, ne connaît rien du pays (connaissance/compétence), ne connaît personne et souffre de cette solitude (affect) et ne peut envisager aucun projet dans le pays d'accueil (identité). Silvia est seule (affect), n'a pas le travail qu'elle voudrait (identité), ne parle pas bien la langue, ne connaît pas le système (connaissance/compétence), les collègues la critiquent, les patrons la discriminent (identité). Gabriela ne se sent pas correspondre à la société suisse (identité), elle a beaucoup de peine à comprendre les normes de communication (connaissance/compétence), son pays et sa famille lui manquent beaucoup (affect). Wema vit un grand choc culturel,

affectif et identitaire depuis son mariage avec un homme qui l'a amenée en Suisse, car tout est très différent et elle se sent très seule et moins aimée. Nabil ne comprend pas le système suisse (connaissance/compétence), se sent exclu par les suisses, n'a pas pu réaliser son projet de vie, à savoir trouver un travail (identité), son passé et son pays lui manquent (affect). Le cas de Vanessa est un peu différent, car elle a tout de suite aimé la Suisse. Toutefois, la non maîtrise de la langue l'a amenée à vivre des situations délicates sur le plan identitaire notamment.

Ceci contribue au développement d'un sentiment négatif envers leur situation dans le pays d'accueil. Leur perception du contexte suisse est celle d'un monde qui leur est hostile, où elles ne se sentent pas à l'aise. Il y a donc une fragilisation au niveau émotionnel signifiée par un sentiment de discrimination, d'infériorité, d'impuissance, d'incompatibilité, d'isolement, qui apparaît dans le discours d'entretien. Le propos de Nabil est particulièrement parlant lorsqu'il évoque tout ce qui fait que la Suisse n'est à son avis pas accueillante :

« 59.I : Et qu'est-ce qui était le plus difficile pour toi en arrivant ici à Neuchâtel ? Bon, tu m'as dit que la recherche d'un travail était difficile, mais est-ce qu'il y avait autre chose ?

60.N : Il y a aussi un autre problème ici. Les gens connaissent la vie, le système suisse, mais il n'y a personne qui va expliquer aux autres ! Moi, tout ce que j'ai appris, il a fallu que je le cherche ! Parfois j'ai pris un chemin, et puis j'ai réalisé que ce n'est pas le bon chemin ! Et il n'y a personne qui explique cela ! Il y a plein de choses ici (qui sont difficiles). Je trouve que faire les papiers, ce n'est pas suffisant pour moi. Je trouve qu'il y a un manque de dialogue. Il n'y a pas de relation entre le système suisse et les migrants. Je sais pas comment dire, nous on vit notre vie, les suisses aussi. Et je vois ça aussi chez les gens qui travaillent ici et qui sont avec des suisses. Même s'ils travaillent avec les suisses, il n'y a pas de relations, ils ne sont pas bien intégrés ! Ce n'est pas comme en Italie, j'étais en Italie, j'ai visité l'Italie, j'étais en Belgique, en Hollande, en France. Mais la Suisse

c'est tout différent de tous ces pays ! Même s'ils disent qu'ils (les étrangers) sont intégrés, ce n'est pas vrai. (...) » (18 :11)

Le sentiment d'isolement émerge également chez Marianna, qui par conséquent dit ne pas aimer la vie à Neuchâtel :

« 34.M : Sono stata malissimo per 9 mesi, perchè non conoscevo niente, nessuno, non parlavo con nessuno, la lingua non la conoscevo. Mi faceva stare molto male. (...) » (24 :6)

Silvia se dit très déçue par les premiers moments vécus en Suisse, car elle s'est confrontée à la discrimination, faisant émerger un sentiment d'infériorité:

« Il y a un peu de déception aussi. Quand je suis arrivée ici j'ai travaillé dans un hôtel, mais ce n'était pas des gens...je ne sais pas, quand tu arrives dans un pays et tu commences à sentir un peu de discrimination : pas seulement pour la façon dont tu parles, mais aussi parce que les gens t'associent à certains...je ne sais pas, mon pays n'est pas bien vu au dehors ! (...) » (23 :4)

Malgré le fait qu'elle ait assez vite apprécié la Suisse, Vanessa s'est confrontée à une certaine impuissance liée à un manque de compétence en langue d'accueil et en connaissance de l'environnement. Elle évoque notamment la confrontation avec une patronne qui la critique, sans qu'elle puisse réagir:

Par exemple au début, au travail, j'avais deux bureaux (à nettoyer) et quand elle (la cheffe) m'a dit des choses, moi je n'ai pas aimé sa façon de me parler, mais comme je ne pouvais pas parler, j'ai dû manger ma rage! (...) » (17 :35)

Gabriela quant à elle exprime un grand malaise par rapport à son arrivée en Suisse, notamment en raison de l'austérité de la vie sociale et du décalage entre ce qu'elle pense être et ce contexte

« (...) Moi j'apprends le français et maintenant je pense que je suis plus adaptée ici parce qu'au début c'était très difficile. Parce que je parle l'espagnol et l'anglais, mais ici pour travailler il faut le français et parfois l'allemand aussi.

Ici c'est très difficile parce que je viens d'un pays où les gens ont l'habitude de faire tout le temps la fête, où il y a beaucoup de soleil, il

fait chaud : la culture est très différente! Ici en hiver les personnes sont toutes sérieuses, elles ne parlent pas beaucoup et parfois quand tu parles à une personne avec le sourire, elle semble toujours fâchée.

Mais maintenant je ne sens plus cela comme un gros problème. (...) » (25 :2)

Quelles sont alors les caractéristiques des cours qui font que ce qu'on y vit peut être utilisé en tant que ressource pour dépasser cet état désagréable et ce rapport négatif au pays d'accueil ? En mettant en relation les données relatives aux apports des cours avec les éléments théoriques, nous remarquons que les cours assument un certain nombre de fonctions dans l'accompagnement des processus de changement chez les personnes en situation de fragilisation.

11.3 Fonction d'outillage et de médiation sémiotique

Tout d'abord, nous constatons que les cours offrent la possibilité d'acquérir des *outils pour penser le changement*. Pour cela, la nature du savoir, ainsi que l'usage que les personnes en font, doivent être considérés.

La nature du savoir dispensé favorise un usage en tant que ressource

De la part des concepteurs du *Programme cantonal d'intégration*, il y a une volonté de dispenser des savoirs utiles pour une insertion rapide et efficace dans la réalité suisse et plus particulièrement neuchâteloise. Par conséquent, les contenus des cours visent une meilleure compréhension de cette réalité et se veulent centrés sur le migrant et ses questionnements.

Comme vu plus haut, tant pour les enseignants que pour une partie des apprenants (ceux faisant l'objet de cette analyse notamment), les apprentissages qu'on y effectue ne comptent pas en tant que tel, mais sont plutôt appréhendés comme des outils pour atteindre des buts d'insertion sociale. Le rythme d'apprentissage n'est pas très élevé, les objectifs proprement

linguistiques ou de connaissance sont assez modestes et ne cherchent par exemple pas à atteindre un niveau de portfolio de langues. Le travail effectué vise essentiellement la capacité de communiquer au quotidien (dans les magasins, à la gare, avec les enseignants des enfants,...) et de défendre ses droits (connaissance du fonctionnement de l'assurance maladie, du contrat de bail,...), afin d'acquérir un minimum d'indépendance dans les déplacements et agissements dans le pays d'accueil. Au niveau des apprentissages linguistiques par exemple, les personnes ne cherchent pas une maîtrise parfaite de la langue française, mais plutôt la possibilité de communiquer avec les suisses et de se débrouiller seuls dans leur vie quotidienne. Marianna se réjouit par exemple du fait que les cours lui ont permis d'entrer en contact avec des gens de Neuchâtel :

« 115.M:Il mio obiettivo era d'imparare il francese. Adesso non è che posso dire che lo parlo alla perfezione, ma almeno riesco a farmi capire, riesco a parlare, riesco a comunicare.

116.I : Hai l'impressione che è cambiata un po' la tua vita da quando segui i corsi?

117.M:Sì, non da nove mesi, ma da cinque mesi è cambiata tantissimo. Perché quando ero arrivata qui, non ero nessuno e non ero niente (rires), questo lo posso dire forte e piano. Però adesso da cinque mesi, da quando frequento il corso, comincio a parlare la lingua, sto molto bene, comunico con gli altri e non ho più difficoltà ad integrarmi:dove vado, vado. » (24:24)

Vanessa constate l'indépendance qu'elle a pu acquérir grâce au cours, lorsqu'elle voit la difficulté qu'ont encore ses compatriotes dans leurs déplacements quotidiens:

« 277. (...) Et je sais qu'il y a des gens de mon pays qui sont là depuis beaucoup années et pour aller au magasin ils ont besoin de quelqu'un qui va avec eux. S'ils doivent aller quelque part, ils ont aussi besoin ou du mari ou de quelqu'un parce que tous seuls ils ne se débrouillent pas ! Et ils me disent « Mais tu vas toute seule à Berne ? », « Oui je vais toute seule ! », « Tu vas toute seule à Lucerne ? », « Oui je vais toute seule avec ma famille », « Mais il y a un français avec vous ? », « non ! », «mais c'est vrai ? ». Ils restent comme ça parce qu'ils ont

besoin de quelqu'un qui parle bien le français qui va avec eux. » (17 :33)

Les connaissances civiques acquises servent directement dans la vie quotidienne, par exemple pour se faire valoir sur le lieu de travail, comme le souligne Silvia, qui a subi de la discrimination dans un restaurant où elle a travaillé, et qui se réjouit d'en savoir plus sur ses droits et ses devoirs, pour éviter de nouvelles situations désagréables :

« 26.S : Je ne sais pas si ça fait partie du programme, mais je pense que c'est intéressant pour les autres aussi de parler des lois du travail etc. Par exemple si tu travailles dans la restauration je pense que les lois ne sont pas toujours respectées (...) » (23 :15)

De plus, les acteurs du COSM jouent le rôle de plateforme vers d'autres lieux-ressource, en invitant les apprenants à se rendre dans d'autres institutions spécialisées de la ville. Plusieurs personnes évoquent les lieux découverts grâce aux COSM. Gabriela liste une série d'endroits qu'elle a connus grâce aux cours et qui lui sont utiles dans sa vie quotidienne:

« 4.I : Par exemple, quelles sont les choses que tu as apprises ici ? Quels étaient ces lieux ?

5.G : (...) J'ai appris à connaître des lieux comme le CPLN, où on donne des cours professionnalisants ; le dispensaire des lieux, où on peut se faire couper les cheveux, faire la lessive, aller chez le médecin et le dentiste, si on n'a pas du tout d'argent et on a besoin d'aide. Il y a aussi un restaurant de l'église adventiste au Faubourg de l'Hôpital, où on peut manger pour 3 CHF les mardis et les jeudis. Une autre chose, ce sont ces papiers qu'il y a ici pour enseigner aux personnes comment gérer le côté bureaucratique ! Par exemple, j'ai trouvé un papier qui explique comment les étrangers qui veulent rentrer au pays peuvent faire pour obtenir le remboursement de l'AVS. Et ça c'est très bien parce que mon mari ne savait pas comment faire et maintenant c'est tout clair. »(25 :3)

Pour Vanessa, le Bureau du COSM est un point de repère pour tout type de question concernant la vie neuchâteloise:

« 126.V : Oui. Même quand j'ai besoin de quelque chose, je vais au bureau et ils me renseignent bien, ils disent « fais comme ça », ils téléphonent, ils disent « va à cette adresse ».

127.I : Donc ça vous est arrivé de poser des questions sur comment ça marche ici à Neuchâtel? Des questions de papiers ou autre?

128.V : Oui il m'a dit (incompréhensible)

129.I : Est-ce que vous avez des exemples de questions ?

130.V : J'ai posé plein de questions. Parce que j'aimerais travailler dans un autre domaine et je voulais savoir si c'était possible. Et ils m'ont dit que pour bien parler et pour bien écrire et puis faire un examen, je peux faire quelque chose, ce n'est pas un CFC, mais c'est quelque chose pour ne pas faire du ménage pour toujours! Ils m'ont donné une adresse, et m'ont expliqué comment aller au CPLN. » (17 :14)

De même, Wema a connu un centre de formation pour femmes qui peut la soutenir dans la résolution de ses problématiques familiales.

D'autre part, comme déjà vu, la plupart du temps l'enseignant a un plan assez précis de sa leçon, il est également attentif aux demandes des apprenants. Ces derniers peuvent par exemple amener en cours des questions ou des problèmes personnels. Une difficulté rencontrée par un apprenant peut être prise comme « matière » pour construire une partie du cours. Silvia évoque par exemple une leçon où l'enseignante a expliqué quelques points relatifs aux lois sur la location d'appartements, en prenant comme illustration le cas concret d'un apprenant :

« S : (...) L'autre jours on a parlé du loyer et il y avait un homme qui ne parle pas bien la langue, c'est une personne de 50 ans, c'est plus difficile pour lui : les personnes qui lui ont loué l'appartement n'étaient pas honnêtes avec lui. Nous étions tous touchés, parce que il n'a pas beaucoup de moyens et si quelqu'un le vole comme ça, ce n'est vraiment pas très joli. Mais ça je pense que ça arrive avec tous les étrangers. » (23 :15)

Vanessa relève l'investissement de l'enseignante au delà des cours pour aider ceux qui ont des difficultés personnelles :

« 145.V : Ah Mme Meyer je pense que c'est une très bonne enseignante ! Elle nous enseigne très bien parce qu'elle fait des activités avec tout le monde, mais est aussi attentive au niveau individuel. Quand on ne comprend pas quelque chose ou quand on a un problème ou quelque chose, elle dit « venez un peu avant le cours pour en parler ». Pas avec moi, mais avec M. X qui avait beaucoup de problèmes et est depuis longtemps dans le cours, elle allait chercher des choses pour lui, elle venait pour parler avec lui. Je pense que c'est quelqu'un qui enseigne, mais pense aussi aux personnes, à comment vivent les personnes. » (17 :15)

Cela est également le cas de Wema qui a pu avoir un entretien en tête à tête avec l'enseignante pour parler d'un problème conjugal. Les impressions données par le discours des apprenants ont été confirmées par nos observations sur le terrain. En effet, les enseignants semblaient être ouverts aux questions et aux problématiques des apprenants et prenaient le temps d'y répondre pendant ou après le cours. Toutefois, comme déjà évoqué, nous n'avons pas pu constater de formulation explicite de cette possibilité de la part de l'enseignant, que ce soit lors des premiers cours, de la venue de nouveaux participants, etc. Ainsi, le travail de mise en lien avec les problèmes personnels et les apports des cours incombe visiblement à l'apprenant. Dans ce cas, l'enseignant valide alors un tel « usage » des cours, en acceptant de répondre aux questions ou en demandant à la personne de s'approcher de lui en fin de cours, comme nous venons de le voir dans le cas relaté par Vanessa. Nous avons peut-être là un élément supplémentaire d'explication des raisons qui font que certaines personnes peuvent plus profiter des ressources offertes par les cours, en travaillant sur la résolution et la réélaboration de leur situation personnelle, alors que d'autres se limitent à « prendre » quelques savoirs en matière linguistique et sociale. En effet, comme le souligne bien Perret-Clermont (2004) à propos des conditions favorables à l'apprentissage, si certaines caractéristiques du cadre (comme des relations de qualité, la possibilité de se tromper, etc.) sont

importantes, elles ne sont pas suffisantes : l'apprenant doit être encouragé à réfléchir sur les activités effectuées en cours, et à les mettre en lien avec d'autres expériences :

« Young people also need to be explicitly encouraged to *reflect upon* such learning opportunities, a necessary step for experience to become learning : that is not only the venture into them, more or less by chance, but also express the experience, consider it, remember it, learn from it, and plan new trials. » (Perret-Clermont, 2004, p.6)

Nous pouvons donc supposer que certains apprenants ont plus de facilité à effectuer ce travail de mise en lien de leurs problématiques quotidiennes et des thématiques traitées en cours. Suite à ces analyses, nous pouvons faire l'hypothèse que l'efficacité des cours dans le changement de la perception de la situation de migrant, peut être liée à l'orientation des savoirs « vers l'extérieur », c'est-à-dire vers la société neuchâteloise, tout en tenant compte et en s'adaptant aux besoins spécifiques des apprenants. La « perméabilité » entre l'extérieur, les événements de vie quotidienne, et ce qui est étudié dans le cours peut favoriser un usage des savoirs en tant que ressource pour la résolution de problématiques rencontrées lors de l'arrivée au pays d'accueil. Ceci correspond à l'une des conditions du cadre, qui - selon les auteurs de la psychologie des transitions (Perret-Clermont & Zittoun 2002 ; Zittoun, 2008) - sont susceptibles de favoriser l'engagement de processus de changement, à savoir l'orientation vers l'« extérieur », vers le but de la transition. Toutefois, la mise en lien entre l'expérience personnelle et les cours n'étant pas explicitement encouragée par les enseignants, en ce sens que c'est à l'apprenant d'amener un sujet d'ordre personnel en classe pour que le débat se concentre là-dessus, seuls certains apprenants semblent parvenir à faire ce lien, et donc à « utiliser » les cours pour une réelle réélaboration de leur expérience au pays d'accueil. Pour les personnes qui parviennent à faire ce lien, comment les savoirs acquis sur un plan linguistique et culturel/sociétal peuvent fonctionner en tant que ressource sur les plans intimes de l'identité et de l'affectif ?

Elaboration symbolique du vécu

Dans son étude des transitions chez les jeunes, Zittoun (2006b) s'intéresse à la manière dont l'usage d'éléments culturels peut servir à transformer l'incertitude engendrée par la rupture, en une issue possible vers un nouvel état d'équilibre, ou, en d'autres termes, à la réélaboration d'une situation de rupture. Les éléments culturels fournissent en effet un bout d'expérience connue et symbolisée qui peut être projetée sur un événement incertain (celui qui fait rupture), en promouvant ainsi une certaine conduite. Bien que les éléments mis à disposition dans les cours ne soient pas exclusivement de nature culturelle, nous allons effectuer un parallèle entre le mécanisme décrit par Zittoun et celui en jeu pour les personnes tirant profit des cours sur un plan autre que linguistique. Notre hypothèse est la suivante : nous avons vu que les processus de transition (apprentissage, positionnements identitaires, construction de sens) sont intimement liés. Zittoun (à paraître) relève qu'un changement dans l'une des dimensions entraîne des changements à plus ou moins long terme dans les autres dimensions. Nous supposons donc qu'en agissant sur l'une des sphères faisant rupture (connaissances linguistiques et sociales), les cours contribuent à l'émergence d'une nouvelle compréhension des problématiques engendrées par la situation de migration (sens), ce qui va également modifier l'image que le migrant a de lui-même (identité). D'une part, certains savoirs acquis, permettent en effet de mettre des mots sur des événements vécus, et de « relire » ainsi différemment sa situation dans le pays d'accueil (donner un nouveau sens). D'autre part, le bagage supplémentaire fourni par les cours permet aux personnes de se sentir plus fortes, mieux équipées face à ce qui leur arrive, augmentant ainsi l'estime de soi.

Les savoirs acquis lors des cours permettent également de changer le sens et le statut des problèmes qu'ils avaient rencontrés lors de leur arrivée en Suisse. Comme le dit Py (2000), lorsqu'une personne migrante arrive au pays d'accueil,

elle rencontre beaucoup de situations qu'elle n'a pas l'habitude de vivre. Par conséquent, elle ne doit pas seulement apprendre une nouvelle langue, mais également un *langage du changement* pour signifier les nouvelles choses vécues. Ainsi, par exemple, les stéréotypes et les représentations de la langue et du pays d'accueil, vont (devoir) évoluer au cours du séjour, accompagnées de l'élaboration de récits et d'anecdotes pour donner sens. A ce propos, les cours peuvent offrir des « outils » et des « modèles » pour développer une compréhension, un récit de l'expérience de l'immigration, orientée vers l'intégration à la société d'accueil. Parmi tout ce qui fait problème pour la personne récemment immigrée, les acteurs du COSM ont en effet sélectionné un certain nombre de points à traiter : des connaissances linguistiques pour les conversations quotidiennes, les lois du travail, etc. Par le choix de ces thématiques et la manière de les traiter en classe, les enseignants tiennent donc un certain discours sur ce que sont la langue française, la vie neuchâteloise, sur la manière d'agir et d'interagir dans la société d'accueil, sur les choses qui peuvent être intéressantes ou difficiles pour le migrant. En laissant l'espace pour certains types de questions ou discussions, ils canalisent la problématique. Ceci permet en quelque sorte de circonscrire le problème. Ce qui était auparavant perçu négativement sur le plan émotionnel, de manière un peu chaotique et indifférenciée (« tout est mauvais et incompréhensible dans la société d'accueil ») est désormais appréhendé au travers d'un cadre conceptuel déterminé (« mes difficultés en français relèvent de la conjugaison des verbes ; mes difficultés en matière de compréhension du fonctionnement de la société suisse relèvent d'une méconnaissance des lois,... »), et se traduit en un problème de connaissance spécifique (« je vais devoir apprendre des règles de grammaire spécifiques, les lois du travail,... »).

Un tel processus de mise en mot du problème correspond à l'un des exemples d'*outils symboliques* évoqués par Cesari Lusso

(2001) en tant que ressources institutionnelles. Prenons quelques exemples particulièrement marquants de la manière dont les interventions en classe semblent permettre des élaborations du sens et des représentations.

1) Au niveau de l'apprentissage de la langue, Mme Petit ponctue sa leçon de commentaires sur le degré d'importance et de difficulté de ce qui est abordé. Elle aimerait par exemple que « tout le monde connaisse » les phrases servant à la présentation de soi de type « je m'appelle Untel, je suis de telle nationalité, etc. », auxquelles elle accorde ainsi une haute importance³³. La connaissance de certains mots de vocabulaire ou de certaines règles de grammaire n'est par contre « pas importante »³⁴. De même, M. Lopez commente les différents exercices en soulignant par exemple la difficulté de la conjugaison des verbes en langue française, tout comme Mme Meyer qui relève la difficulté de prononciation de certains mots. L'expression de tels jugements sur le savoir linguistique peut être perçue comme un acte « normatif », mais en situation de rupture linguistique, cela peut également avoir un effet rassurant (« si je ne sais pas ça, c'est normal, car c'est difficile pour tout le monde ») et aider l'apprenants à faire un tri dans « la montagne de choses » qu'il doit apprendre (« je commence par cette chose facile, pour ensuite passer à cette autre chose plus difficile, au lieu de faire tout au même temps ; j'apprends d'abord le vocabulaire, puis j'entraîne ma prononciation ;... »). Cela rejoint les considérations sur le rôle de guide attribué à l'enseignant, et peut contribuer à une modification de la représentation de la langue d'accueil.

De plus, comme vu dans le chapitre précédent, le choix des thématiques abordées en cours est fait en fonction de ce qui permet de donner des éléments pour comprendre la réalité neuchâteloise et suisse. Au travers de l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe, des éléments de connaissance

³³ Voir par ex. le cours du 07 05 09

³⁴ Voir par ex. cours du 23 04 09

de l'environnement social et matériel peuvent être abordés. Par exemple dans l'un des cours de M. Lopez³⁵, le thème du mariage est abordé. Lors de la lecture d'une histoire de deux jeunes époux, l'enseignant explique que contrairement à ce qui est mal vu ou interdit dans certains pays, en Suisse les jeunes couples peuvent vivre ensemble avant le mariage. Il insère ainsi un élément touchant aux normes en vigueur dans la société suisse, qui pourrait par exemple interpeller les quelques participants maghrébins présents dans le cours. De telles interventions de la part de l'enseignant, de même que des discussions sur des thématiques (souvent amenées par un apprenant) telles l'assurance maladie, le loyer ou la recherche de travail, peuvent encourager les migrants à revisiter leurs représentations sur ces sujets. Par exemple dans l'un des cours de M. Lopez³⁶ une discussion collective sur la recherche d'emploi s'engage. Nabil expose ses sentiments à propos de sa difficulté à s'insérer dans le monde du travail. Il dit avoir plusieurs diplômes universitaires et d'enseignement, mais vivre une discrimination de la part des employeurs qui « pensent que les étrangers posent seulement des problèmes et ne connaissent rien du fonctionnement d'ici ». De même, il exprime son mécontentement face au chômage, qui « s'en fiche de lui » : alors que les conseillers en personnel ont trouvé du travail à quelques unes de ses connaissances, ils ne font rien pour lui. L'enseignant réagit alors en disant qu'« il faut faire avec cette situation difficile et ne pas être si fataliste ! » et donne plusieurs conseils pour augmenter les chances de décrocher un emploi. Il mentionne par exemple la possibilité de s'inscrire pour une formation afin d'obtenir un diplôme suisse ; il donne le nom de différentes agences de placement ; il conseille de garder le contact avec les autres apprenants et profiter de ce réseau pour s'échanger des conseils ou trouver des places vacantes. L'enseignant assume ici le rôle de guide pour une

³⁵ Cours du 30 04 09

³⁶ Cours du 02 07 09

relecture de la problématique vécue, en orientant les personnes vers des ressources pouvant agir favorablement face à la rupture. Dans le cas précis, l'enseignant cherche même à amener les apprenants qui se situent dans une norme d'externalité (se positionnent comme des victimes du système), vers l'adoption d'une norme d'internalité, où ils se positionneraient en tant qu'acteurs de leur futur.

2) Parfois, des textes de chansons ou des petits contes sont utilisés comme support de cours. Les enseignants les présentent comme des outils pour exercer le vocabulaire, la prononciation et l'usage de la grammaire de manière plus ludique. Ils demandent aux apprenants de souligner des mots qu'ils ne connaissent pas ou de lister les verbes ; s'arrêtent sur l'un ou l'autre passage un peu difficile ; les font répéter le texte en chantant. Par moments, des liens sont faits avec des éléments de culture générale ou des illustrations de vocabulaire sont données en lien avec le contexte neuchâtelois. Par exemple pour définir le mot « château », M. Lopez renvoie au bâtiment sur la colline surplombant la ville de Neuchâtel ; pour expliquer « La Manche », Mme Meyer fait référence au chemin emprunté par les réfugiés pour atteindre l'Angleterre. Le choix du texte, et du récit qu'il fait n'est toutefois pas anodin. Ils expriment des émotions à propos de séparations, d'amour, de guerre. Si dans les interviews effectuées, aucune allusion à ces textes n'a été faite, il pourrait être intéressant d'approfondir la manière dont les apprenants les perçoivent et l'éventuel usage en tant que ressource symbolique. De plus, en travaillant sur l'élaboration de connaissances en lien avec les préoccupations du quotidien, ces cours proposent des éléments de solution possible aux problèmes concrets des apprenants. Les personnes apprennent un certain nombre d'attitudes/de règles applicables à différentes situations et vont ainsi développer une nouvelle attitude face aux événements quotidiens.

L'une de ces attitudes fortement encouragées par les acteurs du COSM est la consultation de plusieurs institutions

spécialisées, que ce soit en matière d'apprentissage de la langue (par ex. l'invitation de l'enseignant du cours « débutant II » à la fréquentation des bibliothèques bilingues³⁷), de résolution de problèmes familiaux (par ex. l'orientation de Wema vers une institution d'aide aux femmes), de la réalisation d'un projet de formation (par ex. l'orientation de Vanessa vers le CPLN). Par cette mise en réseau, les enseignants et autres acteurs du COSM encouragent la fréquentation de lieux potentiellement riches en ressources, et valident en quelque sorte l'usage en tant que ressource des éléments que les personnes vont y trouver. Lorsque Wema confie son problème familial, l'enseignante l'adresse à une institution d'aide aux femmes. A travers ce cas précis, Wema va apprendre à s'adresser à des instances externes qui peuvent intervenir dans la résolution de conflits par exemple. Elle n'est donc plus seule face à ses problèmes, mais a appris à faire usage de son entourage pour résoudre un problème. Par rapport à l'apprentissage du français, M. Lopez rappelle régulièrement plusieurs manières de consolider les connaissances en langue d'accueil, par exemple par la lecture de journaux gratuits, par la fréquentation des bibliothèques, par l'usage de programmes de prononciation. Lors d'un cours³⁸ il valide également l'usage de certains outils, tels un dictionnaire, en félicitant l'un des apprenants qui a toujours un dictionnaire bilingue sur la table. Cela contribue à donner une certaine assurance à la personne face aux problèmes qu'elle doit résoudre, ce qui peut donc avoir une influence sur la perception de son identité : de la personne exclue, impuissante, inférieure, à une personne avec des droits à faire valoir, une connaissance du monde qui l'entoure et des moyens pour réussir à résoudre ses problèmes. Dans le cas de Vanessa, nous pouvons bien voir les effets de l'apprentissage sur la perception de soi et le rapport au pays

d'accueil, lorsque nous analysons la comparaison qu'elle fait avec les autres immigrants de même nationalité :

« (...) Et je sais qu'il y a des gens de ma nationalité qui sont là depuis beaucoup d'années et pour aller au magasin ils ont besoin de quelqu'un qui va avec eux. S'ils doivent aller quelque part, ils ont aussi besoin du mari ou de quelqu'un parce que tous seuls ils ne se débrouillent pas ! Et ils me disent « mais tu vas toute seule à Berne ? » « oui je vais toute seule ! » « Tu vas toute seule à Lucerne ? » « oui je vais toute seule avec ma famille ». « Mais il y a un français avec vous ? » « non ! » « mais c'est vrai ? » ils restent comme ça parce qu'ils ont besoin de quelqu'un qui parle bien le français qui va avec eux . Je connais des gens de ma nationalité, des femmes, pour qui c'est les enfants qui traduisent tout ! Elles ne peuvent pas aller au magasin, elles ne peuvent pas aller à la Migros seules, ou alors elles connaissent quelqu'un qui travaille à la Migros et elles vont à la Migros seulement quand il y a quelqu'un pour parler la langue d'origine. Mais à la maison elles voient la TV seulement dans la langue d'origine. (...) » (17 :33)

3) Les cours valorisent également la diversité, autre élément important dans le dépassement d'une image de soi dévalorisante que renvoie souvent la société d'accueil (Cesari Lusso, 2001). Par exemple, dans le cours Débutant I, les apprenants connaissant un peu mieux la langue d'accueil sont amenés à effectuer quelques traductions aux personnes plus en difficulté et parlant la même langue d'origine. Ainsi, parmi les différents modes mobilisés par l'enseignant (dessin, gestes, traduction), les apprenants eux-mêmes deviennent des ressources dans la construction d'une compréhension et d'une connaissance partagée avec le groupe. Dans les cours plus avancés, les apprenants sont invités à donner leur avis sur les thématiques discutées, notamment dans le cours « Connaître le pays d'accueil », où chacun peut exprimer ce qui se fait dans son pays, ainsi que les différences perçues. Par moments, les apprenants deviennent donc les experts de la leçon. Ceci est apprécié par les autres apprenants, comme Silvia :

³⁷ Voir entre autres le du premier cours de l'année, le 28 08 09

³⁸ Cours du 07 05 09

« 79.I : Cet échange est donc un aspect intéressant, au-delà du français ?

80.S : oui, parce que c'est un outil culturel. Il y a des gens qui viennent de partout : tout ça, moi j'aime bien le connaître. Parce que quand on est dehors on pense une chose, mais quand on apprend à connaître les gens, vu qu'ils savent bien ce qui s'est passé dans leur pays, ils t'amènent un peu d'histoire, un peu de leur expérience, et je trouve ça intéressant. » (23 :34)

Il ne s'agit là que de quelques exemples, issus de moments qui ont particulièrement marqué nos observations, et qui permettent d'émettre des hypothèses sur la manière dont les représentations de la langue, de la société et de son propre parcours dans la société d'accueil sont modifiées. Un tel travail d'analyse de ce qu'il se passe en cours mériterait d'être approfondi. Dans les discours des apprenants, nous pouvons toutefois percevoir un changement du rapport au pays d'accueil, avec la fréquentation des cours. Le statut du problème semble avoir changé : d'envahissant (émotionnellement), il devient maîtrisable par une action concrète et circonscrite d'apprentissage et d'application des « outils » acquis.

Chez Marianna, l'attitude négative envers la vie neuchâteloise cesse du moment où elle s'engage dans une activité d'apprentissage de la langue :

« M : E posso dire come la pensavo prima: a me Neuchâtel non piaceva, perchè satvo male, non conscevo nessuno. Ma da un anno e mezzo, o da nove mesi che sono di nuovo qua, sto benissimo: conosco gente, comunico con la gente, non ho più problemi. E tutto questo grazie ai corsi perchè adesso parlo la lingua! » (24:10)

Le sentiment de discrimination fortement ressenti par Silvia peut devenir maîtrisable par l'apprentissage des lois du travail, dont la connaissance va lui permettre d'agir vis-à-vis du patron du restaurant, à l'appui d'un outil légal pouvant faire le poids. Le sentiment d'impuissance, devient une motivation pour

l'apprentissage de la langue et des lois. Une solution concrète à un problème touchant l'émotionnel peut être trouvée.

« 66.Moi j'aimerais bien suivre tous les cours : ces deux là, parce que je ne me sens pas encore à 100% (au niveau de la langue) et tu apprends toujours quelque chose de nouveau, mais aussi les deux autres.

67.I : Lesquels ?

68.S : Ceux qui parlent de la législation, pour comprendre le système, les formulaires. Je pense que ça parle un peu de comment fonctionne la législation ici, principalement la législation en rapport au travail, parce que je sens qu'il y a beaucoup de gens qui ne respectent pas la loi et ça m'énerve beaucoup ! Parce que je n'aime pas être exploitée, parce que si tu te laisses exploiter, c'est aussi une mauvaise représentation pour ton pays : « pourquoi il m'exploite, moi, et pas lui ? ». Tu comprends, je n'aime pas ça ! Il faut qu'on sache bien les lois !

69.I : ça donne de la force ?

70.S : Oui, tu peux poser les cartes sur la table, tu peux dire « ce n'est pas comme ça ! ». Parce que parfois il y a des patrons qui font ça parce qu'ils savent que tu ne sais pas, tu n'es pas dans le système, alors qu'il ne fait pas ça avec une autre personne, ou avec cette personne après un an qu'elle est ici. » (23 :29)

Chez Vanessa, le sentiment d'impuissance disparaît lors de l'engagement dans une activité d'apprentissage, que ce soit dans les rapports de travail, où elle ose dire à sa chef que ce n'est pas elle qui a fait la faute, tout comme dans les déplacements au quotidien, où elle a acquis assez de connaissances sur l'environnement pour se déplacer seule. On voit bien le rôle des cours dans l'élaboration d'une vision positive de sa situation d'immigré, lorsqu'elle fait la comparaison avec d'autres migrants du même pays qu'elle :

« 255.I : Peut-être encore.. Est-ce que ça vous arrive de parler de votre expérience de migrant avec quelqu'un ? Bon vous avez dit que vous faites un peu cela ici dans les cours du mercredi, mais est-ce qu'il y a d'autres personnes, peut-être des gens de votre pays, je ne sais pas, avec qui vous parlez?

256.V : Oui oui, avec des gens de mon pays. Parce que moi je ne dis rien mais il y a d'autres personnes de mon pays qui ne sont pas bien intégrés. Et moi je parle et eux ils disent « ah mais » parce qu'ils pensent toujours au retour. Moi je ne pense pas. Je pense que je suis bien ici, ma fille aussi, mon mari aussi, je voulais rester ici. C'est comme je pense. Mais beaucoup de gens de mon pays avec qui je parle ils disent « oh non, on reste juste pour travailler ». Mais moi je voulais encore plus que travailler ! Je voulais bien connaître la Suisse, les autres cantons.

257.I : Donc quelque part vous avez trouvé ce que vous cherchiez ? le travail, l'accueil,...

258.V : Oui, moi je me promène. Je suis déjà allée à Lucerne. Et c'est Mme Meyer qui a dit « vous pouvez aller, c'est très joli ». Quand je vais, je me sens bien, c'est un petit pays très joli. Les autres pays aussi, mais je suis là et..

259.I : Vous êtes heureuse ?

260.V : Oui c'est vrai. » (17 :31)

Gabriela dit se sentir un peu plus adaptée après quelques mois de cours, car elle a appris la langue et a connu quelques lieux. Toutefois, chez elle, le problème de la distance culturelle restera, dans une forme plus atténuée, malgré les apprentissages:

« (...) Moi j'apprends le français et maintenant je pense que je suis plus adaptée ici parce qu'au début c'était très difficile. Parce que je parle l'espagnol et l'anglais, mais ici pour travailler il faut le français et parfois l'allemand aussi.

Ici c'est très difficile parce que je viens d'un pays où les gens ont l'habitude de faire tout le temps la fête, où il y a beaucoup de soleil, il fait chaud : la culture est très différente! Ici en hiver les personnes sont toutes sérieuses, elles ne parlent pas beaucoup et parfois quand tu parles à une personne avec le sourire, elle semble toujours fâchée. Mais maintenant je ne sens plus cela comme un gros problème. (...) » (25 :2)

D'une manière générale, si avant l'entrée aux cours la personne était seule face à son problème, ou en relation avec des personnes validant une vision négative et émotionnelle de

la situation-problème, maintenant elle a à sa disposition des outils (savoirs) et des guides (autrui 2 = enseignants) qui lui permettent de définir différemment la nature du problème, et donc d'envisager des pistes pour sa résolution. Par la circonscription du problème, sa portée en est réduite et les émotions négatives peuvent être dépassées [Voir Fig.4].

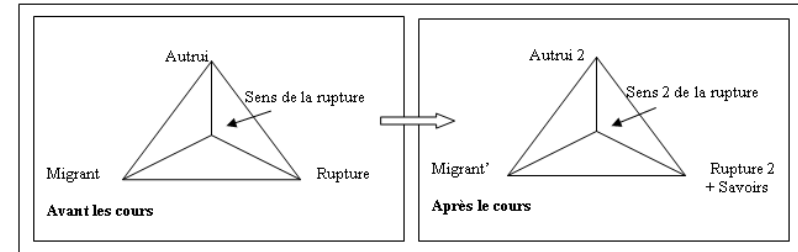


Figure 4 : Modifications dans le prisme sémiotique au travers des cours

De plus, en offrant les outils pour prendre de la distance par rapport à sa situation, ainsi que par la mise en réseau de l'apprenant avec des lieux-ressource, les acteurs du COSM fournissent un certain nombre d'éléments qui contribuent à la réalisation de projets individuels. Selon Manço (1999), il s'agit là d'un élément capital dans le processus d'intégration, car c'est par la réalisation de projets personnels que les individus peuvent mettre en lien des systèmes de valeurs différents (retrouvant ainsi une *unité de sens*) et relier passé, présent et futur, dans une perspective de participation à la société d'accueil.

Conclusion

Dans cette section nous avons vu que les cours peuvent permettre aux migrants une prise de distance par rapport à leur situation. Au travers du discours des enseignants sur ce qui pose problème, ainsi que par les activités effectuées et les savoirs construits, les représentations de ce qui fait rupture

évoluent. Les problèmes émotionnels, c'est-à-dire dans la relation directe entre le monde et l'effet que cela fait sur soi, deviennent en partie des problèmes de gestion d'actions quotidiennes, comme par exemple savoir gérer une conversation au magasin. Des solutions concrètes peuvent donc être envisagées, soit par l'acquisition de certains savoirs, soit par l'apprentissage d'une démarche de résolution de problèmes. Les savoirs acquis deviennent donc des outils pour penser et provoquer le changement. De plus, au travers des apprentissages et de la possibilité d'agir au quotidien, un sentiment de maîtrise sur son propre avenir se développe, permettant une meilleure estime de soi, et l'élaboration de projets dans le pays d'accueil. La possibilité d'une telle élaboration symbolique de l'histoire de migration correspond à une deuxième condition du cadre propice aux transitions (Perret-Clermont & Zittoun, 2002 ; Zittoun, 2008), à savoir la mise à disposition d'éléments potentiellement transformables en ressources symboliques.

11.4 Fonction de contenant, de protection

Une telle médiation n'est toutefois pas possible sans un cadre relationnel de qualité. Penser est en effet une activité mentale dynamique, à la fois cognitive et symbolique, qui nécessite un espace social favorable pour se développer (Perret-Clermont, 2004). Si nous reprenons la définition de l'espace de pensée donnée par Perret-Clermont, nous pouvons lire :

«The thinking space is the frontier of freedom in the psychic activity in which individual elaborates the perceived reality in order to represent or symbolize it and to become able to reflect on it. (...) Social life can encourage thinking, but it can also resemble an obstacle course that offers neither time nor partners to help young peoples become conscious of and reflect on their lives.» (Perret-Clermont, 2004, pp.3-4)

Dans la partie théorique, nous avons vu plusieurs caractéristiques du cadre pouvant soutenir la transition en

matière de positionnement identitaire et de réélaboration des émotions, à savoir : (1) Un espace relationnel de qualité, c'est-à-dire un espace qui permet aux personnes de nouer des liens forts avec les autres participants et assure la présence de modèles, guides, appelés *autrui significatifs* ; (2) Un cadre qui est organisé de sorte à permettre aux participants de se tromper, de poser des questions sans avoir peur d'être jugés ou de « perdre du temps » et d'avancer à leur rythme (Perret-Clermont & Zittoun, 2002 ; Zittoun, 2008). D'après le discours de plusieurs personnes interviewées, ainsi que suite à nos observations, plusieurs de ces caractéristiques semblent bel et bien offertes par les cours du COSM.

Des relations de qualité

Comme déjà vu dans la partie relative aux ressources, beaucoup de personnes mettent en évidence le caractère « accueillant » des cours, la bonne ambiance qu'il y règne (Marianna, Silvia, Gabriela, Wema, Vanessa, mais également Lucia qui n'est pas dans l'échantillon de cette analyse interprétative). Ceci est relié à la nature des relations qui s'y tissent, tant avec l'enseignant, qu'avec les autres apprenants.

Bien que plusieurs personnes relèvent la difficulté de communiquer avec les autres apprenants en raison de la non-maîtrise suffisante d'une langue commune, tous semblent apprécier l'ambiance régnant au sein du groupe. Ce lien tissé entre les apprenants se voit dans les échanges qui ont lieu avant, pendant et après le cours. Nos observations ont relevé que plusieurs personnes arrivent en classe un quart d'heure, voire une demi-heure avant le début du cours et discutent avec les autres apprenants. Lors des pauses, les échanges sont également animés. Lorsque la leçon commence, plusieurs petits groupes se forment (en fonction de l'origine linguistique, mais pas toujours) et s'entraident. Au fil des leçons, certaines personnes gardent les mêmes places autour de la table, et les mêmes voisins.

Plusieurs apprenants disent même se rencontrer en dehors des cours (Silvia, Gabriela, Vanessa, mais également Lucia, Tina et Sam qui ne sont pas dans l'échantillon de cette analyse interprétative) ou souhaiter le faire (Marianna). D'une part, les cours sont l'occasion de connaître des gens qui vivent la même chose que soi, et d'autre part, ils permettent de découvrir de nouvelles cultures, par la diversité des origines des participants et la possibilité d'échanger là-dessus au sein du cours, comme le dit bien Silvia :

« 76. (Ici) tu as plus de (gens de) pays musulmans et c'est intéressant parce qu'ils sont différents et on a des perspectives un peu multiculturelles et moi je trouve ça (intéressant) parce que parfois tu as une image des gens, mais quand tu commences à parler un peu avec ces gens tu en as une image différente. Tu comprends ? Peut-être qu'à cause de la télévision et de toutes les images que tu vois, parfois tu as une image négative de certains groupes et parfois ce n'est pas comme ça : quand tu parles avec ces gens, tu vois les choses d'une autre perspective. Parfois tu te mets à leur place. Tu comprends ? » (23 :34)

Ce lien qui se crée entre apprenants est important d'un point de vue affectif et identitaire, car il permet l'émergence d'un sentiment d'appartenance au groupe des « apprenants de français du COSM ». Comme le souligne Ogay (2001), la possibilité d'avoir des pôles d'identification multiples est très importante pour l'intégration du migrant, car elle contribue à l'émergence d'une image de soi positive. La personne peut alors se définir en tant qu' « apprenant de français », « copain de Untel », etc., et non seulement en tant que migrant de tel pays, chômeur, etc. De plus, comme nous le voyons dans le chapitre relatif aux questions linguistiques, l'apprentissage de la langue d'accueil est très valorisé au niveau politique : par conséquent, l'identification à un tel groupe permet d'acquérir une identité socialement valorisée.

Les relations avec l'enseignant sont également importantes. Les apprenants soulignent sa disponibilité et le perçoivent comme un réel guide dans l'entrée dans la société d'accueil.

Cela concerne en priorité les apprentissages linguistiques, comme Silvia par exemple qui se réjouit d'avoir un professionnel en face d'elle afin d'acquérir une bonne prononciation. Mais cela touche également aux savoirs relatifs à l'orientation géographique, à la compréhension du système d'assurance maladie (Vanessa), les questions de location d'appartements (Silvia), le droit du travail (Silvia), etc. Ainsi, comme déjà vu plus haut, beaucoup d'apprenants posent leurs questions pendant ou après les cours et demandent conseil à l'enseignant. Quelques apprenants ont même pu instaurer une relation de confiance assez importante avec l'enseignant, ce qui leur permet de poser des questions plus personnelles. Le cas le plus frappant est celui de Wema, qui dit avoir confié à l'enseignant son problème familial. De plus, de par la confiance que les personnes leur accordent, les enseignants du COSM peuvent devenir des personnes signifiantes (Zittoun, 2008), à savoir des personnes qui valident l'usage de certains éléments en tant que ressources. Ainsi, Wema s'orientera vers une association d'aide aux femmes pour résoudre son problème familial, Gabriela fréquentera les lieux proposés en cours, tels la Bibliothèque multiculturelle, Vanessa se dirigera vers une autre institution de formation pour démarrer une nouvelle formation lui permettant d'arrêter son travail de femme de ménage. Un tel « pouvoir de validation » de l'usage de certains savoirs ou lieux en tant que ressource est probablement accru par l'appartenance à une institution étatique qui, avec son caractère « formel » malgré l'ambiance décontractée, se positionne en tant que référence.

Nos observations laissent apparaître un certain nombre d'indicateurs de la qualité de la relation instaurée avec l'enseignant, en lien avec les processus d'apprentissage de la langue.

1) Tout d'abord, plusieurs éléments montrent une prise en compte de la spécificité de l'apprenant :

- Pour se faire comprendre, l'enseignant mobilise une multitude de modes et de langues : parfois un concept est illustré par un dessin au tableau ou un geste ; une expression est traduite dans l'une des langues connues par l'enseignant. Il se peut qu'un apprenant plus « avancé » soit appelé à traduire pour l'un de ses compatriotes en difficulté.
- Les interventions multiples de type « ça va ? », « vous comprenez ça ? », parfois adressées à l'une ou l'autre personne spécifiquement montrent que l'enseignant est à l'écoute des rythmes de chacun.

Cet effort de la part de l'enseignant pour parvenir à une construction partagée de la connaissance, ainsi que la mobilisation des apprenants comme ressource, peut être perçu comme une reconnaissance de la différence. Ce qui est un élément important dans le développement d'une image de soi positive (Cesari Lusso, 2001)

2) D'autres indicateurs révèlent la construction d'un espace sûr, permettant l'apprentissage par essais-erreurs :

- L'entraide est encouragée par l'enseignant. En règle générale, il permet un brouhaha de fond lorsqu'il s'agit de traductions ou d'explications entre apprenants. Parfois, lorsqu'une personne est en difficulté, l'enseignant peut même demander à un autre apprenant d'intervenir, soit pour donner la réponse, soit pour effectuer une traduction.
- Les apprenants interviennent régulièrement pour poser des questions ou dire qu'ils n'ont pas compris, attitude que les enseignants encouragent explicitement par des « vous dites si vous n'avez pas compris », « ça va, vous comprenez ? ». Lors des exercices oraux, tous les apprenants s'essaient à l'exercice demandé par l'enseignante, parfois ils se proposent spontanément

pour donner la réponse, parfois ils prononcent en chœur les réponses.

- Les enseignants ne semblent pas accorder beaucoup de poids aux erreurs. Souvent ils donnent des indices pour que l'apprenant trouve la bonne réponse ou s'il s'agit d'une erreur de prononciation, l'enseignant répète ce qui est dit par l'apprenant avec la bonne prononciation. Au contraire, la présence d'un grand nombre d'encouragements de la part des trois enseignants révèle une orientation vers la réussite. Les cours sont ponctués de « c'est bien », « bravo », « excellent ». Ceci peut contribuer à l'émergence d'un sentiment de compétence de la part de l'apprenant et augmenter son estime de soi. Comme le dit Cesari Lusso (2001), il est important que le migrant puisse se confronter à des situations de réussite dans des contextes institutionnels relevant de la société d'accueil (l'auteur parle d'école, ici nous transposons cela aux cours du COSM), afin qu'il puisse s'y sentir bien. Le fait de recevoir cette validation de l'usage de la langue d'accueil de la part de l'enseignant peut constituer un encouragement de cette réussite.

11.5 Conclusion

En conclusion, les différents éléments évoqués dans ce chapitre soutiennent l'hypothèse d'une « médiation » effectuée par les cours, entre la personne et la représentation qu'elle a de sa situation de migrant. Ceci en lui permettant d'acquérir des outils pour mieux comprendre son vécu, en lui offrant un cadre « sécurisant » où penser sa situation, poser des questions, s'éloigner des éléments qui font rupture, mais aussi en fréquentant une institution suisse qui valorise leur vécu et valide l'usage de certains éléments en tant que ressource.

Par la mise à disposition d'éléments physiques (par ex. brochures), symboliques (par ex. instauration d'une relation de

confiance), par les relations tissées avec les autres apprenants ou avec les enseignants, les personnes migrantes sont amenées à concevoir différemment leur vécu. Nous pouvons donc voir comment une activité d'apprentissage dans un contexte institutionnel particulier va permettre une prise de distance à plusieurs niveaux et aura ainsi un impact sur le plan affectif (élaboration des émotions), identitaire (remaniement de l'image de soi), en passant par la construction de sens.

11.6 Un cas particulier

Parmi l'échantillon de cette deuxième partie analytique, une personne ne semble toutefois pas tirer profit de ce cadre et ne parvient donc pas à changer sa vision négative de sa situation au pays d'accueil avec la fréquentation des cours : il s'agit de Nabil. Les cours ne lui permettent pas de sortir d'un état émotionnel dominé par les sentiments négatifs envers le pays d'accueil. Les commentaires de Nabil à propos de la dernière leçon de l'année, où l'enseignant a mis en place une discussion ouverte sur la thématique de la recherche d'emploi révèlent la non correspondance entre les attentes de l'apprenant et ce qu'il a trouvé dans les cours :

« Moi j'ai bien aimé la dernière chose qu'on a fait en classe : c'est ça ce que j'aime moi ! J'aime bien qu'on puisse proposer un sujet et parler comme ça, librement. C'est comme ça qu'on va apprendre la langue, qu'on va apprendre : on propose un sujet et chacun dit ce qu'il pense, pose des questions, il parle. Ça c'est bien ! C'est ça ce que j'aime bien ! Donc lors de la dernière séance j'ai parlé comme un fou, j'ai bien parlé ! J'ai senti que c'était le début (de ce que j'aurais souhaité) ! Malheureusement c'était la dernière séance !

101.I : (rires) Donc toi tu aurais eu besoin d'une espace plus ouvert, où chacun peut aussi amener un petit peu ses difficultés et puis on s'échange des conseils, des choses comme ça ?

102.N : oui. Parce que moi ici je travaillais avec des scouts, et ça j'aime bien ! Je fais des formations avec eux. Et j'ai choisi cette activité parce que moi je travaille avec le groupe des scouts de ma religion, mais au même temps on fait des scouts avec l'Association

des scouts neuchâtelois. Ça, j'aime bien, parce que on parle. Chacun parle de ce qu'il pense : ils donnent la possibilité de s'exprimer. Et ça me permet aussi d'entendre comment pensent les autres. Ça j'aime bien ! Mais les cours qui ressemblent à l'école « vrai, faux, etc. » ne m'intéressent pas. S'il y avait un autre cours, de communication, j'aimerais bien reprendre l'année prochaine. » (18 :20)

Comme déjà relevé plus haut, probablement que la fréquentation d'un cours plus avancé, traitant exclusivement de thématiques en lien avec la vie quotidienne, comme le cours « Connaître le pays d'accueil », aurait été plus profitable pour lui. En effet, Nabil avait une bonne maîtrise de la langue française et aurait pu suivre sans trop de difficultés le cours intermédiaire, voire avancé. Le cas de Nabil soulève donc l'importance de l'analyse des besoins des apprenants et de l'explicitation des objectifs et des modalités de fonctionnement du cours, pour qu'une réelle co-construction de la connaissance et du sens puisse se réaliser.

12 Conclusions

Dans ce travail de mémoire nous avons essayé de donner une nouvelle compréhension des processus d'insertion des migrants dans la société d'accueil, au travers du cadre analytique de la psychologie des transitions de Zittoun. Une telle approche nous a permis de mettre en évidence des dynamiques à l'intersection entre l'individuel et le social. Le but de notre étude de cas était en effet de définir 1) les caractéristiques du développement psychosocial vécu par les personnes migrantes fréquentant le *Programme cantonal d'intégration*, en termes de *ruptures-transitions*, et 2) le rôle joué par le dispositif de formation dans le soutien de ce développement.

Nous faisons l'hypothèse que la migration entraînait un certain nombre de changements dans l'organisation de la vie quotidienne du migrant, ce qui pouvait être perçu comme problématique (rupture) et donc nécessiter la mobilisation

d'éléments internes et externes (ressources), en vue d'apprentissages, de repositionnements identitaires, d'élaborations affectives, de constructions de réseaux sociaux et de sens, amenant vers une nouvelle stabilité psychosociale (transitions), et que le dispositif *Programme cantonal d'intégration* pouvait être un lieu concentrant un grand nombre de ressources.

Nos données d'entretien nous ont permis de montrer que l'événement migratoire, avec l'insertion dans un nouveau contexte sociétal, était perçu de manière différente selon les personnes, parfois comme très problématique et affectant identité, affects, etc., parfois comme une belle aventure. Certains éléments font rupture pour l'ensemble de l'échantillon, comme l'immersion dans une nouvelle langue, la distance avec la famille, ou la difficulté à entrer en contact avec les suisses. Alors que d'autres, comme la confrontation à un système culturel et sociétal différent, ne sont problématiques que pour une minorité. Une telle analyse révèle l'importance d'être attentifs aux significations personnelles de l'insertion, tant sur le plan scientifique, que pratique : confrontés à des difficultés similaires, les personnes ne réagissent pas de la même manière.

Au cours de ce travail nous avons également vu que les personnes sont inscrites dans plusieurs types de réseaux qui leur permettent de trouver différents lieux où puiser des ressources pour surmonter les ruptures perçues. Dans un premier temps, un nombre restreint de personnes issues des réseaux familial et communautaire se révèle très important pour les premières découvertes du fonctionnement du pays d'accueil. Puis, chez certains, les réseaux se diversifient pour inclure des personnes appartenant à des groupes d'intérêt, comme des groupes religieux ou des associations artistiques, ou encore à des groupe d'amis ou de collègues de travail. Il est à relever que le contact avec les suisses est assez difficile, et que le COSM reste l'un des meilleurs lieux où les migrants

peuvent diversifier leurs réseaux respectifs. Nous avons également relevé que toutes les personnes n'ont pas accès à une même variété ni à une même quantité de ressources, et que les processus de transition semblent s'effectuer selon des rythmes et des « parcours » différents, en fonction du niveau et du type de rupture vécu et des ressources trouvées. Pour certains, les cours du Programme cantonal d'intégration s'avèrent plus importants que pour d'autres, notamment pour les personnes qui expriment une rupture vécue sur plusieurs plans, et qui ont peu d'autres lieux ressource. La question du sens donné à ce qui est appris en cours, pour surmonter les difficultés relatives à l'insertion au pays d'accueil s'est également relevée déterminante. Dans l'ensemble, toutes les personnes faisant l'objet de notre étude de cas semblent tirer profit des cours, du moins en ce qui concerne la mise à niveau des connaissances linguistiques et la diversification des réseaux.

12.1 Apports théoriques

Sur un plan théorique, ce travail a montré la pertinence d'une approche par l'unité d'analyse *rupture-transition*, pour saisir les enjeux du développement psychosocial des personnes migrantes. Les modèles théoriques utilisés, nous ont permis de mettre en évidence la complexité des processus en jeu au carrefour entre l'individuel et le collectif, et de relier des problématiques de nature diverse (identitaire, affectif, apprentissages, réseaux), abordées par les auteurs ayant auparavant traité de la question de l'insertion des migrants dans la société d'accueil.

Si nous reprenons la métaphore du prisme sémiotique élaboré par Zittoun (2008), pour illustrer les changements inhérents à la transition vers un nouvel état d'équilibre, nous constatons que nos données illustrent ce qui advient sur le plan de la relation entre la personne et autrui (repositionnements identitaires), et de la personne et de l'objet (apprentissage de la langue et du

fonctionnement du pays d'accueil). La construction de sens par rapport à l'objet « vie dans le pays d'accueil » n'a pas été systématiquement abordée, mais seulement pour les personnes en forte situation de rupture, dans le but d'identifier la manière dont les cours pouvaient aider à changer cette perception de leur situation au pays d'accueil.

Deux autres dimensions sont apparues comme importantes et devraient être intégrées au prisme : 1) l'élaboration des affects, qui pourrait se situer entre les pôles *personne* et *autrui*, mais parfois également entre *personne* et *objet* (comme dans le cas d'une relation affective forte avec le pays d'origine) ; 2) la construction d'un réseau social, située entre le pôle *personne* et le pôle *autrui*, constituant une sorte de matrice aux processus de positionnement identitaire et d'élaboration/construction des liens affectifs.

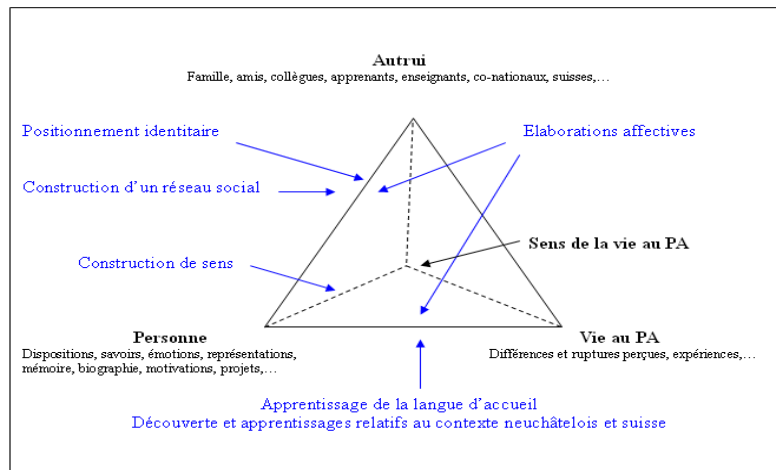


Figure 5: Prisme sémiotique revisité : les processus de transition psychosociale vécus par les personnes migrantes

De plus, la théorie des transitions de Zittoun (2006a, 2008), ainsi que de nombreux autres travaux dans le domaine de la

psychologie sociale et culturelle du développement (par ex. Cesari Lusso, 2001 ; Emiliani & Bastianoni, 1992 ; Perret-Clermont, 2001, 2004; Perret-Clermont & Zittoun, 2002) ayant mis en évidence le rôle que pouvait jouer le cadre institutionnel dans l'accompagnement des processus de changement, une partie importante de notre travail a cherché à comprendre les caractéristiques et les usages du dispositif *Programme cantonal d'intégration*. Nous avons vu que pour les personnes exprimant un fort niveau de rupture, les cours jouaient dans la plupart des cas un rôle positif dans l'accompagnement des processus de transition. C'est par l'étude de ces cas que les caractéristiques du cadre sont apparues de manière plus claire. Le discours de ces personnes, complété avec des éléments issus de nos observations et des entretiens avec les enseignants portent à affirmer que ce cadre comporte les caractéristiques présentés par Zittoun et Perret-Clermont (Perret-Clermont & Zittoun, 2002 ; Zittoun, 2008) comme pouvant favoriser la transition, à savoir :

1) *Un cadre qui se pose en rupture par rapport au vécu précédent de la personne*. Au sein du Programme cantonal d'intégration, la personne découvre un espace où elle se sent bien accueillie, respectée et est jugée compétente, ce qui est en opposition avec la discrimination, l'incompétence, etc. vécues dans la première phase de l'immigration.

2) *Un cadre orienté vers l'extérieur*. L'enseignement de connaissances linguistiques et sociales directement transférables aux situations quotidiennes dans la société d'accueil, l'orientation vers d'autres lieux-ressource et la sensibilité de l'enseignant vis-à-vis des problématiques de chaque apprenant vont dans ce sens.

3) *Un cadre offrant un certain nombre d'éléments culturels transformables en ressources symboliques, et la validation de cet usage de ressources par un autre significatif*. Les thématiques en lien avec l'expérience d'insertion dans la société d'accueil ; les interventions des enseignants pour

orienter les apprentissages et la découverte des possibilités au pays d'accueil ; l'attention aux différences de chacun, sont des éléments qui peuvent aider à une élaboration symbolique des problématiques liées à l'expérience de migration.

4) *Un espace relationnel de qualité*, par la mise en relation de personnes vivant la même situation et l'encouragement des échanges, par la présence des enseignants compétents et disponibles pouvant être pris comme des guides pour l'entrée dans la société d'accueil et comme conseiller pour la résolution de problèmes.

6) *Un cadre organisé de telle sorte à permettre aux participants de se tromper, de poser des questions sans peur d'être jugés, de « perdre du temps » et d'avancer à leur rythme.* L'encouragement à l'entraide, à poser des questions, l'adaptation au rythme de chacun, la valorisation de la réussite, sont des éléments qui vont dans ce sens.

Toutefois, comme relevé, seul une moitié des personnes interviewées semble percevoir des effets de ce qui se fait au sein du *Programme*, sur des plans autres que linguistique. Cela montre à notre avis que la nature du cadre n'est pas une condition suffisante pour que le dispositif soit efficace dans le soutien aux processus de transition. Le sens que les apprenants y attribuent est également fondamental. Ce sens s'élabore en fonction du parcours de la personne avant et après l'arrivée au pays d'accueil, avec les ruptures vécues et les ressources trouvées.

Si les données d'entretien laissent entendre que les personnes ayant vécu une rupture importante (fortement ressentie et affectant plusieurs plans) sont plus enclines à voir les cours comme un lieu-ressource pour soutenir des processus de repositionnement identitaire et des élaborations affectives, la présence dans ce groupe d'un cas où ce travail n'est pas effectué - malgré les ruptures vécues - rend d'autant plus saillantes nos remarques à propos du sens. Nabil n'a en effet pas pu trouver des « espaces » au sein des cours, où élaborer

son expérience par rapport au pays d'accueil. A ce propos, nos observations nous ont amené à constater que la possibilité d'« utiliser » les cours pour une élaboration de type plus personnelle, voire symbolique, n'était pas officiellement prévue par le dispositif, ni formellement explicitée par les enseignants. Les éléments permettant une mise en lien entre l'expérience du migrant dans le pays d'accueil et ce qui se fait en cours, se trouvent pour la plupart « en marge » du dispositif de formation et du programme de cours³⁹, avec la disponibilité de l'enseignant pour accueillir les demandes plus ou moins personnelles des apprenants, des liens avec des éléments du pays d'accueil à partir d'exercices de grammaire, l'encouragement de la réussite, etc. La structure du cours étant très proche de celle d'autres cours de langue, une telle possibilité de mise en lien n'est donc pas saillante. C'est à l'apprenant de savoir si et comment il souhaite faire usage des cours. Si une telle souplesse permet à chacun d'y trouver son compte (tous les apprenants sauf un se disent satisfaits du cours), cela amène à réfléchir à l'importance de la mise en mots des objectifs et des besoins de chaque acteur du dispositif, afin de parvenir à une co-construction optimale du sens et des apprentissages.

Finalement, l'approche choisie accordant une importance majeure à la manière dont la personne migrante perçoit sa situation et fait usage des éléments présents dans son environnement, permet de rendre compte de la diversité des parcours et des besoins en matière d'insertion et de bien-être dans le pays d'accueil. D'une manière générale, la théorie des transitions montre que l'insertion des migrants dans le pays d'accueil n'est pas un processus linéaire et déterministe, mais qu'il dépend de l'articulation de dynamiques individuelles et contextuelles multiples.

³⁹ Cela est par ailleurs visible dans le discours des personnes qui disent avoir puisé dans les cours des éléments qui vont au-delà des aspects « techniques », par des expressions de type « je ne sais pas si ça fait partie du programme, mais... ».

12.2 Conclusion pour les acteurs du dispositif

Que peuvent retenir les acteurs du dispositif au sein duquel a eu lieu cette étude de cas? Notre travail a souligné la complexité des dynamiques en jeu entre l'individu et son contexte, et la diversité des problématiques vécues par les migrants, ainsi que des solutions trouvées. D'une manière générale, nos résultats sensibilisent donc :

- A l'individualité des besoins et la multiplicité des sphères touchées (affectif, identitaire,...) dans la transition migratoire
- A la nécessité d'une explicitation du sens de ce qui est offert, des objectifs du dispositif et des besoins des personnes
- A l'importance de la prise en compte des liens entre différents niveaux de la réalité : les processus individuels, les dynamiques de l'interaction pédagogique, les représentations, les discours et les comportements des concepteurs, des politiques, et de la population du pays d'accueil.

La mise en évidence de la panoplie de réseaux, lieux, etc., fréquentés par les migrants en situation de rupture, peut également donner des pistes pour la mise en place de nouvelles collaborations. En effet, très souvent les institutions ont des contacts avec les associations de migrants. Or, nous avons vu que, si elles étaient fréquentées par certaines personnes interviewées, cela n'était pas généralisé à l'ensemble de l'échantillon. Comme l'ont relevé Moret et Dahinden (2009), dans une étude sur les réseaux sociaux mobilisés par les migrants en cas de problème de santé ou d'intégration (plus précisément lors de la recherche d'un emploi ou d'un logement et lors de difficultés financières ou administratives), les réseaux communautaires ne sont pas les seuls mobilisés. Les interventions en matière de prévention et

d'intégration, se doivent donc de prendre en compte ces inscriptions multiples. Nos données vont dans ce sens.

Plus particulièrement, concernant les activités ayant lieu au sein du COSM, comment permettent-elles de répondre aux besoins formulés (ou implicites) par les personnes immigrées ? Y a-t-il correspondance entre le type de rupture perçu et formulé par la personne immigrée, les ressources dont elle dit nécessiter, et les « choses » offertes par le COSM (type d'offre, matière, cadre,...) ? Nous avons vu que d'une manière générale les personnes fréquentant les cours du Programme cantonal d'intégration étaient satisfaites de ce qu'elles y faisaient. Si, à plusieurs reprises, l'insuffisance des heures, de l'intensité et du niveau du cours étaient mentionnées, chaque personne semblait y trouver son compte. La pratique de la langue orale, ainsi que la possibilité de rencontrer des personnes d'horizons différents étaient peut-être les éléments les plus appréciés. Le rôle des cours comme base pour d'ultérieurs apprentissages ou comme plateforme d'orientation vers des institutions spécialisées était également souligné. Dans la plupart des cas, les besoins et les attentes des apprenants étaient satisfaits.

Toutefois, les usages du dispositif par les apprenants ne correspondaient pas toujours avec les intentions des concepteurs. Certains apprenants ne semblaient en effet pas intéressés ou pas conscients des aspects concernant l'intégration sociale et civique, mais seulement des aspects purement linguistiques. Ainsi, les enseignants relèvent la demande de plusieurs apprenants de s'orienter vers un cours de type « classique »/ « scolaire », avec un travail sur des fiches de vocabulaire et de grammaire, plutôt que vers des activités plus dynamiques ou ancrées dans le contexte local, comme des visites de musée. D'autres apprenants, au contraire, semblent investir beaucoup plus que prévu par les concepteurs, en mobilisant des processus de nature affective et identitaire. L'enseignant est ainsi pris comme confident pour des problèmes intimes ; le groupe d'apprenants devient un lieu

d'identification primordial, notamment pour des personnes qui ont jusque-là eu peu de contacts dans le pays d'accueil.

Comment faire alors pour coordonner le travail sur ces différents pôles (apprentissage, identité, sens, affects, réseau) et satisfaire les attentes des apprenants ?

- Un travail sur l'explicitation du sens donné à ces cours par les différents acteurs du dispositif semble être important pour la construction d'une compréhension partagée nécessaire à une bonne transmission des connaissances.
- La « disponibilité » des enseignants (être à l'écoute et savoir guider) et la qualité des relations nouées en cours sont également importantes pour garder la souplesse nécessaire à la prise en compte des besoins disparates des apprenants.
- En lien avec cela, la « perméabilité » et la « souplesse » du cadre sont également nécessaires, avec des contenus orientés vers la société neuchâteloise et vers les problèmes des apprenants.

Tout cela permet d'aller vers une connaissance/une construction d'un sens partagé (entre acteurs du COSM et migrants) de la situation d'apprentissage, en tant que « carrefour » du vécu de la personne migrante et des exigences de la société d'accueil, ouvrant ainsi la possibilité pour le migrant de faire des liens entre sa vie et les éléments vus en cours.

13 Limites et Perspectives

Le choix d'effectuer une étude de cas nous a permis de montrer la complexité et la diversité des parcours d'insertion et des processus de développement psychosocial vécus par les personnes migrantes, et a ouvert des pistes pour des questionnements ultérieurs.

Les résultats ont une portée essentiellement descriptive et interprétative, et pourraient être complétés par des analyses plus évaluatives. La méthode adoptée par Kaya (2004), dans l'évaluation des Programmes d'intégration selon les critères de la Commission fédérale des étrangers, pourrait être appliquée au dispositif du COSM. Ou encore, une étude comparative entre des personnes ayant traversé le dispositif et d'autres qui n'y ont pas eu accès pourrait permettre de comprendre la « plus-value » des cours sur différents critères d'insertion.

Afin d'élargir la compréhension des dynamiques en jeu entre individus migrants et institutions, de telles études de cas pourrait être menées dans d'autres lieux de formation fréquentés par les migrants. Cela permettrait de mettre en évidence les particularités de chaque dispositif et éventuellement d'y voir d'autres facteurs déterminants dans l'accompagnement des processus de transition. D'autres lieux concentrant différents types de ressources pourraient être analysés plus en détail, comme par exemple les groupements religieux, qui semblent jouer un rôle important à différents niveaux de l'insertion des migrants dans le pays d'accueil.

Par ailleurs, dans ce travail le choix a été fait de nous baser principalement sur les données d'entretien avec les apprenants, dans le but de saisir le discours des personnes sur les problématiques complexes qu'elles vivaient et sur le dispositif qu'elles traversaient dans une période de transition. Les observations des cours et les entretiens avec les responsables et les enseignants ne faisaient office que de données complémentaires, traitées de manière synthétique, afin de nuancer les propos des apprenants pour ce qui est des apports des cours. Une étude plus approfondie des interactions en classe et des entretiens d'explicitation avec les enseignants pourrait par exemple faire resurgir les spécificités du travail effectué par chaque enseignant dans l'accompagnement du processus de transition, ainsi que les liens entre son

enseignement et ses représentations (de l'apprentissage, de l'intégration, de son parcours et de celui des apprenants, etc.).

Les données récoltées dans le cadre de la présente étude pourraient également être mises en perspective de manière différente et faire l'objet d'analyses plus détaillées de l'un ou l'autre aspect du processus de transition, ou de l'un ou l'autre cas.

Et enfin, ce travail de mémoire s'inscrit dans la lignée des travaux de Cesari Lusso (2001) ou Zittoun (2006a), pour qui l'analyse de cas « qui fonctionnent » peut aider à améliorer le soutien des processus de développement des personnes vivant des situations critiques. Trop longtemps, les situations de migration et d'insertion des migrants dans la société d'accueil ont en effet été conçues en des termes négatifs, freinant ainsi l'émergence d'attitudes et de comportements positifs. Comme l'ont souligné plusieurs auteurs de la psychologie sociale et interculturelle (par ex. Ogay, 2001), la responsabilité d'un aboutissement positif des processus d'intégration relève à la fois des efforts fournis par les personnes migrantes que des conditions offertes par les sociétés d'accueil. Encourager les expériences positives signifie en quelque sorte contribuer à l'émergence de conditions favorables à l'intégration et au développement !

14 Bibliographie

- Berry, J. W., Poortiga, Y.H., Segall, M.H., & Dasen, P.R. (Eds.). (2003). *Cross cultural psychology. Research and applications* (2e ed.). Cambridge : Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bureau du délégué aux étrangers (1999). *Ateliers de français et d'intégration. Evaluation dans une perspective d'accueil et d'intégration des étrangers adultes de statut précaire dans le canton de Neuchâtel. Rapport interne*. Neuchâtel : BDE.
- Bureau du délégué aux étrangers (2004a). *Formulaire de demande point fort A des programmes d'intégration de la Commission fédérale des étrangers pour le Programme cantonal de français et d'intégration*. Neuchâtel : BDE.
- Bureau du délégué aux étrangers (2004b). *Programme cantonal de français et d'intégration. Diapositives présentant le programme*. Neuchâtel : BDE.
- Burt, R. (1982). *Toward a structural theory of action. Network models of social structure, perception and action*. New York : Academic Press.
- Cesari Lusso, V. (2001). *Quand le défi est appelé intégration. Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*. Berne : Peter Lang.
- Cesari Lusso, V. (2008). *Approches interculturelles, approches intraculturelles : quelles synergies ? Quels défis et quelles ressources pour les acteurs de la formation ?* In C. Perregaux, P. Dasen, Y. Lanza, & A. Gorga (Eds.), *L'interculturalisation des savoirs: entre pratiques et théories* (pp. 97-117). Paris: L'Harmattan.
- Dahinden, J. (2005). *Prishtina - Schlieren. Albanische Migrationsnetzwerke im transnationalen Raum*. Zürich : Seismo.
- Emiliani, F., & Bastianoni, P. (1992). *La vie quotidienne comme espace thérapeutique*. In A.-N. Perret-Clermont & M. Grossen (Eds.), *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes* (pp. 63-89). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Erikson, E.H. (1993). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Flick, U. (2004). *Triangulation in qualitative research*. In U. Flick, E. Von Kardorff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 176-183). London: Sage.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. London : SAGE.
- Granovetter, M. S. (1973). *The strength of weak ties*. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Kaya, B. (2002). *Politiques et pratiques en matière de formation linguistique des migrants adultes en langue d'accueil : perspectives européennes*. Neuchâtel : SFM.
- Kaya, B., & Akermann, C. (2004). *Evaluation des mesures de la Commission fédérale des étrangers visant l'intégration des migrants en Suisse. Point fort 1 : communication linguistique*. Neuchâtel : SFM.
- Légault, G., & Fronteau, J. (2008). *Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés*. In G. Légault & L. Rachédi (Dir.), *L'intervention interculturelle* (pp. 43-65). Montréal : Gaëtan Morin.
- Lüdi, G. (1995). *L'identité linguistique des migrants en question : perdre, maintenir, changer*. In : G. Lüdi & B. Py.

- Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse (pp. 203-292). Lausanne : L'Age de l'Homme.
- Manço, A. (1999). Intégration et identités. Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Matthey, L., & Steiner, B. (2009). Nous, moi – les autres. Les associations de migrants et la formation de l'identité : une approche internaliste. Berne : Commission fédérale pour les questions de migration.
- Moret, J., & Dahinden, J. (2009). Vers une meilleure communication. Coopération avec les réseaux de migrants. Berne : Commission fédérale pour les questions de migration.
- Müller, S. (2003). L'apprentissage de la langue d'accueil à Neuchâtel : le français comme moyen d'intégration ? Mémoire de Licence en Sciences humaines et sociales non publié, Université de Neuchâtel, Neuchâtel, Suisse.
- Müller-Mirza, N., Perret-Clermont, A.-N., & Marro, P. (2000). Que sommes-nous sensés apprendre ? Et cela nous convient-il ? Cahiers de Psychologie de l'Université de Neuchâtel, 36, 27-34.
- Office fédéral des migrations (2007). Rapport sur les mesures d'intégration. Rapport à l'intention du Conseil fédéral sur la nécessité d'agir et sur les mesures relatives à la l'intégration des étrangers proposées au 30 juin par les services fédéraux compétents. Berne : ODM.
- Ogay, T. (2001). Comprendre les enjeux identitaires de l'intégration des migrants : l'apport de la psychologie sociale et interculturelle. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza, & P. Dasen (Dir), Intégrations et migrations. Regards pluridisciplinaires (pp. 159-183). Paris : L'Harmattan.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M. & Lecomte Andrade, G. (2006). Quels changements la scolarisation de l'aîné-e peut-elle provoquer dans une famille migrante? L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les relations entre générations - Cahier thématique du PNR 52, 8-13.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In J.-J. Ducret (Ed.), Actes du colloque Constructivisme : usages et perspectives en éducation (Vol. I, pp. 65-82). Genève : Département de l'Instruction Publique : Service de la recherche en éducation.
- Perret-Clermont, A.-N. (2004). Thinking spaces of the young. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Eds.), Joining society. Social interaction and learning in adolescence and youth (pp. 3-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Perret-Clermont, A.-N., & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. Education Permanente, 1, 12-14.
- Piaget, J. (1964). Six études de psychologie. Genève : Gauthier.
- Py, B. (1995). Migration, apprentissages et réorganisation des compétences linguistiques. In G. Lüdi & B. Py. Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse (pp. 118-146). Lausanne : L'Age de l'Homme.
- Py, B. (2000). Langage et migrations. Changements de langue et langage du changement. In P. Centlivres & I. Girod

- (Dir.), Les défis migratoires. Colloque CLUSE, Neuchâtel 1998 (pp. 385-392). Zürich : Seismo.
- Sato, T., Yasuda, Y., Kido, A., Arakawa, A., Miszoguschi, H., & Valsiner, J. (2007). Sampling reconsidered: idiographic science and the analysis of personal life trajectories. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Service du délégué aux étrangers (2008). Programme cantonal d'Intégration 2008-2009. Brochure de présentation de l'offre de cours. Neuchâtel : SDE.
- Schönwälder, K., Söhn, J., & Michalowski, I. (2005). Sprach- und Integrationskurse für MigrantInnen : Erkenntnisse über ihre Wirkungen aus den Niederlanden, Schweden und Deutschland. AKI-Forschungsbilanz, 3. Berlin : AKI, WZB.
- Facchinetti, T. (2006). Coexistence des populations et politique d'intégration des étrangers dans le canton de Neuchâtel. Neuchâtel : BDE. De : <http://www.ne.ch/neat/site/jsp/rubrique/rubrique.jsp?StyleType=marron&CatId=4406> (consulté le 15 05 10).
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development : an introduction*. London : Sage.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (Eds.). (2007). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2006a). *Insertions. A quinze ans, entre échec et apprentissage*. Berne: Peter Lang.
- Zittoun, T. (2006b). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- Zittoun, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *Cambridge handbook of socio-cultural psychology* (pp. 343-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions, *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181.
- Zittoun, T. (à paraître). Psychologie des transitions : des ruptures aux ressources. In P. Churchaud, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Eds.), *Accompagner les transitions du préscolaire à l'université*. Presses de l'Université du Québec.
- Sites Internet :
www.ne.ch/migrationsetintegration (consulté le 15 05 10)

Dossiers et Cahiers de psychologie et éducation

Dossiers de psychologie et Dossiers de psychologie et éducation

- N° 32 (1998) Relations interethniques et Interconfessionnelles au sein de la chrétienté. (*I. Kampffmeyer*) fr. 6.--
- N° 33 (1988) Art & Psychologie. (*C. Rosselet-Christ*) fr. 6.--
- N° 34 (1988) Journées des chercheurs en psychologie. Société Suisse de Psychologie Neuchâtel 1-2 octobre 1987. (Série recherches) (*A.-N. Perret-Clermont & M. Rousson*) fr. 4.--
- N° 35 (1988) A brief introduction to conversational analysis. (*N. Bell*) fr. 4.--
- N° 36 (1988) L'intersubjectivité en situation de test. (*M. Grossen*) paru chez Delval, Fribourg. fr 48.--
- N° 37 (1989) Social Interactions and Transmission of Knowledge. (*A.-N. Perret-Clermont & C. Pontecorvo*) fr. 8.--

- N° 38 (90/91) Statistiques et Sciences Humaines. Notes de travail. (*L.-O. Pochon*) fr. 7.--
- N° 39 (90/91) Regards, interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans dans des épreuves opératoires piagésiennes. (*A. Brossard*) fr. 40.--
- N° 40 (1991) Sciences humaines et démarche qualité. Actes du colloque du 13.12.90 à Neuchâtel. (*A. Ripon, S. Mercati, I. Lapouge & F. Tapenoux*) fr. 7.--
- N° 41 (1992) Quand des enfants et des adolescents volent à l'étalage: regards et réactions. (*D. Golay Schilter*) fr. 8.--
- N° 42 (1992) Interazione sociale e sviluppo cognitivo: ricerche sul conflitto socio-cognitivo e lavori attinenti. (*A. Iannaccone*) fr. 8.--
- N° 43 (1993) Langages des sexes – De la procréation à la création. (*C. Rosselet-Christ*) fr. 8.--
- N° 44 (1994) La transmission du savoir dans le "Réseau d'Echanges de savoirs" de Strasbourg. (*N. Muller*) fr. 10.--

N° 45 (1994)	Espace imaginaire, espace psychique et espace construit. (<i>C. Rosselet-Christ</i>)	fr.	8.--	N° 53 (1998)	Prof-Expert: une expérience d'enseignement assisté par ordinateur dans le cadre d'une formation pour adultes au Centre de Formation Professionnelle du Littoral Neuchâtelois. (CPLN) (<i>E. Bourquard</i>)	fr.	12.--
N° 46 (1996)	L'envie devant soi. (<i>T. Zittoun</i>)	fr.	15.--	N° 54 (1999)	Deafness and Intersubjectivity: an observational study of the construction of intersubjectivity in a test situation. (<i>A. Van Loon</i>)	fr.	10.--
N° 47 (1996)	Colloque International "Penser le Temps" à l'occasion du Centième Anniversaire de la naissance de Jean-Piaget International Conference "Mind & Time" on the centenary of Piaget's Birth, Neuchâtel, 8-10 Sept.	fr.	12.--	N° 55 (2001)	Apprendre dans les réseaux d'échanges et de savoirs - Analyse au sein du réseau de Strasbourg. (<i>N. Muller</i>)	fr.	8.--
N° 48 (1997)	ANASTAT: Un système dédié à la gestion et à l'analyse de données paramétriques. (<i>L.-O. Pochon</i>)	fr.	8.--	N° 56 (2001)	Des ordinateurs à l'école enfantine. Reflets d'une année d'expérience dans le canton du Jura (1998-1999). (<i>M.-J. Liengme Bessire</i>)	fr.	6.--
N° 49 (1997)	Dire les sensations. Une analyse psychosociale des interactions entre des acupuncteurs et leurs patients. (<i>L. Oppizzi</i>)	fr.	15.--	N° 57 (2001)	Concevoir une formation par alternance: point de repère. (<i>J.-F. Perret</i>)	fr.	4.--
N° 50 (1998)	Approche psychosociale du développement cognitif dans le cadre de l'apprentissage scolaire. (<i>C. Damia</i>)	fr.	5.--	N° 58 (2001)	Tradition juive et constructions de sens. Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique et à son utilisation contemporaine. (<i>T. Zittoun</i>)	fr.	10.--
N° 51 (1998)	La genèse d'une innovation pédagogique. Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique: l'Ecole Paídos à Mexico. (<i>T. Garduño Rubio</i>)	fr.	35.--	N° 59 (2003)	Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement. (<i>S. Paín</i>)	fr.	17.--
N° 52 (1998)	Analyse psychosociale d'une consultation astrologique. (<i>A.-M. Holzer-Corfu</i>)	fr.	10.--				

- N° 60 (2005) "Ce projet c'est le rêve!" Tic et élaboration d'un projet de formation professionnelle. L'imaginaire comme ressource. (S. Padiglia) fr. 9.--
- N° 61 (2005) "Piensan que somos niños de la calle" (« Ils pensent que nous sommes des enfants de la rue »). Devenir cireur de chaussures. Apprendre à travailler dans les rues de Cusco (Pérou). (C. Matthey) fr. 10.--
- N°62 (2007) Adolescence et distances. Monographie d'un projet d'enseignement partiellement à distance proposé à des apprentis maçons: le Progetto Muratori. (S. Willemmin) fr. 18.--
- N° 63 (2008) Social comparison as social construction. Theory and illustration. (J. B. Rijsman) fr. 9.--
- N°64 (2008) Introduction aux problématiques de la formation professionnelle. (J.-P. Gindroz) fr. 9.--
- N°65 (2008) La boîte à outils. Un guide pour le temps des études. (J.-P. Fragnière) fr. 4.--
- N° 66 (2009) Trisomie 21 et témoignages d'autrui. Les personnes adultes porteuses de trisomie 21 font-elles confiance au témoignage d'informateurs inconnus? (N. Terrier) fr. 12.--
- N° 67 (2009) La reprise de formation universitaire: les enjeux du développement adulte. (C. Miserez) fr. 9.--

- N° 68 (2012) L'attestation professionnelle: solution bénéfique ou catégorisante pour les apprentis cuisiniers? (L. Lehnherr) fr. 10.--
- N° 69 (2012) "Non au sexe!" ou la confrontation des points de vue autour d'un dispositif de prévention Sida au Malawi. (C. Rémy) fr. 10.--
- N° 70 (2013) Réussite scolaire de jeunes femmes kosovares : quels processus psycho-sociaux ? (T. Mehmeti) fr. 12.--

Cahiers de psychologie et Cahiers de psychologie et éducation

- N° 27 (1988) Le musée: un grand livre d'images ou un moyen spécifique de communication ou le pédagogue absent. (J.-P. Jelmini)
Les handicapés physiques. Quelques réflexions sur un groupe marginalisé dans notre société. (C. Greminger)
Les mécanismes de la communication didactique. (M.-L. Schubauer-Leoni)
Rapports sur l'utilisation de nano-réseau. (M. Grossen, & L.-O. Pochon)
- N° 28 (1990) Editorial: Prix Latsis décerné à A.-N. Perret-Clermont. Discours de réception du Prix Latsis. (A.-N. Perret-Clermont)
De l'individualisme participatif protégé à la participation dans le monde de travail. (M. Rousson)

- N° 29 (1991) Interactions sociales dans le développement cognitif : nouvelles directions de recherche. (A.-N. Perret-Clermont, M.-L. Schubauer-Leoni & M. Grossen)
Qu'en est-il du Malaise des cadres de l'économie et de l'administration.
(M. Rousson, D. Ramaciotti & M. Manghi-Leoussi)
Etude des représentations et des attitudes d'élèves de deux classes de l'enseignement post-obligatoire neuchâtelois vis-à-vis de l'allemand et du dialecte alémanique.
(M. Nicolet)
- N° 30 (1993) Conséquences théoriques et méthodologiques d'un changement d'unité d'analyse pour l'étude des interactions entre enfants en situations de co-résolution de problème.
(M. Grossen)
- N° 31 (1994) Définition d'un espace interactif pour aborder l'étude de l'utilisation de l'ordinateur.
(L.-O. Pochon & M. Grossen)
Intersubjectivité et interaction avec l'ordinateur. (P. Marro Clément & N. Muller)
Interactions socio-cognitives entre enfants *sourds*.
(J.-F. Perret, A.-C. Prélaz & A.-N. Perret-Clermont)
- N° 32 (1995) Un voyage "erasmien" au Portugal. (N. Muller)
Quelles compétences la conception et la fabrication assistées par ordinateur requièrent-elles? Une étude de cas.
(J.-F. Perret, D. Golay Schilter, A.-N. Perret-Clermont & L.-O. Pochon)
- N° 33 (1997) Laudatio des Prof. B. Inhelder et L. Pauli. Discours d'ouverture du Colloque International. (A. Naef)
Rapport sur le Colloque international "Penser le Temps / Mind and Time". (J.-M. Barrelet & A.-N. Perret-Clermont)
Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique : l'Ecole Paidos à Mexico.
(T. Garduño Rubio)
Quand le défi est appelé intégration... Parcours de la personnalisation et de socialisation de jeunes "Italo-suisse". (V. Cesari Lusso)
Note sur la notion de conflit socio-cognitif.
(T. Zittoun avec la collaboration de A.-N. Perret-Clermont & F. Carugati)
- N° 34 (1998) Discours prononcé à l'occasion de la pose d'une plaque sur la maison natale de Jean-Piaget. (A.-N. Perret-Clermont)
Le partenaire comme enseignant ou comme interlocuteur : une analyse expérimentale et interlocutoire. (P. Marro Clément, A.-N. Perret-Clermont, M. Grossen & A. Trognon)
Bagage culturel et gestion des défis identitaires.
(T. Zittoun & V. Cesari Lusso)
Note de lecture : *Le cerveau et l'âme* de Georguyi Tchelpakov. (M. Tchoumakov & T. Zittoun).
Négociation des identités et des significations dans des situations de transmission de connaissances.
(N. Muller)

- N° 35 (1999) Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre. *(N. Muller & A.-N. Perret-Clermont)*
L'objet en discussion: approche psychosociale et interlocutoire de résolution de problèmes. *(P. Marro Clément)*
Apprendre et enseigner avec efficience à l'école. Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique. *(A.-N. Perret-Clermont)*
Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie. (Octobre 1998-septembre 1999)
- N° 36 (2000) Enjeux identitaires et apprentissages dans une situation de formation interculturelle. *(N. Muller)*.
L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques. *(V. Cesari Lusso)*
Concepts, learning, and the constitution of objects and events in discursive practises. *(R. Säljö)*
Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie. (octobre 1999 – septembre 2000)
- N°37 (2002) Hommage à Philippe Muller.
Engendrement symboliques. Devenir parent: le choix du prénom. *(T. Zittoun)*
La naissance et le voyage d'un projet de formation. Négociations des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes. *(N. Muller)*
Rapport d'activité de l'Institut de Psychologie. (octobre 2000 – septembre 2001)
- N° 38 (2003) Réussite de l'intégration scolaire des jeunes portugais. Quelles ressources psychosociales? *(K. Darbellay & V. Cesari Lusso)*
Nice designed experiment goes to the local community. *(N. Muller Mirza, A. Baucal, A.-N. Perret-Clermont & P. Marro)*
Rapport d'activité. (2001-2003)
- N° 39 (2003) Jouer et l'expérience culturelle de l'adulte. *(T. Zittoun)*
Quelques repères historiques et culturels concernant les NTIC et leur usage dans l'éducation et la formation. *(L.-O. Pochon)*

- N°40 (2004) Hommage à Michel Rousson.
Le développement des supports multimédia pour l'enseignement et la formation vu comme un processus d'apprentissage. (L.-O. Pochon, S. Lambolez, A.-N. Perret-Clermont, I. Ghodbane & A. Maréchal)
Rapport d'activité. (octobre 2003 - septembre 2004)
- N° 41 (2005) Sur le chemin du monde adulte : un pont virtuel entre l'école et la maison. Regards de familles, regard de chercheur. (S. Willemain, & A.-N. Perret-Clermont)
Re-constructions religieuses en périodes de transition: remaniements de l'identité religieuse chez de jeunes adultes. (T. Zittoun)
Enquête à l'EASA-AWARD 2004. Quelles caractéristiques "techniques et pédagogiques", manifestent une avancée novatrice? Travaux Pratiques 2 et 3. Sous la dir. d'A.-N. Perret-Clermont. (J. Zermatten & P. Pfister)
Argumenter et apprendre: quelques conclusions et pistes du projet DUNES.
(N. Muller Mirza)
Rapport d'activité. (octobre 2004 - septembre 2005)

- N°42 (2006) A l'aube de changements....
(A.-N. Perret-Clermont)
Le père Noël en exil: significations et pratiques de la fête de Noël en situation migratoire. (N. Muller Mirza)
Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles. (L.-O. Pochon)
Rapport d'activité Institut de Psychologie. (octobre 2005 – août 2006)
- N°43 (2008) Des connaissances en transition. (T. Zittoun)
Les Indiens ont-ils une âme? Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage. (N. Muller Mirza)
Le partage des jouets en crèche... une question de propriété? (R. Rosciano)
Les interactions asymétriques en famille: analyse qualitative du conflit verbal dans les conversations à table. (F. Arcidiacono)
An exploratory study of the everyday lives of Italian families: household activities and children's responsibilities.
(F. Arcidiacono & C. Pontecorvo)
Rapport d'activité Institut de psychologie et éducation. (octobre 2006 – août 2007)

- N° 44 (2008) Education supérieure: La Suisse en course de rattrapage. (*H. Gilomen*)
 Client-lawyer cooperation in the construction of case. (*F. Di Donato*)
 Les stratégies - apprises et spontanées - de prise de rendez-vous par téléphone. (*S. Lambolez*)
- N° 45 (2009) Allocution de la Cérémonie des 25 ans du Prix Latsis. (*A.-N. Perret-Clermont*)
 The discursive construction of early adolescents' identity within family conversations. (*F. Arcidiacono*)
 Analyse interlocutoire d'une tâche collective médiatisée par ordinateur: entre collaboration et rapport de force. (*A. Kohler*)
 L'usage de ressources symboliques. Leçon inaugurale. (*T. Zittoun*)
 Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation. (septembre 2008 - août 2009)
- N° 46 (2010) Activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale. (*M. Giglio*)
 Analyse psychosociologique d'une situation de travail à distance. (*S. Lambolez*)
 La médiation en tant que dialogue raisonnable. (*S. Greco Morasso*)
 Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation. (septembre 2009 – août 2010)

- N°47 (2011) Remise du doctorat honoris causa au Père Eric de Rosny (*L. Tissot*)
 Social relationships and thinking spaces for growth. (*A.-N. Perret-Clermont*)
 Social relations and the use of symbolic resources in learning and development. (*T. Zittoun*)
 Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation. (septembre 2010-août 2011)
- N° 48 (2012) Hommage au Père Eric de Rosny, s.j., docteur honoris causa de l'Université de Neuchâtel. (*A.-N. Perret-Clermont*)
 Science et politique – Impressions, expériences et conclusions. (*H. Gilomen*)
 Accessing law through the humanities: degrees of agentivity when actors are natives or immigrants. Comparing Southern Italy / Northwest Switzerland. (*F. Di Donato*)
- N° 49 (2013) Est-ce que la psychologie aurait oublié ce que les humains font vraiment? (*A. Iannaccone*)
 Les jeunes enfants autour d'une activité cognitive: quand le genre s'en mêle. (*S. Breux, C. Miserez-Caperos & A.-N. Perret-Clermont*)
 Conceptualizing individual agency as culturally constituted: the use of "symbolic resources". (*T. Zittoun*)
 Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation. (Septembre 2011-Décembre 2012)

Les commandes sont à adresser à:

Institut de psychologie et éducation
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel (Suisse)

Cahiers et Dossiers peuvent être également téléchargés sur les
sites:

<http://doc.rero.ch/record/6301?ln=fr>

<http://doc.rero.ch/record/6302?ln=fr>

Dossiers de psychologie et éducation N° 71 (Université de Neuchâtel) Copyright © 2013