

Le premier accueil à travers les yeux d'enfants  
requérant·e·s d'asile arrivé·e·s dans le canton de  
Neuchâtel avec un ou deux parents

Avec cocréation d'un livre

Mémoire de Master en sciences sociales  
Piliers psychologie et éducation, migration et citoyenneté  
Présenté à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines  
Institut de Psychologie et Education  
Université de Neuchâtel

Par :  
**Aline Jeanneret**

Sous la direction de la professeure Laure Kloetzer et l'expertise de Madame Nathalie Ljuslin

Septembre 2019



## Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements à

**Madame Laure Kloetzer,**

Directrice de ce mémoire, pour son suivi, ses précieux conseils et nos discussions, qui ont permis de faire émerger l'idée de la cocréation d'un livre.

**Madame Nathalie Ljuslin,**

Pour avoir accepté l'expertise de ce mémoire.

**Aux participant·e·s,**

Pour avoir accepté de me consacrer du temps, de partager avec moi leurs expériences et d'avoir participé à la cocréation du livre.

**Madame Surya Maderi,**

Pour l'illustration du livre.

**Monsieur Vincent Schlatter, chef de l'Office social de l'asile en premier accueil (OSAP) du Service des migrations du canton de Neuchâtel, Madame Séverine de Cerjat, cheffe de l'Office social de l'asile en second accueil (OSAS) du Service des migrations du canton de Neuchâtel, et l'ensemble de leurs collaborateurs et collaboratrices,**

Pour leur disponibilité, leur intérêt, les riches échanges autour de ma thématique et leur aide dans la recherche de participant·e·s.

**Madame Mélanie Müller-Rossel, responsable du Secteur Migration du Centre Social Protestant (CSP) Neuchâtel, Monsieur Sébastien Giovannoni, responsable du Secteur Migration chez Caritas Neuchâtel, ainsi que l'ensemble de leurs collaborateurs et collaboratrices,**

Pour leur disponibilité et leur aide dans la recherche de participant·e·s.

**Ma famille,**

Pour son amour inconditionnel et pour m'avoir supportée, soutenue et encouragée tout au long de mes études.

**Mes ami·e·s,**

Pour avoir partagé mes galères et mes doutes et de m'avoir donné la force d'y croire.



# Table des matières

<b>1. Liste des abréviations.....</b>	<b>8</b>
<b>2. Introduction .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1. Plan du mémoire.....</b>	<b>10</b>
<b>3. Problématique.....</b>	<b>11</b>
<b>4. Cadre théorique .....</b>	<b>14</b>
<b>4.1. Migration .....</b>	<b>15</b>
4.1.1. Procédure d’asile en Suisse .....	15
4.1.2. Premier accueil à Neuchâtel .....	18
Règlement des centres de premier accueil dans le canton de Neuchâtel .....	19
4.1.3. Recherches autour de la vie des adultes requérant·e·s d’asile dans les centres .....	20
Présentation des trois recherches.....	20
Exclusion spatiale et sociale.....	21
Espace public/espace privé .....	21
Langue et culture .....	22
Perte d’autonomie et inactivité.....	22
<b>4.2. L’enfant et la migration.....</b>	<b>24</b>
4.2.1. La transition/rupture.....	24
4.2.2. La santé mentale .....	27
4.2.3. La scolarisation.....	28
4.2.4. La parentification.....	30
<b>4.3. Researching children’s experiences.....</b>	<b>32</b>
4.3.1. La perspective socioconstructiviste .....	33
<b>4.4. Principes éthiques .....</b>	<b>34</b>
4.4.1. La vulnérabilité des enfants.....	35
4.4.2. Le consentement .....	35
4.4.3. La confidentialité.....	36
4.4.4. La position et le rôle du/de la chercheur·euse .....	37
4.4.5. La relation chercheur·euse - participant·e enfant .....	38
4.4.6. Le choix de la méthodologie .....	39
<b>5. Méthodologie.....</b>	<b>41</b>
<b>5.1. Méthode qualitative et participative.....</b>	<b>41</b>
<b>5.2. L’anonymisation .....</b>	<b>42</b>
<b>5.3. Les participant·e·s .....</b>	<b>42</b>

5.3.1. Choix et accès .....	42
5.3.2. Présentation des participant·e·s .....	43
<b>5.4. Mise en place de ma position et de ma relation avec les participant·e·s .....</b>	<b>44</b>
<b>5.5. Récolte de données .....</b>	<b>46</b>
<b>5.6. Le dernier rendez-vous : la cocréation du livre .....</b>	<b>48</b>
<b>5.7. Transcription et procédure d'analyse .....</b>	<b>49</b>
<b>6. Analyse .....</b>	<b>51</b>
<b>6.1. Le centre de premier accueil.....</b>	<b>52</b>
6.1.1. L'espace public/l'espace privé .....	53
L'espace public.....	53
L'espace privé .....	56
6.1.2. La famille/le personnel.....	57
La famille.....	57
Les assistant·e·s socia·ux·les, les bénévoles et les sécuritas.....	58
6.1.3. Les repas et la religion .....	61
6.1.4. La violence et l'alcool.....	64
La présence de la violence dans le livre.....	66
<b>6.2. L'école .....</b>	<b>66</b>
6.2.1. Le chemin de l'école.....	66
6.2.2. La rentrée scolaire.....	67
6.2.3. La classe .....	69
6.2.4. Les sorties scolaires .....	71
<b>6.3. L'apprentissage de la langue .....</b>	<b>72</b>
<b>6.4. Redevenir un·e enfant ou rester un·e « adulte » .....</b>	<b>74</b>
<b>6.5. Futur .....</b>	<b>75</b>
6.5.1. Le départ du centre et l'hébergement futur .....	75
6.5.2. L'avenir professionnel .....	77
<b>6.6. Décision négative à la demande d'asile .....</b>	<b>77</b>
<b>7. Discussion des résultats.....</b>	<b>78</b>
<b>8. Conclusion.....</b>	<b>84</b>
<b>9. Limites et ouvertures .....</b>	<b>85</b>
<b>10. Le mot de la fin .....</b>	<b>86</b>
<b>11. Bibliographie.....</b>	<b>87</b>
<b>12. Sitographie .....</b>	<b>89</b>
<b>13. Liste des figures.....</b>	<b>90</b>

<b>14. Annexes .....</b>	<b>91</b>
<b>14.1. Livre en l'état actuel .....</b>	<b>91</b>

## 1. Liste des abréviations

<b>CADA</b>	Centre d'accueil pour demandeurs d'asile en France
<b>CDAS</b>	Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales
<b>CEP</b>	Centre fédéral d'enregistrement et de procédure
<b>CFM</b>	Commission fédérale des migrations
<b>CSP</b>	Centre Social Protestant
<b>JET</b>	Classe « Jeunes en transition »
<b>LAsi</b>	Loi sur l'asile
<b>MNA</b>	Mineur·e non accompagné·e
<b>ONU</b>	Organisation des Nations unies
<b>OSAP</b>	Office social de l'asile en premier accueil du SMIG du canton de Neuchâtel
<b>OSAR</b>	Organisation suisse d'aide aux réfugiés
<b>OSAS</b>	Office social de l'asile en second accueil du SMIG du canton de Neuchâtel
<b>REC</b>	<i>Research ethics committees</i>
<b>SEM</b>	Secrétariat d'État aux migrations
<b>SMIG</b>	Service des migrations
<b>SSI</b>	Service Social International

## 2. Introduction

Mon mémoire s'intéresse principalement à la phase de la procédure d'asile correspondant au premier accueil, qui va de l'attribution au canton de Neuchâtel jusqu'au départ du centre de premier accueil. Plus spécifiquement, mon regard porte sur le point de vue des enfants requérant·e·s d'asile, qui sont arrivé·e·s accompagné·e·s d'un ou de leurs deux parents.

Il faut savoir que toute personne déposant une demande d'asile en Suisse est considérée comme une personne requérante d'asile et obtient un permis N jusqu'à ce qu'une réponse soit donnée à sa demande.

Mon objectif n'est en aucun cas de porter un jugement ou de vouloir donner une réponse définitive à une quelconque problématique, mais bien de voir et de comprendre comment cette période est vécue à travers les yeux de ces enfants. A l'aide d'une méthodologie variée et adaptée à chaque enfant, j'ai souhaité leur donner la parole en vue de récolter leurs expériences subjectives et personnelles. Les discussions menées ont conduit à la cocréation d'un livre, pensé et dessiné avec les enfants, et racontant cette période non seulement à destination de ceux/celles qui passeront par-là, mais également à destination d'un public plus large.

Lors de son arrivée en Suisse, l'enfant migrant·e, qui vient avec ses parents et se sent persécuté·e dans son pays d'origine, peut déposer une demande d'asile et devient alors un·e requérant·e d'asile. Il/Elle est attribué·e avec sa famille à un canton et est logé·e avec elle dans un centre de premier accueil en hébergement collectif. Il/Elle est ensuite inscrit·e dans une classe de premier accueil, qui lui permettra tant d'acquérir les bases de la langue locale dans un cadre scolaire, avec d'autres enfants d'origines diverses, que de l'habituer à l'école de son nouveau pays, au rythme local, et de lui redonner une vie « ordinaire », après les traumatismes qu'il/elle a pu vivre avant d'être en Suisse. L'enfant connaît alors beaucoup de changements, comme la rencontre de nouvelles personnes, l'entrée scolaire et l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Avec la migration et les déplacements dans l'espace social, les êtres humains, enfants ou adultes, vivent des ruptures avec leur vie passée et traversent des transitions qui leur permettent de s'adapter aux changements.

## 2.1. Plan du mémoire

Ce travail est structuré de la manière suivante. Le premier chapitre, consacré à la problématique, traitera de la réflexion et du parcours qui m'ont amenée à choisir cette thématique, et présentera ma question de recherche. Le deuxième chapitre, consacré au cadre théorique, sera divisé en quatre sous-chapitres. Dans un premier temps, la migration visera à présenter la procédure d'asile en Suisse, le premier accueil dans le canton de Neuchâtel, ainsi que la vie des adultes en premier accueil ou en un lieu jugé équivalent dans nos pays voisins. Dans un deuxième temps, ce seront les thématiques présentes dans la littérature préexistante autour du sujet de l'enfant et de la migration qui seront abordées. Dans un troisième temps, ce sera au tour des *Researching children's experiences* d'être développées, pour amener au quatrième et dernier sous-chapitre, à savoir les principes éthiques autour de la recherche avec des enfants.

La méthodologie suivra en montrant les méthodes choisies, les participant·e·s de mon mémoire, mes démarches pour avoir accès aux enfants, mon positionnement en tant que chercheuse, ma récolte de données et la cocréation du livre avec les enfants. Je terminerai finalement en indiquant mon choix de transcription et d'analyse.

Le quatrième chapitre, consacré à l'analyse, mettra en lumière les diverses thématiques ressortant des discussions effectuées avec les enfants autour du premier accueil.

Une discussion d'analyse reviendra sur l'analyse, ce qui permettra d'avoir un certain recul sur cette dernière et de répondre à la question de recherche de mon travail.

Enfin, une conclusion terminera ce travail, pour en relever les éléments importants et en cerner les limites, tout en esquissant des ouvertures pour d'éventuelles recherches à venir.

### 3. Problématique

Le choix de la thématique de mémoire est lié à mon parcours universitaire, où j'ai pu, lors de mon travail de Bachelor, mener une observation sur les situations d'étayage dans une classe de premier accueil et donc avoir un premier contact avec des enfants requérant·e·s d'asile. Pour Wood, Bruner et Ross (1976), l'étayage, en anglais *scaffolding*, correspond à l'apport bénéfique d'une personne experte sur une personne novice. Cette première va épauler la seconde afin qu'elle réussisse à réaliser des tâches complexes par elle-même :

This scaffolding consists essentially of the adult « controlling » those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence (Wood, Bruner & Ross, 1976, p.90).

Les enfants m'avaient touchée par leur joie de vivre et leur envie de partager avec moi, sans me connaître, sans maîtriser le français, et cela dans le laps de temps d'une seule matinée de cours.

Dès lors, à l'occasion de mon Master, c'est donc sans hésitation que j'ai souhaité diriger mon mémoire vers la thématique du vécu de l'expérience du premier accueil par les enfants, sans trop savoir comment m'y prendre à vrai dire.

J'ai pris la décision de m'intéresser plus particulièrement aux enfants requérant·e·s d'asile qui arrivent en Suisse avec au moins un de leur parents car, lors de différentes lectures sur le thème de la migration et de l'enfance, j'ai pu me rendre compte d'une lacune dans les études à propos des enfants migrant·e·s accompagné·e·s de parents. En effet, la majorité des études sur la migration s'intéressent aux adultes ou aux enfants mineur·e·s non accompagné·e·s. Pour Strzemecka (2015), qui s'intéresse à l'intégration scolaire des enfants polonais·e·s en Norvège, ces lacunes sont dues à la difficulté d'accès aux enfants migrant·e·s en bas âge, à la nécessité de respecter les règles éthiques, qui sont strictes en ce qui concerne les enfants, à la difficulté de trouver un endroit approprié pour mener la recherche, à l'acquisition de compétences et de connaissances relatives aux méthodes de recherche sur les enfants et au débat public que ces études peuvent entraîner sur des institutions comme le service norvégien de protection de l'enfance notamment, dans son contexte polono-norvégien.

À la suite de nombreux entretiens et autres rendez-vous, j'ai eu la possibilité d'apprendre à mieux connaître le fonctionnement du premier accueil et ai ainsi pu constater que le point de vue de l'enfant était souvent obtenu à la suite d'échanges avec les parents qui en étaient responsables. Les rendez-vous m'ont également offert l'opportunité de participer à un camp de

vacances du Service des migrations (SMIG) en compagnie d'enfants du second accueil. Ce camp m'a conforté dans mon souhait de recueillir le point de vue des enfants requérant·e·s d'asile. Finalement, c'est une discussion avec ma directrice de mémoire qui m'a permis de dénicher la bonne idée pour récolter le point de vue de ces enfants, tout en les intégrant à mon projet pour qu'ils/elles se sentent concerné·e·s, en ayant le rôle principal. Et c'est donc ainsi qu'est née mon idée de mémoire créatif, soit l'établissement d'un mémoire consacré au premier accueil, à travers les yeux d'enfants requérant·e·s d'asile arrivé·e·s dans le canton de Neuchâtel avec un ou deux parents, lequel serait accompagné d'un livre cocréé avec ces enfants.

En plus de cette lacune constatée dans les études au sujet des enfants arrivé·e·s avec un ou deux parents, j'ai assez rapidement pu me rendre compte, à travers les divers rendez-vous cités précédemment, que ces enfants étaient, dans les discussions, une population oubliée. Etant sous la responsabilité de leurs parents, les professionnel·le·s en lien avec les requérant·e·s d'asile s'adressent de fait presque exclusivement aux parents pour savoir comment se portent leurs enfants. Mais si l'intérêt était centré sur ces enfants, ne découvrirait-on alors pas certaines choses qui passent inaperçues lorsqu'on s'intéresse à eux/elles par le biais de leurs parents ?

Cottet (1998) a mené une étude sur les adultes requérant·e·s d'asile et consacre un chapitre aux enfants. Il raconte qu'il voyait les enfants jouer et chercher le contact avec le personnel, mais sans réussir à récolter l'expérience des enfants :

Ils (les enfants) viennent fréquemment au bureau des responsables, pour chercher leur compagnie, faire corriger leurs devoirs, ou courent dans les couloirs, par groupes, en utilisant tantôt leur langue maternelle, tantôt le français, leur lingua franca. [...] Ils ne se plaignent pas, disent qu'ils sont bien en Suisse, qu'ils étaient bien dans leur pays, puis continuent à colorier leur dessin. En les écoutant, en les voyant jouer en grappes mélangées, j'avais parfois le sentiment que les problèmes de leurs parents n'existaient pas chez eux (Cottet, 1998, p.115).

A travers mon mémoire, je cherche à obtenir ce que Cottet (1998) n'a pas pu creuser et récolter, l'expérience des enfants. Pour réussir à les intéresser, et à leur donner envie de collaborer et de s'impliquer dans mon mémoire, j'ai utilisé une approche qualitative et participative où la méthodologie consiste en un patchwork de méthodes conçues par moi-même, afin de m'adapter aux intérêts et aux besoins de chaque enfant, en vue de générer chez lui/elle un sentiment de confiance, mais également le sentiment d'être utile. A travers les *Reseraching children's experiences*, l'enfant sera dans ce travail l'expert de son expérience vécue. Je pourrai ainsi comprendre comment les enfants vivent la période du premier accueil, mettre en lumière les aspects importants qui ressortent de leur narration de cette période, découvrir comment ils/elles

perçoivent l'après-premier accueil, mais également relever les éléments qui peuvent sembler importants aux personnes qui les côtoient et qui, pourtant, n'apparaissent pas dans le discours spontané des enfants. Mon mémoire apporte donc un point de vue subjectif sur la période du premier accueil.

J'ai donc posé une question de recherche :

- Comment les enfants requérant·e·s d'asile parlent-ils/elles de leur expérience de la phase de premier accueil ?

Et une sous-question qui me permettra de répondre à la première :

- Que ressort-il des narrations des enfants requérant·e·s d'asile à propos de la période du premier accueil ?

Lors de ma première rencontre avec elle, Naomi<sup>1</sup>, une des enfants de mon mémoire, s'est exprimée comme suit au sujet de la présentation de mon projet de mémoire :

J'aime beaucoup quand quelqu'un me parle. Ça m'énerve quand on demande à mes parents, parce que moi aussi j'ai le droit de dire mon avis, de parler ou par exemple, quand on demande à mon père s'il est d'accord ou pas pour quelque chose qui me concerne... Pourquoi on me demande pas à moi ? Genre je suis pas un bébé quand même ! J'aime tellement quand on me parle et quand on me demande mon avis. J'aime quand un grand me parle et que je me sente un peu comme lui, on dirait que je suis une grande et puis je peux répondre à des questions. J'aime être utile et oublier que je suis petite. J'aime pas qu'on réponde à ma place. Les enfants, on a aussi notre avis. Parce que, parfois peut-être ton papa, il va dire que tu vas bien alors que non, ça va pas, sauf que tu as pas voulu lui dire. [...] Faut pas s'adresser aux parents pour nos avis à nous, les enfants. En plus, moi j'aime pas raconter à mes parents tout ce qui se passe avec moi, j'ai envie de garder des choses pour moi.

Ses propos m'ont pleinement rassurée et confortée dans ma volonté de mener à bien ce travail de donner la parole aux enfants.

---

<sup>1</sup> Par souci d'anonymisation, tous les prénoms d'enfants utilisés dans mon mémoire ou les prénoms cités par eux/elles, sont des prénoms d'emprunt.

#### 4. Cadre théorique

Mon cadre théorique se compose de quatre parties, qui permettent de recouvrir à la fois les questions liées à la migration et à l'enfant. Dans la première partie, relative à la **migration**, la **procédure d'asile en Suisse** explique le parcours d'une personne requérante d'asile depuis son arrivée en Suisse, jusqu'à la décision sur sa demande d'asile. Le **premier accueil à Neuchâtel** présente pour sa part le fonctionnement de ces centres d'hébergement collectifs. La **recherche autour de la vie des adultes requérant·e·s d'asile dans les centres** dévoile des résultats d'études portant sur le vécu en centre de premier accueil ou en centre équivalent au niveau des adultes, afin de pouvoir les comparer avec les résultats des analyses de ce travail.

Dans la deuxième partie, il conviendra de parler de **l'enfant et la migration**. Pour ce faire, j'ai rassemblé sous quatre titres les sujets les plus récurrents lorsque le thème de l'enfant et de la migration sont liés.

Il s'agit de **la transition/rupture**, qui contient et décrit notamment les notions de choc culturel, d'assimilation et d'intégration, **la santé mentale**, qui explique en quoi la migration, et plus particulièrement la migration forcée, peut influencer la santé mentale, **la scolarisation**, qui est un lieu d'apprentissage et de socialisation important pour les enfants et, pour terminer, le thème de **la parentification**, qui indique les différents niveaux de parentification, présente les risques et les raisons pour lesquelles ce phénomène est plus présent dans les familles qui ont vécu la migration.

Ensuite, la troisième partie, les *Researching children's experiences*, permettent d'expliquer l'évolution des recherches menées avec les enfants sur leurs expériences et leurs apports.

La quatrième et dernière partie, sur **les principes éthiques**, permet de guider la personne qui mène une recherche avec des enfants, en lui signalant les domaines auxquels elle doit faire attention, ainsi que la façon de règlementer la relation entre elle et les enfants, à savoir **la vulnérabilité de l'enfant, le consentement, la confidentialité, la position et le rôle du/de la chercheur·euse**, ainsi que **le choix de la méthodologie**. Ces sous-chapitres du cadre théorique permettront par la suite de discuter de l'analyse effectuée avec ma récolte de données.

## 4.1. Migration

### 4.1.1. Procédure d'asile en Suisse

Au 1<sup>er</sup> mars 2019, des modifications importantes de la Loi sur l'asile (LAsi)<sup>2</sup> sont entrées en vigueur et de nouvelles procédures ont été mises sur pied, dans le cadre de la restructuration du domaine de l'asile. La procédure d'asile telle que décrite ci-dessous est celle qui était appliquée lors de ma récolte de données et celle vécue par les enfants de mon mémoire.

Selon le Secrétariat d'Etat aux migrations (SEM)<sup>3</sup> et l'Organisation suisse d'aide aux réfugiés (OSAR)<sup>4</sup>, et conformément à la LAsi, lorsqu'une personne s'estime persécutée dans son pays et souhaite obtenir une protection de la Suisse, elle peut déposer une demande d'asile auprès d'un centre fédéral d'enregistrement et de procédure (CEP) ou à un poste-frontière, à condition qu'elle soit physiquement présente à la frontière suisse ou sur le territoire helvétique. Elle devient alors une personne requérante d'asile, obtient un livret N qui légitime sa présence en Suisse et peut alors y séjourner jusqu'à la clôture de la procédure d'asile. La procédure d'asile commence au moment du dépôt de la demande d'asile et se termine avec une décision exécutoire du SEM. Durant cette période plus ou moins longue, le SEM examine si le/la requérant·e d'asile a le droit ou non d'obtenir la protection de la Suisse, si il/elle peut rester dans le pays ou doit en repartir. Les pièces d'identité, ainsi que les autres documents en possession de la personne requérante d'asile, qui permettraient de fournir des informations à son sujet, lui sont confisqués par les autorités ou les services administratifs et transmis au SEM. Pendant la première phase de la procédure d'asile, les personnes requérantes d'asile sont placées dans un centre d'enregistrement et de procédure (CEP). En Suisse, on en compte cinq. Les empreintes digitales sont enregistrées et transmises à EURODAC, « base de données centrale de l'Union européenne où sont collectées les empreintes digitales des personnes relevant de la législation sur l'asile »<sup>5</sup>. Les requérant·e·s d'asile sont photographié·e·s, auditionné·e·s et bénéficient d'une visite médicale. Par la suite, sauf en cas de décision de non-entrée en matière assortie d'un renvoi immédiat dans le pays d'origine ou dans un Etat Dublin<sup>6</sup>, les personnes

---

<sup>2</sup> <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995092/201901010000/142.31.pdf>

<sup>3</sup> [https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/rechtsgrundlagen/weisungen/asyl/asylverfahren/1\\_asylverfahren-f.pdf](https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/rechtsgrundlagen/weisungen/asyl/asylverfahren/1_asylverfahren-f.pdf)

<sup>4</sup> <https://www.osar.ch/droit-dasile/la-procedure-dasile-jusqua-mars-2019.html>

<sup>5</sup> <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/asyl/dublin/eurodac.html>

<sup>6</sup> Dublin constitue un cadre juridique qui permet de désigner l'Etat Dublin compétent pour examiner une demande d'asile. Les Etats Dublin regroupent tous les Etats de l'UE, ainsi que les quatre Etats associés (Suisse, Norvège, Islande et Principauté de Liechtenstein).

<https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/internationales/internat-zusarbeit/europa-migpolitik/schengen-dublin/dublin.html>

requérantes d'asile sont attribuées aux cantons par le SEM au prorata de leur population. La procédure Dublin, mise en place fin 2008 entre la Suisse et l'Union Européenne, veut que chaque personne demandant l'asile en Suisse soit interrogée et que ses empreintes digitales soient enregistrées dans la base de données d'empreintes digitales Eurodac<sup>7</sup>, afin de savoir si une demande d'asile a déjà été déposée dans un autre Etat de l'accord Dublin. Si la personne a déjà déposé une demande d'asile dans un autre Etat Dublin, sauf exception, c'est à ce premier Etat qu'appartient la responsabilité de procéder au traitement de la demande d'asile. Si la Suisse est le lieu de la première demande d'asile, l'Etat applique la procédure d'asile nationale ordinaire.

La clef de répartition pour le canton de Neuchâtel s'élève à 2,4% des demandes d'asile déposées en Suisse. Cette phase correspond au premier accueil, qui sera présenté au point **3.1.2 Premier accueil à Neuchâtel** de ce travail. A la suite des auditions sur le(s) motif(s) d'asile, le SEM se positionne et rend :

- a) une décision positive qui reconnaît la qualité de réfugié et octroie l'asile au requérant d'asile,
- b) ou une décision qui reconnaît la qualité de réfugié, mais refuse l'octroi de l'asile et prononce une admission provisoire,
- c) ou une décision négative qui ne reconnaît pas la qualité de réfugié, qui refuse l'octroi de l'asile et qui prononce son renvoi de Suisse.

Dans les cas b) et c), le/la requérant·e d'asile a la possibilité de déposer un recours auprès du Tribunal administratif fédéral, pour contester la décision du SEM.

En cas de guerre civile, de soins médicaux insuffisants ou de rapatriement impossible dans le pays d'origine, le SEM ne peut pas exécuter le renvoi de Suisse du/de la requérant·e d'asile. Il prononce alors une admission provisoire pour une durée de séjour ou d'attente indéterminée.

Dès réception de la décision de refus de reconnaissance de la qualité de réfugié et d'octroi de l'asile, avec renvoi de Suisse, le secteur du conseil en vue du retour du SMIG convoque le/la requérant·e d'asile afin de lui expliquer sa situation, de le convaincre de quitter la Suisse volontairement et de lui proposer des solutions et des projets, une aide au retour financière ou matérielle et organiser son retour, pour pouvoir rentrer volontairement dans son pays de provenance ou d'origine.

---

<sup>7</sup> <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/asyl/asylverfahren/dublin-verfahren.html>

Si le/la requérant·e d'asile refuse toute aide pour un retour volontaire, le secteur renvoi du SMIG le convoque afin d'essayer encore de le/la convaincre de quitter de lui-même/d'elle-même la Suisse. Si le/la requérant·e d'asile persiste dans son refus, le secteur renvoi entame les démarches en vue de son renvoi sous la contrainte.

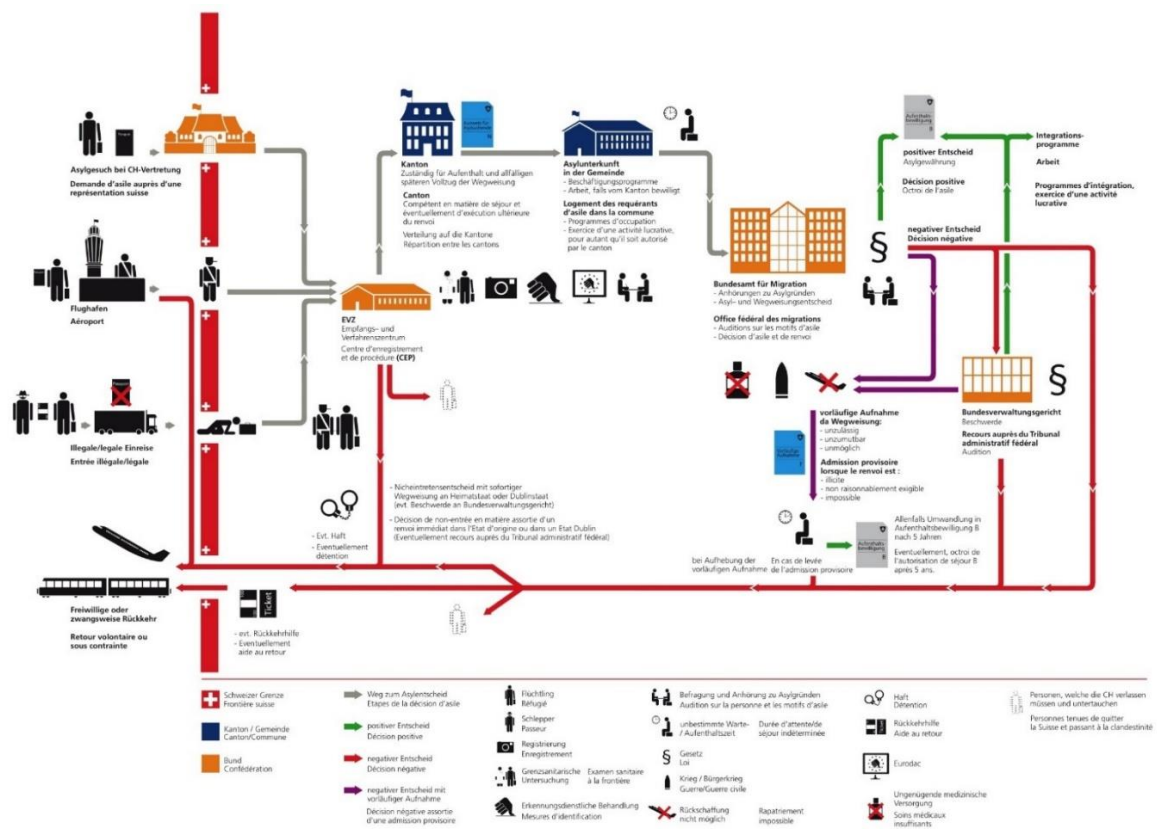


Figure 1 : Schéma de la procédure d'asile en Suisse avant le 1er mars 2019

En 2015, la Suisse a connu une forte augmentation des demandes d'asile. Selon les statistiques du SEM, lors de ce pic, la Suisse avait 66'352 personnes impliquées dans le processus d'asile, dont 39'523 nouvelles demandes d'asile, soit 60% de nouvelles demandes d'asile en plus que l'année précédente. Pour faire face à cette arrivée massive, la Confédération et les cantons ont dû ouvrir de nouvelles structures dans l'urgence, afin de pouvoir accueillir ces personnes. Dans le canton de Neuchâtel, la mise à disposition des centres de premier accueil à Couvet, Fontainemelon, et temporairement à Perreux, voire dans des abris de protection civile, a permis d'augmenter la capacité d'accueil. L'année 2016 a été marquée par un recul de la migration. Durant cette année-là, 27'207 demandes d'asile ont été déposées en Suisse. L'année suivante, en 2017, cette baisse a continué, puisque seules 18'088 demandes ont été déposées dans le pays. Cette diminution est due, d'une part, au fait que moins de migrant·e·s ont débarqué sur les côtes italiennes avant de remonter vers le reste de l'Europe et, d'autre part, que la plupart des

personnes sont restées en Italie ou ont contourné ou traversé le pays de manière illégale et sans se faire prendre, dans le but de rejoindre un autre pays européen, sans déposer de demande d'asile sur le territoire suisse, pour éviter tout renvoi une fois le pays de destination souhaité atteint.

Lorsqu'un·e requérant·e d'asile arrive en Suisse, il peut s'agir d'un·e enfant accompagné·e d'un ou de deux parents, d'un·e adulte ou d'un·e mineur·e non accompagné·e (MNA)<sup>8</sup>. Cette dernière catégorie bénéficie d'une procédure d'asile qui diffère de la procédure ordinaire. On parle de mineur·e non accompagné·e lorsque la personne requérante d'asile est âgée de moins de 18 ans et qu'elle n'est accompagnée ni d'un parent, ni d'un·e adulte « investi de cette responsabilité par la loi ou la coutume »<sup>9</sup>. La législation suisse impose alors automatiquement un·e représentant·e (protection juridique) à chaque MNA afin de représenter ses intérêts dès sa demande d'asile déposée.

#### **4.1.2. Premier accueil à Neuchâtel**

A leur arrivée dans le canton de Neuchâtel, les requérant·e·s d'asile sont logé·e·s dans des structures de premier accueil en hébergement collectif. Au cours de leur séjour en premier accueil, les requérant·e·s d'asile sont encadré·e·s et accompagné·e·s par la personne responsable du centre, des veilleur·euse·s et des collaborateurs/collaboratrices sociaux·les du SMIG.

La population qui réside dans les centres de premier accueil est très hétérogène et n'a pas d'autre choix que de cohabiter ensemble (Cottet, 1998). L'existence de nombreuses nationalités, et donc de différentes langues au sein du centre de premier accueil, rend la communication entre les personnes laborieuse. Bien que l'anglais puisse être utilisé par certain·e·s, la langue commune officielle, qui est en cours d'apprentissage par la population du centre, est le français, dans la mesure où les centres de premier accueil en question se situent en Suisse Romande.

Avant fin 2017, les centres de premier accueil dans le canton de Neuchâtel étaient en effet les suivants : Fontainemelon, Tête-de-Ran, la Ronde à la Chaux-de-Fonds et Couvet.

La Brochure d'accueil et d'information destinée aux MNA en Suisse (2014) recommande à ces dernier·ère·s de profiter de la phase d'attente dans la procédure d'asile pour apprendre la langue

---

<sup>8</sup> MNA est employé au niveau cantonal. Au niveau de la Confédération, le terme de requérant d'asile mineur non accompagné (RMNA) est utilisé.

<sup>9</sup>

[https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/rechtsgrundlagen/weisungen/asyl/asylverfahren/1\\_asylverfahren-f.pdf](https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/rechtsgrundlagen/weisungen/asyl/asylverfahren/1_asylverfahren-f.pdf)

du canton où ils/elles résident, aller à l'école ou suivre une formation, reprendre ou garder contact avec leur famille dans leur pays d'origine ou dans un autre pays, cohabiter avec les autres jeunes ou les personnes du lieu où ils/elles se trouvent, avoir des contacts avec des personnes de leur communauté d'origine et, finalement, avoir des contacts avec des personnes suisses.

Pour les enfants âgé·e·s de moins de 16 ans, arrivé·e·s avec ou sans parents, la scolarité est obligatoire. Ils/elles suivent alors généralement des cours dans une classe de premier accueil située dans une école ordinaire de la région. La Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS), selon Flügel (2017), préconise « une scolarisation aussi rapide que possible dans des classes régulières ou dans des classes d'intégration de l'école publique » (Flügel, 2017, p.7).

### **Règlement des centres de premier accueil dans le canton de Neuchâtel**

Le règlement en fonction dans les centres de premier accueil est fixé par le SMIG et est spécifique à chaque établissement, bien qu'il existe des similarités. Le règlement est traduit dans les langues les plus fréquentes au sein du centre de premier accueil et distribué à chaque nouvelle personne ou famille arrivant dans la structure. Le chapitre 2 du règlement correspond aux formalités à l'arrivée au centre. L'article 5 explique le document personnel remis à la personne ou à la famille lors de l'arrivée. Il transmet des informations personnelles, comme le nom du/de la collaborateur/collaboratrices social·e en charge du dossier de la personne, le numéro de la chambre, le jour de lessive, mais aussi des renseignements plus généraux, comme le numéro de téléphone et l'adresse du centre, les horaires du petit-déjeuner et de l'accès à la cuisine. A son arrivée, la personne requérante d'asile obtient du matériel pour sa vie quotidienne, comme de la literie et du nécessaire de cuisine.

Des cours de sensibilisation et de français, qui sont obligatoires pour les adultes, ont lieu dans le centre et débouchent sur l'obtention d'une attestation. A côté de ces cours, le personnel d'encadrement propose un programme d'occupation facultatif. Un travail de nettoyage des espaces publics du centre de premier accueil est proposé à toutes les personnes requérantes d'asile qui souhaitent y prendre part, contre une rémunération forfaitaire, bien que le règlement stipule que les douches, ainsi que les toilettes, doivent être nettoyées directement après leur utilisation.

Le règlement présente une série d'interdictions, comme la détention d'objets dangereux et d'armes, la possession de produits stupéfiants et de boissons alcoolisées, ainsi que la présence

et le visionnage de supports de données à caractère pornographique. En cas d'ivresse ou de comportement pouvant nuire au bon ordre de la vie du centre de premier accueil, tels que provocations, violences ou profération de menaces, la personne requérante d'asile peut se voir refuser de manière provisoire l'entrée dans l'hébergement.

Les cas de non-respect d'une des règles du centre de premier accueil peuvent mener à des sanctions ou pénalités, comme une amende allant de 5 à 40 francs suisses, jusqu'à des dénonciations à la police neuchâteloise ou à des poursuites pénales, en cas de présence de produits stupéfiants.

Dans le cas précis du centre de premier accueil de Couvet, le règlement de maison précise également les différents horaires. Ainsi par exemple :

- La distribution du petit-déjeuner a lieu entre 7h40 et 8h05 les jours ouvrables et entre 9h00 et 9h30 les weekends ou jours fériés ;
- La cuisine est accessible entre 9h00 et 14h30, puis de 15h30 à 21h30 ;
- Les douches peuvent être prises entre 6h00 et 22h00 ;
- Les visites de personnes extérieures aux centres peuvent avoir lieu entre 10h00 et 19h30, en s'annonçant auprès du personnel d'encadrement.

### **4.1.3. Recherches autour de la vie des adultes requérant·e·s d'asile dans les centres**

Réunir de manière thématique des recherches différentes sur la vie des adultes requérant·e·s d'asile dans les centres permet de montrer les ressemblances dans les expériences de vie des adultes. Ici, je propose de réunir les thématiques présentes dans trois recherches. Par la suite, ce chapitre permettra également de discuter des points ressortant de mon analyse thématique du point de vue des enfants.

#### **Présentation des trois recherches**

Kindelberger (2014) s'est intéressée à la procédure d'asile dans l'État allemand, en intégrant une association d'aide aux demandeur·euse·s d'asile dans la région de Karlsruhe. En Allemagne, le premier accueil, *Erstaufnahmeeinrichtung* ou *Landesaufnahmestelle*, et le deuxième accueil, *Gemeinschaftsunterkunft*, sont des structures collectives. L'objectif de l'auteure est de saisir « les effets des épreuves collectives liées à l'asile sur l'expérience des individus » (Kindelberger, 2014, p.12).

Kobelinsky (2012) s'intéresse aux centres d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA) en France. En menant une observation de la vie quotidienne dans les CADA en région parisienne, l'auteure a pu se pencher sur les différentes étapes du parcours migratoire et montre que « les « variations corporelles » (Darmon, 2006) qui interviennent tout au long de l'attente cristallisent l'opposition entre assistance et contrôle, caractéristique du dispositif d'accueil » (Kobelinsky, 2012, p. 184).

Cottet (1998) met en lumière la vie quotidienne des requérant·e·s d'asile du centre d'accueil de Courrendlin dans le Jura. Il se penche « sur leur façon de gérer deux univers culturels différents, celui de la Suisse et celui de leur pays d'origine » (Cottet, 1998, p.8).

### **Exclusion spatiale et sociale**

En règle générale, la situation géographique des centres est localisée à l'extérieur des centres-villes ou en dehors des agglomérations, et donc éloignée de la population habitant la région.

Kindelberger (2014) relève une relégation sociale et spatiale liée à l'emplacement des centres en dehors des villes, ce qui a pour conséquence de rendre difficile l'accès à la population locale, mais aussi aux transports et aux diverses infrastructures, par exemple culturelles. Cottet (1998) constate aussi cette distance et cette absence de contact entre la population autochtone et la population du centre.

### **Espace public/espace privé**

La plupart des centres pour les personnes requérantes d'asile propose un hébergement collectif avec des chambres partagées et des espaces de vie communs réduisant la possibilité d'avoir une sphère privée. Kindelberger (2014) met en lumière la promiscuité de ces centres. Elle explique aussi qu'en deuxième accueil allemand, les personnes récupèrent la possibilité de cuisiner qu'elles n'avaient pas en premier accueil. Les conditions d'hygiène sont mauvaises au sein de ces centres, ce que lui explique en ces termes un père de famille :

Il y a beaucoup de saleté ; les toilettes sont sales, pas d'eau chaude, toute la journée seulement de l'eau froide. On ne peut pas vraiment se laver, c'est sale partout (Kindelberger. 2014, p.19).

Ces conditions de vie en deuxième accueil sont toutefois supérieures à celles du premier accueil allemand. La cuisine est plus importante pour les familles que pour les personnes seules.

Cottet (1998) explique que les mères de familles essaient de tenir des horaires de repas fixes et qu'elles tentent, avec les denrées dont elles disposent ici, de se rapprocher le plus possible des plats traditionnels de leur pays natal.

## **Langue et culture**

Le parcours migratoire accompagné de ses possibles traumatismes, auquel vient s'ajouter la difficulté de communiquer lorsque la langue est différente et les cultures et religions diverses, crée, dans le centre, une ambiance souvent conflictuelle (Kindelberger, 2014). Cottet (1998) estime que l'apprentissage du français devrait former « une des conditions majeures de l'insertion à la société d'accueil » (p.127). Si ce manque de connaissances en langue française entraîne une limitation des échanges avec la population du pays d'accueil, elle les réduit également avec les personnes requérantes d'asile n'ayant pas la même appartenance et la même langue de communication. Des groupes se forment alors par rapport à ces critères. Les relations au sein des groupes partageant des appartenances communes permettent de « maintenir le degré de communication nécessaire à l'équilibre social » (Cottet, 1998, p.88). De plus :

Le fait de parler du passé, d'avoir les mêmes souvenirs, de communiquer dans la même langue, de partager certaines pratiques alimentaires évite le désarroi d'un changement culturel trop brusque (Cottet, 1998, p.88).

Les discussions externes à ces groupes se restreignent à des salutations, des sujets basiques et des demandes autour de tâches quotidiennes, comme par exemple l'endroit où est rangé l'aspirateur.

## **Perte d'autonomie et inactivité**

Durant ces périodes, les personnes requérantes d'asile sont remplies d'incertitude et doivent patienter pour connaître l'issue de leur demande d'asile. Kindelberger (2014) explique que les contrôles et restrictions de nourriture, d'argent ou encore des visites, permettent de maintenir un certain pouvoir sur les personnes requérantes d'asile et contribuent à diminuer leur autonomie. Kobelinsky (2012) souligne, tout comme Kindelberger (2014), que les personnes requérantes d'asile vivent une période de passivité, de mise à l'écart, d'attente et de perte d'autonomie. Les récits qu'elle a récoltés montrent qu'ils/elles ont un accès au minimum vital, comme la nourriture et un endroit pour dormir, et que les enfants ont la possibilité d'aller à l'école. De plus, un accompagnement social et juridique leur est proposé.

Kobelinsky (2012) mentionne une parole illustrant l'assistanat, qui crée un sentiment d'infantilisation chez les requérant·e·s d'asile :

On est comme à l'école, c'est frustrant. Tout ce que je veux, c'est récupérer mon autonomie [...] C'est une régression, tu es comme à l'école ou dans un internat, mais on est des adultes ! [...] On nous donne une chambre où dormir, on nous donne de quoi manger, oui, mais [...] ils te tendent une main et avec l'autre ils t'arrachent une autre chose (Kobelinsky, 2012, p.187).

Toutefois, afin de pallier l'inoccupation quotidienne des requérant·e·s, les CADA organisent des activités et des sorties facultatives, mais ces dernières sont boudées par les personnes qui considèrent que « les activités ne font que contribuer au confinement, à la sensation d'oppression et de dépendance » (Kobelinsky, 2012. P.188).

En Suisse, Cottet (1998) décrit que pour remédier à l'inactivité forcée des personnes requérantes d'asile et pour qu'elles se sentent utiles, le centre leur offre la possibilité d'effectuer de petits services, comme d'aider lors de déménagements ou d'entretenir les bâtiments. Toutefois, dans son étude, ce travail est perçu par les requérant·e·s comme un abus, car il n'y a pas de rémunération à l'accomplissement de ces tâches. Il l'explique par ce que « Le fossé séparant leurs attentes de leurs possibilités réelles ne les satisfait pas. [...] Ils évoquent le désir de recevoir un salaire en rapport avec le travail fourni » (Cottet, 1998, p.79).

Pour Kindelberger (2014), les problèmes quotidiens, propres aux hébergements collectifs, engendrent une tension permanente entre les personnes du centre.

Avec l'impossibilité de travailler et de ramener un salaire à sa famille, une distinction dans les récits des maris, concernant le niveau d'adaptation de la vie en centre pour les femmes et les hommes, est apparu :

Les maris affirment souvent que leurs femmes vivent dans un contexte beaucoup plus facile. Il est vrai que les femmes ont conservé une partie de leurs tâches habituelles, le ménage, la cuisine, l'éducation des enfants, etc. Par contre, le mari reste à la maison, inactif, fume devant la télévision, fait les courses quelques fois ou se promène avec des amis (Cottet, 1998, p.75).

En dehors de ces trois recherches sur la vie côté adulte, Barou (2004), qui s'intéresse aux enfants, explique, face à l'inactivité forcée et à l'incertitude de la situation, que la présence d'enfants dans les centres de premier accueil, qui emplissent l'établissement de leur joie de vivre, est perçue par certaines personnes comme des « bouées de sauvetage » (Barou, 2004, p.64) pour les adultes. Afin d'illustrer l'importance des enfants, je citerai un animateur interviewé par Barou (2004) : « La vie des enfants...si les parents n'avaient pas ça, il y en a qui auraient sauté par la fenêtre depuis longtemps ! » (Barou, 2004, p.64).

## **4.2. L'enfant et la migration**

Dans ce chapitre, je présente comme convenu les quatre thématiques principales qui émanent des études unissant les sujets de la migration et des enfants : **la transition/rupture, la santé mentale, la scolarisation et la parentification.**

Les études liant les deux thèmes cités en titre sont récentes. Selon James et al. (1998), cité par Strzemecka (2015), c'est uniquement à la fin du 20<sup>ème</sup> siècle que les chercheurs ont commencé à s'intéresser aux enfants migrant·e·s et à utiliser une approche centrée sur l'enfant, autrement dit en lui donnant la parole pour obtenir sa vision de la migration, de la famille ou encore de l'école.

### **4.2.1. La transition/rupture**

Lorsqu'un individu vit un changement dans ses habitudes, dans sa routine quotidienne, une rupture se produit (Zittoun, 2012). Ce qui était pris pour acquis est remis en question. L'individu doit se créer de nouvelles habitudes pour retrouver un équilibre. La notion de transition permet de parler de cette période de changement et de rééquilibrage dans la vie d'un individu. Dans le cas d'une migration, il y a un avant et un après. Les enfants vivent des ruptures qui leur demandent, comme pour les adultes, d'adopter des processus de transition afin de retrouver une certaine stabilité. Gyger Gaspoz (2013), dont l'étude porte sur les adolescent·e·s vivant une mobilité internationale répétée en raison des mutations professionnelles de leurs parents, identifie des ruptures pouvant être classées en quatre niveaux différents. Le premier niveau de rupture est celui de l'environnement géographique et culturel, qui inclut, entre autres, les changements linguistiques, climatiques, de normes et de valeurs. Le deuxième touche le niveau institutionnel. Dans le cas des adolescent·e·s expatrié·e·s, il s'agit principalement des systèmes scolaires, mais il peut inclure tout autre changement institutionnel. Le troisième niveau touche l'environnement interpersonnel. Avec les déplacements, des séparations se produisent avec le réseau social existant, ainsi qu'à l'échelon familial et amical, voire plus largement encore. Des interactions s'altèrent et de nouvelles se créent. Enfin, le quatrième niveau illustre le décalage qui peut exister entre ce que l'individu anticipe et imagine de son nouveau lieu de vie et ce qu'il en est réellement. En effet, avant la migration, une personne s'imagine volontiers un certain futur possible, alors que la réalité diffère généralement de ce qui avait été envisagé.

Pour mener à bien les processus de transition, l'individu va s'aider d'éléments qu'il trouve dans son environnement culturel ou social, comme par exemple des objets ou des personnes, qui lui

serviront de ressources. Les transitions étant des périodes de transformations, il se peut que l'individu qui vit une transition ait besoin de rêver son présent et son futur.

Strzemecka (2015) s'intéresse plus particulièrement aux points de vue des enfants polonais·e·s qui ont migré en Norvège avec leurs parents, sur le fonctionnement et leur ressenti des écoles primaires norvégiennes. Avec la migration, deux cultures qui se rencontrent, les enfants vivent un « choc culturel » (Oberg, 1960, cité par Strzemecka, 2015). Gün (2013) reprend les six aspects négatifs de la notion de choc culturel qu'Oberg (1960) a relevés dans ses recherches et explique qu'il existe :

- Une tension, qui est rattachée à l'effort d'adaptation psychologique demandé à l'individu lors de la migration ;
- Un sentiment de perte ou de privation de sa vie sociale (lien amical ou position dans la société antérieure à la migration) et de ses biens personnels ;
- Une crainte de ne pas approuver la culture du pays d'accueil ou de ne pas être accepté par cette dernière ;
- Un sentiment de perturbation et de chamboulement dans la définition des rôles ;
- Une réaction face aux divergences culturelles entraînant de l'anxiété, une sensation de dégoût ou d'indignation ;
- Des états de confusion et de frustration, ainsi que des dépressions découlant d'un sentiment d'impuissance.

Le choc culturel consiste en un processus qui déstabilise l'individu et le force à devoir atteindre un nouvel équilibre psychologique. Ce processus ne survient pas uniquement lors de la migration, mais à l'occasion de toute situation nouvelle, comme l'obtention d'un nouveau travail, qui contraint l'individu à reconsidérer son identité et à ajuster son rôle, sans pouvoir s'appuyer sur sa propre expérience ou ses repères culturels (Pederson 1995, cité par Gün, 2013).

Gün (2013) oppose cette notion de choc culturel au concept d'acculturation. Pour lui, le choc culturel se focalise sur les pertes de l'individu, alors que l'acculturation envisage que la personne migrante va s'imprégner, avec le temps, de la culture présente dans la société du pays d'accueil. Berry (1989) présente quatre stratégies que l'individu peut appliquer pour faire face aux divergences culturelles :

- La marginalisation : la personne va renoncer à la fois à sa culture, mais également à la culture de la société d'accueil. Il y aura d'un côté un abandon et de l'autre un rejet de la culture ;

- La séparation : la personne va garder son identité culturelle, mais va rejeter la culture de la société d'accueil ;
- L'assimilation : la personne va délaisser son identité culturelle et opter pour la culture de la société d'accueil ;
- L'intégration : la personne va conserver son identité culturelle tout en adoptant également la culture de la société d'accueil.

Une bonne acculturation s'évalue sur plusieurs aspects comme la langue, l'identité culturelle, les valeurs, les normes (Miller et al, 2009, cité par Gün, 2013) et le contact avec la population du pays d'accueil (Knipscheer et Kleber, 2007, cité par Gün, 2013). L'intégration est la stratégie d'acculturation qui a le coût psychologique le moins élevé, autrement dit qui générera le moins de stress et d'anxiété chez l'individu.

La société d'accueil doit, elle aussi, se positionner afin de savoir si elle accepte la culture d'origine des personnes migrantes, et comment. Les deux côtés sont acteurs dans ce processus. Si la population d'accueil favorise une « orientation intégrationniste » (Bourhis et al., 1997, Nourhis et Bougie, 1998, cité par Gün, 2013), cela signifie que la personne migrante n'a pas à choisir entre la culture d'accueil et sa culture d'origine. Elle adopte celle du pays, tout en perpétuant la sienne, sans que celle-ci ne soit dévalorisée.

La population d'accueil peut préférer une « orientation assimilationniste », dans quel cas la personne migrante devra abandonner sa culture d'origine en faveur de la culture d'accueil. Si le choix se porte sur une « orientation ségrégationniste », la personne migrante doit alors garder sa culture d'origine sans avoir le moindre impact sur la culture de la société d'accueil, et donc ne rien prendre de la culture d'accueil. Enfin, la dernière option, l'« orientation exclusionniste », préconise que la population du pays d'accueil refuse que la personne migrante conserve son bagage culturel, tout en refusant également qu'elle opte pour la culture présente dans le pays d'accueil. La personne migrante est alors complètement exclue de la société et n'est pas la bienvenue.

Strzemecka (2015) met en avant le transnationalisme, en expliquant que les enfants migrant·e·s vivent une sorte de double vie entre ici et là-bas (Vertovec, 2010, cité par Strzemecka, 2015). En effet, la notion de transnationalisme indique, selon la Commission fédérale des migrations (CFM), que des interactions et des pratiques continuent « au-delà de l'Etat national »<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> <https://www.ekm.admin.ch/ekm/fr/home/identitaet---zusammenhalt/transnat.html>

### 4.2.2. La santé mentale

Les personnes requérantes d'asile sont souvent contraintes de quitter leur pays contre leur volonté, pour sauver leur vie ou celle de leur famille. Gün (2013) établit un lien entre les situations traumatiques vécues par ces personnes, comme par exemple la torture ou la guerre, et leur niveau d'acculturation. Il pense que « la migration n'est pas forcément pathogène mais qu'elle constitue une expérience risquée pour la santé mentale » (Gün, 2013, p.11). Le stress d'acculturation, cité précédemment, peut se révéler chez l'individu par des problèmes de santé mentale, sous forme notamment de dépression ou de conflit identitaire. Dans le cas des requérant·e·s d'asile, le niveau d'acculturation est lié à l'état de stress post-traumatique. Des études ont montré qu'un haut niveau d'acculturation pouvait contribuer à atténuer les effets des expériences traumatiques. (Davis et Davis, 2006 ; Bengi-Arslan, Verhulst et Crijnen 2002, cités par Gün, 2013).

Les études existant sur le sujet de la santé mentale des personnes migrantes sont multiples et leurs conclusions variées. Toutefois, toutes s'accordent sur le fait que la migration forcée est celle qui menace le plus la santé mentale des migrant·e·s (Grove et Zwi, 2006, cité par Grün, 2013). Pour les requérant·e·s d'asile, la migration forcée consiste à fuir leur pays pour survivre, après avoir, par exemple, été victimes de persécutions ou d'actes de violence. Cette décision de migrer et de fuir se prend souvent dans de très brefs délais et la personne migrante n'est pas forcément prête psychologiquement, sociologiquement et économiquement, à ce départ forcé. Ce départ peut être illustré comme un saut dans le vide, où la personne perd ses repères, ses réseaux sociaux, ses projets, sa culture (Tourn, 2003, Bourboulon et Sandlarz, 2007, cité par Gün, 2013). Pour Ciprut (2007, cité par Gün, 2013), les actes traumatiques peuvent se manifester à plusieurs moments de la migration forcée, soit avant, pendant ou même après. En effet, chaque étape de la migration forcée peut amener son lot d'événements susceptibles de sensibiliser psychologiquement la personne migrante.

Pour comprendre les éléments pouvant influencer la santé mentale des personnes issues de la migration forcée, Abeam (1997, cité par Gün, 2013) préconise de se pencher sur les concepts de perte, de séparation, de faire face, de soutien social et de trauma. Ainsi :

- La perte : Les personnes migrant de force perdent leur maison, leurs biens et ont, dans certains cas, perdu des membres de leur famille. De ces pertes peuvent découler des problèmes psychologiques comme la perte de confiance en soi, l'anxiété ou la dépression ;

- La séparation : Les personnes migrant de force vivent des séparations, qu'elles soient éphémères ou définitives. « La séparation d'avec sa patrie, ou l'endroit de son identification, représente un événement de vie important, qui mène souvent les migrants forcés à la colère et à la perte des repères culturels » (Grün, 2013, p.119) ;
- Le faire face : Avec la migration forcée, les personnes doivent faire face à une multitude d'obstacles. Elles mettent en place des stratégies pour surmonter les préjudices liés à la perte ou à la séparation et le choix des stratégies plébiscitées peut avoir des impacts sur leur santé mentale, une fois arrivées à destination ;
- Le soutien social : l'adaptation et l'intégration des migrant·e·s est facilitée grâce à leur réseau social, qui crée un soutien social comme la famille, les ami·e·s, l'école, l'église, mais aussi les milieux associatifs ;
- Le trauma : la plupart des études portant sur la santé mentale arrivent à la conclusion que la migration forcée aboutit à un état de stress post-traumatique. Les traumatismes causés par la migration forcée sont similaires à ceux de personnes ayant subi des tortures.

### **4.2.3. La scolarisation**

Le milieu scolaire constitue pour les enfants un environnement de socialisation essentiel et cela l'est d'autant plus pour les enfants avec une expérience migratoire (Strzemecka, 2015). En Suisse, l'école est obligatoire pour tous/toutes les enfants, peu importe leur origine, et ce jusqu'à l'âge de 16 ans. A l'époque de la recherche de Cottet, en 1998, les classes d'accueil n'existaient pas, à tout le moins n'existaient pas dans la région étudiée, soit dans le Jura. Les enfants requérant·e·s d'asile devaient intégrer des classes ordinaires du système scolaire. L'enfant suivait donc des cours de français, mais aussi d'histoire, de géographie, de sciences, et était noté·e comme les autres élèves de la classe. En dehors des cours, un appui en français était dispensé aux enfants jusqu'à ce qu'un certain niveau de la langue soit acquis. Fréquenter directement une classe ordinaire entravait la socialisation de l'enfant, qui ne maîtrisait pas la langue locale. L'informateur interviewé dans l'étude de Cottet (1998) explique qu'il essayait de mettre en avant le positif ou les qualités des enfants requérant·e·s, afin de générer un intérêt du reste de la classe, en vue de leur prouver que « les différences peuvent rapprocher, et non pas toujours séparer » (Cottet, 1998, p.121).

Depuis la recherche de Cottet (1998), l'enfant qui arrive, une fois la migration effectuée, dans un pays où la langue parlée n'est pas sa langue maternelle, est normalement introduit·e dans une classe d'accueil, cette dernière pouvant être appelée autrement selon les lieux, afin de lui apprendre les bases nécessaires de la langue. Strzemecka (2015) constate que la classe

préparatoire permet plus tard à l'enfant migrant·e polonais·e d'intégrer sans subir de choc le système scolaire norvégien. Les interactions avec les autres enfants favorisent le sentiment de sécurité émotionnelle, la confiance en soi, ainsi que l'appartenance à un groupe. Les recherches montrent que les deux premières années de l'enfant en Norvège sont cruciales pour son adaptation. Le système scolaire norvégien fait donc de son mieux pour atténuer les effets possibles liés au choc culturel.

Le milieu scolaire, en plus du centre d'accueil, constitue un milieu qui permet à l'enfant de se distancer et d'oublier un instant les mauvais souvenirs qui le hantent. Néanmoins, ce milieu, qui encourage la convivialité et le développement d'amitiés, peut devenir un lieu de déchirement lorsque des enfants sont contraint·e·s de quitter la classe et le pays d'accueil, ravivant la douleur ressentie au moment d'avoir quitté les ami·e·s, en abandonnant leur pays d'origine (Barou, 2004).

Sanchez-Mazas, Changkakoti & Mottet (2018) s'interrogent sur la scolarisation des enfants de demandeur·euse·s d'asile, en effectuant des entretiens semi-directifs auprès d'acteur·trice·s professionnel·le·s dans le domaine scolaire, ainsi que des observations en classe, et mettent en évidence :

Le rôle charnière de l'école en tant que premier interlocuteur officiel offrant une reconnaissance à ces familles, ce qui implique une complexification des tâches dévolues au monde scolaire et une redéfinition des rôles des professionnels (Sanchez-Mazas, Changkakoti & Mottet, 2018, p.243),

ainsi que :

La difficulté de développer une politique d'accueil scolaire pour un public qui par définition n'est pas autorisé à résider et ne peut donc faire l'objet d'une telle démarche (Sanchez-Mazas, Changkakoti & Mottet, 2018, p.244).

Grün (2013) se penche de son côté sur la population kurde déplacée lors des conflits entre les forces de sécurité turques et les mouvements armés kurdes. Il explique que les enfants kurdes déplacé·e·s sont privé·e·s d'éducation et sont obligé·e·s de travailler dans la rue, en vue de contribuer à l'économie de la famille.

Strzemecka (2015) illustre la vie de ces enfants migrant·e·s comme une *transnational spider web*, autrement dit comme une toile d'araignée transnationale dans laquelle interagissent sa famille, son école, ses pairs et son environnement social. L'étude conclut en attribuant le statut d'expert en intégration scolaire à ces enfants, en estimant que leurs expériences pouvaient s'avérer utiles, notamment pour les professionnel·le·s en milieu scolaire.

#### 4.2.4. La parentification

La parentification, qui peut être définie comme « la distorsion subjective des relations où l'un des deux partenaires, souvent un enfant, devient un parent pour l'autre » (Boszormenyi-Nagy et Spark, 1973 ; Jurkovic, 1997, cité par Heck & Janne, 2011), est un phénomène présent dans les familles migrantes (Titzman, 2012). Filali (2016) a pu, grâce à son expérience vécue dans le camp de transit de Moria, sur l'île de Lesbos, en Grèce, observer des mères de famille épuisées et effrayées qui, une fois arrivées sur l'île avec leurs enfants, après avoir fui la guerre et voyagé planquées dans des voitures ou sur un bateau de fortune bondé, ne pouvaient plus occuper leur rôle sécuritaire et protecteur auprès des enfants. Elle a également vu des pères de famille désemparés d'être devenus vulnérables. Concernant les parents, elle explique :

Ils sont tellement désarmés et dans un processus de survie, que l'enfant n'a plus l'attention qu'il aurait eu dans un cadre familial ordinaire (Filali, 2016, p.15).

Pour Barou (2004), les parents, mais surtout les pères de famille, craignent que le regard des enfants à leur rencontre soit dégradé, en raison du changement de situation :

Ils ont eu un père actif, un père qui sortait tous les matins et qui revenait le soir, un père qui n'était pas tout le temps à la maison. C'est vrai que les enfants sentent une différence parce que, depuis que nous sommes en France, [...] ils ont un papa qui est presque inactif, qui ne sort presque plus et les enfants doivent s'accommoder à cette vie là (Barou, 2004, p.68).

Toutefois, Cottet (1998) explique que, bien que les parents soient déconcertés par la situation, ils essaient d'atteindre trois buts dans l'éducation de leurs enfants. En premier lieu, il s'agit de leur transmettre leur culture natale. En deuxième lieu, ils tentent de leur assurer une bonne intégration dans le pays d'accueil et finalement, en troisième lieu, ils cherchent à leur fournir les connaissances nécessaires pour le cas où leur demande d'asile ferait l'objet d'une décision négative et qu'un retour au pays natal devait avoir lieu.

La parentification peut se dévoiler sous une forme émotionnelle, comme un soutien moral, ou sous une forme instrumentale, c'est-à-dire un apport, comme des soins médicaux (Jurkovic, 1991, cité par Ninahazimana, 2014). Les enfants requérant·e·s d'asile les plus âgé·e·s ne sont pas aveugles et ont conscience que la période d'attente de la décision à la demande d'asile constitue une source d'inquiétude et d'incertitude pour leurs parents (Barou, 2004) et que, comme l'a dit Filali (2016), les parents sont en perte de leur rôle avec la migration. Certain·e·s enfants peuvent de ce fait vouloir aider leurs parents et les seconder dans certaines tâches de la vie quotidienne. De plus, avec la migration et le changement de pays et de société d'accueil, l'intégration est plus rapide pour les enfants que pour les adultes. Pour Titzman

(2012), les adolescents immigré·e·s s'acculturent plus rapidement et surpassent leurs parents sur le plan socioculturel. Les enfants connaissent également davantage de facilité dans l'apprentissage de la langue :

Ils (les enfants) apprennent le français plus rapidement, et le parlent souvent mieux que leurs parents. Leurs liens sociaux ne se limitent pas aux réseaux des parents. Ils cherchent des contacts avec toutes les personnes qui vivent dans le centre, qu'ils soient responsables, requérants, adultes ou enfants. Leur volonté d'intégration témoigne d'un esprit de découverte, qui ne s'encombre pas de la volonté de perpétuer une identité déjà constituée (Cottet, 1998, p. 125).

Une fois arrivé·e·s dans le centre de premier accueil, ils/elles sont inscrit·e·s dans une classe de premier accueil qui se situe en général dans un collège en dehors du centre. En fréquentant la classe, les enfants requérant·e·s d'asile côtoient des enfants externes au centre. Ils/elles ont donc un contact quotidien avec la population en dehors du centre. Cette imprégnation rapide de la langue et de la vie du pays d'accueil crée une asymétrie entre les compétences et connaissances des enfants et celles des parents. Ils/elles se retrouveront donc rapidement à devoir traduire des lettres, des panneaux ou des discussions à l'intention de leurs parents.

Wellins (1964, cité par Ninahazimana, 2014) démontre une concordance entre la parentification et la place d'aîné·e dans une famille. Pour lui, l'aîné·e d'une famille va s'identifier à ses parents et chercher à être responsable, afin de pallier la perte de proximité avec ses parents et le partage de ceux-ci, à la naissance de son frère ou de sa sœur cadet·te. Toutefois, cette place d'aîné·e peut être occupée par un·e autre enfant. C'est ce qu'affirment Goldrick et Gerson, cités par Meynckens (2007), et repris par Ninahazimana (2014) : « Un deuxième enfant peut devenir un aîné fonctionnel s'il est particulièrement talentueux, ou si l'aîné est malade » (Meynckens, 2007, p. 50, citée par Ninahazimana, 2014, p.98).

Brina (2018) a remarqué ce processus d'inversion des rôles lors de rendez-vous avec des réfugié·e·s du Centre Social Protestant (CSP). Les enfants deviennent alors l'élément permettant la communication entre la société d'accueil et les parents. Il explique cependant que le CSP essaye au maximum d'agir et de diminuer cette parentification des enfants dans le but de les protéger, car ce processus peut engendrer de l'anxiété chez l'enfant qui absorbe les inquiétudes de ses parents. Toutefois, pour lui et Weisskirch (2012) qu'il cite, la parentification peut aussi avoir un aspect positif, dans le sens où l'enfant apprend le sens des responsabilités, mais également car il/elle va pouvoir perfectionner son français, tout en valorisant son héritage linguistique et culturel, et donc avoir des clefs pour se positionner et s'identifier, plus tard, avec

ses différentes cultures. Cette parentification des enfants participe à une perte de l'autorité parentale.

### 4.3. Researching children's experiences

Les recherches empiriques menées auprès d'enfants positionnent souvent l'enfant en tant qu'objet et non en tant que personne. Christensen et James (2017), deux pionnières dans la recherche auprès des enfants, mais surtout avec les enfants, racontent, dans la 3<sup>ème</sup> édition de leur livre, dont la première édition est parue en l'an 2000, que traditionnellement les *adult caretakers* parlent au nom de leur enfant. La notion d'*adult caretakers* n'a pas de traduction en français, mais correspond aux adultes qui s'occupent et prennent soin des enfants. En règle générale, ce rôle est occupé par les parents. Ainsi, l'*adult caretaker* retire la parole à l'enfant, qui est de ce fait exclu.e des recherches :

Traditionally, childhood and children's lives were explored solely through the views and understandings of their adult caretakers who claim to speak for them as Woodhead and Faulkner discussed in their chapter in earlier editions of this book (in 2000 and 2008). As they argued, this rendered the child as object and excluded him/her from research process (Christensen & James, 2017, p.4).

Cette mise à l'écart, même lorsque les études les concernent, s'expliquerait par un manque de maturité et une absence d'habileté cognitive et intellectuelle chez les enfants et adolescent.e.s, qui ne posséderaient pas les compétences nécessaires pour être capables de confier leur réalité. Ces derniers entraveraient ainsi l'amélioration et le développement des connaissances scientifiques et ce, davantage encore à l'évocation de sujets sensibles, tels que la violence par exemple (Greene et Hill, 2005 ; Freeman & Mathison, 2009 ; Lapierre, Lessard, & Brabant, 2016).

Et pourtant, c'est en 1989 déjà que la Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant a été adoptée, qui garantit à chaque enfant les mêmes droits. L'article 12, alinéa 1, de ladite Convention, stipule qu'un.e enfant a le droit d'exprimer ce qu'il/elle pense, ressent et désire :

Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

Freeman et Mathison (2009) présentent une perspective centrée sur l'enfant, caractérisée par un mouvement interdisciplinaire issu de la sociologie, de l'anthropologie sociale, de la géographie sociale, de l'éducation, du travail social et de la psychologie du développement, que James (1998) appelle « *new social studies of childhood* ». Ces nouvelles études sociales de l'enfance

ont pour principe que l'enfance est une phase intrinsèquement importante dans l'expérience humaine, que les enfants sont des individu·e·s complet·ète·s et entièrement formé·e·s, avec des perspectives qui leur sont propres, qu'ils/elles sont des sujets autonomes dont les points de vue divergent de ceux de leur famille et, finalement, qu'ils/elles ont leurs propres droits, que ce soit de protection contre le préjudice ou d'exprimer des opinions (Brooker, 2001, citées par Freeman & Mathison, 2009).

### **4.3.1. La perspective socioconstructiviste**

La perspective socioconstructiviste suppose que les individus interagissent de manière continue avec l'environnement socialement constitué et que ces interactions composent la base de leurs expériences. Dans une recherche, le sens et la compréhension de soi et des autres se construisent donc dans les interactions que le/la chercheur·euse a avec le/la participant·e, qui sont fabriqués par les contextes sociaux dans lesquels ils/elles évoluent, les expériences passées et la façon dont ils/elles saisissent les attentes de cette relation.

Une analyse socioconstructiviste annonce que l'objectif est de comprendre les expériences des enfants à travers les mots, les gestes et les images qu'ils/elles expriment avec les autres et donc avec le/la chercheur·euse.

En menant une recherche avec des enfants dans cette perspective, les questions posées doivent se rapporter à leurs expériences, soit parce qu'elles présentent un intérêt pour l'enfant, soit parce qu'elles sont posées d'une façon unique par rapport au thème, dans le but de le comprendre. Les problématiques de recherches sont choisies en fonction de ce qui est intellectuellement intéressant, qui a des portées politiques ou qui est estimé comme nécessaire pour améliorer la qualité de vie des enfants. Pour Freeman et Mathison (2009), les chercheur·euse·s doivent prendre en compte les questions majeures pour les enfants. Ainsi, les études de recherches qui visent à découvrir ce qui est important pour les enfants, devraient comporter des questions calquées sur le modèle suivant : « Qu'est-ce qui t'intéresse ? »<sup>11</sup> « Quand te sens-tu fort ? »<sup>12</sup> (Freeman & Mathison, 2009, p.17). Au contraire, les études abordant des sujets qui affectent la vie quotidienne du point de vue des enfants devraient pour leur part plutôt contenir des questions basées sur le modèle qui suit : « Comment les tests scolaires ont-ils modifié votre

---

<sup>11</sup> « What do you care about ? »

<sup>12</sup> « When do you feel strong ? »

expérience scolaire ? »<sup>13</sup> « Que pensez-vous des offres d'après-école au centre communautaire ? »<sup>14</sup> (Freeman & Mathison, 2009, p.17).

#### 4.4. Principes éthiques

Des principes éthiques ont été rédigés afin d'aider les chercheur·euse·s dans leurs recherches, mais aussi afin de réglementer les relations des chercheur·euse·s avec les personnes et les terrains qu'ils/elles ont l'intention d'étudier (Flick, 2009) :

Thinking about ethical dilemmas, however, should not prevent you from doing your research, but should help you do it in a more reflective way and to take your participants' perspective on a different level (Flick, 2009, p.43).

En 1991, The *Medical Research Council* (cité par Morrow & Richards, 2002) conçoit et édite sa brochure *The ethical conduct of research on children*, concernant la conduite éthique de la recherche avec des enfants. Elle préconise, premièrement, d'éviter d'inclure les enfants dans la recherche, lorsque les informations demandées pourraient être obtenues par le biais d'adultes. Dans le cas où les connaissances pertinentes ne pourraient être recueillies qu'avec des enfants, les résultats de la recherche doivent pouvoir être bénéfiques pour les enfants. Deuxièmement, la recherche doit être approuvée par le *research ethics committees* (REC). Troisièmement, la personne concernée doit avoir donné son consentement ou ce dernier a dû être donné par un·e parent ou une personne occupant ce rôle. Quatrièmement, dans le cas d'une recherche thérapeutique, le bénéfice qu'en retirera l'enfant doit être prépondérant par rapport aux risques potentiels de préjudice.

Freeman et Mathison (2009) conservent ces principes éthiques en expliquant que, lorsque le/la chercheur·euse choisit de mener une recherche avec des enfants, le processus de recherche est modifié par rapport à celui d'une étude auprès d'adultes. Cette différence s'explique par le fait que les enfants sont considéré·e·s comme des personnes vulnérables requérant une meilleure protection. Toutefois, pour d'autres chercheur·euse·s, Christensen et Prout (2002, cités par Macdonald, 2013), les principes éthiques sont les mêmes, que la recherche porte sur des adultes ou des enfants. Ils/elles utilisent la notion de *ethical symmetry*, qui postule une relation éthique identique entre le/la chercheur·euse et le/la participant·e. Autrement dit :

The ethical relationship between researcher and informant is the same whether he or she conducts research with adults or with children (Christensen & Prout, 2002, p. 482 cités par Macdonald, 2013, p.258).

---

<sup>13</sup> « How has school testing altered your experience in school ? »

<sup>14</sup> « What do you think about the after-school offerings at the community center ? »

#### **4.4.1. La vulnérabilité des enfants**

Divers auteurs (Freeman & Mathison, 2009 ; Lansdown, 1994, cité par Morrow et Richards, 2002) expliquent la position de vulnérabilité de l'enfant en en donnant deux raisons. Premièrement, l'enfant est intrinsèquement vulnérable, tant par son apparence physique que par son manque de connaissances et d'expériences. Deuxièmement, il/elle est structurellement vulnérable, autrement dit, il/elle est placé-e à un niveau inférieur à l'adulte, par son manque de pouvoir politique, social et économique. Ainsi, par exemple, en voulant mener une recherche avec un·e enfant, le/la chercheur·euse n'a pas d'accès direct à l'enfant, devant au préalable obtenir l'accord d'un ou de ses deux parents.

Afin de pallier cette vulnérabilité des enfants, le/la chercheur·euse est amené·e à réfléchir et à planifier sa recherche avant d'entrer en contact avec les parents de ces dernier·ère·s. Il/elle doit évaluer les risques et les avantages que peuvent tirer les enfants de sa recherche. L'évaluation des risques permet de protéger l'enfant. Pour réduire ce risque, le/la chercheur·euse doit diminuer au maximum la probabilité potentielle que l'enfant puisse subir des préjudices à travers des aspects stressants ou délicats du sujet de la recherche (Rapport Belmont, 1979, cité par Freeman et Mathison, 2009). Évaluer les avantages permet pour sa part de s'assurer que le profit et les bienfaits de la recherche ne soient pas uniquement pour le/la chercheur·euse. L'enfant doit également pouvoir tirer un bénéfice et du positif de sa participation. Ces gains peuvent être psychologiques, physiques, juridiques, sociaux ou économiques.

#### **4.4.2. Le consentement**

Pour remédier à la vulnérabilité des enfants, l'obtention d'un accord parental est obligatoire (Freeman et Mathison (2009)). Une fois les risques et les avantages estimés, le/la chercheur·euse doit entrer en contact avec les parents et obtenir l'accord parental avant de demander l'approbation des enfants. Communiquer et travailler avec les parents est donc d'une importance primordiale pour la réussite de la recherche avec des enfants. Le/la chercheur·euse doit avoir la faculté de comprendre le point de vue des parents et, dans la plupart des cas aussi, de s'accorder à leurs calendriers pour pouvoir rencontrer les enfants.

Pour Tymchuk (1992, cité par Morrow & Richards, 2002), l'accord et le consentement des parents à la participation à une recherche de leurs enfants mineur·e·s sont liés aux droits des parents de choisir eux-mêmes ce qu'il advient de leurs enfants, puisqu'ils/elles en ont la responsabilité jusqu'à leur majorité, à 18 ans. Selon Macdonald (2013), la plupart des études qui abordent la question du consentement utilisent ce terme de consentement pour parler de

l'accord des parents, et emploient celui d'assentiment pour parler de celui des enfants, car il est jugé moins indispensable.

En lien avec la recherche médicale, Nicholson (1986, cité par Morrow & Richards, 2002) préconise qu'à partir de l'âge de 7 ans, l'enfant puisse donner son approbation à participer à une recherche et que l'accord parental soit demandé jusqu'à ses 18 ans. Pour Thompson (1992, cité par Morrow & Richards, 2002), la question n'est pas de savoir s'il y a un âge minimum pour demander son consentement à l'enfant, mais plutôt de se dire que la capacité de l'enfant à consentir à sa participation à une recherche découle d'une interaction entre l'enfant, le contexte et la nature de la tâche, en l'occurrence la prise de décision. Selon l'auteur, les enfants sont capables de se positionner et de savoir ce qu'ils/elles veulent ou non faire en fonction du contexte et de la complexité du jugement. Il suffit de présenter la recherche d'une manière adaptée à l'âge de l'enfant. Morrow et Richards (2002) rapportent que d'autres chercheur·euse·s proposent de faire collaborer l'enfant au processus de prise de décision à la participation à la recherche, afin de lui donner le sentiment d'avoir les cartes en main et l'aider à développer son autonomie.

Pour Strzemecka (2015), les enfants sont les expert·e·s de leurs expériences. Néanmoins, et conformément aux directives des comités d'éthique des universités et des départements de l'éducation (*the University and state education department ethics committees*), ils/elles ne peuvent participer à une recherche sans le consentement de leurs parents (Macdonald, 2013).

#### **4.4.3. La confidentialité**

Afin de protéger les participant·e·s et de réduire les risques de préjudice postérieur à la recherche, le/la chercheur·euse doit pouvoir leur garantir l'anonymat. Pour empêcher toute reconnaissance, il/elle procède à un cryptage de toutes les informations spécifiques qui pourraient permettre l'identification du/de la participant·e. Toutefois, dans les études avec les enfants, le/la chercheur·euse doit être encore plus vigilant·e car, comme l'explique Dockett, Einarsdóttir et Perry (2011, citée par Macdonald, 2013), les enfants sont content·e·s et reconnaissant·e·s de leurs contributions à la recherche et veulent le montrer et le dire. De plus, la question de la confidentialité est également laborieuse lorsque la recherche porte sur des personnes provenant d'un environnement distinctif et restreint. Pour les personnes ayant côtoyé les gens issus de cet environnement, l'identification est facilement réalisable.

#### 4.4.4. La position et le rôle du/de la chercheur·euse

En tant qu'adulte, le/la chercheur·euse doit veiller au maintien de ses obligations morales de protection de l'enfant tout au long de sa recherche, quitte à ce que l'accès aux enfants, voire leur confiance, soient perdus.

James (1998, citée par Freeman et Mathison, 2009 ; Morrow & Richards, 2002 ; Macdonald, 2013) propose au/à la chercheur·euse quatre façons, qui se chevauchent, de voir l'enfant : l'enfant en développement (*developing child*), l'enfant tribal (*tribal child*), l'enfant adulte (*adult child*) et l'enfant social (*social child*).

La perspective de l'enfant en développement préconise l'expérimentation et l'observation comme méthodes de recherche. Par conséquent, les capacités de l'enfant risquent d'être sous-estimées et ses paroles risquent de ne pas être prises au sérieux.

La perspective de l'enfant tribal, qui utilise surtout la méthode de l'observation, perçoit les enfants comme vivant dans un monde autonome et conceptuellement différent, séparé des adultes, avec ses propres règles et ses propres croyances. Les chercheur·euse·s qui s'engagent dans cette voie doivent mettre entre parenthèses leur statut d'adulte et oublier leurs connaissances d'adultes. Ils/elles font alors rapidement face à des difficultés, car il leur est impossible de redevenir un·e enfant à 100% et, de plus, les enfants se sentent eux aussi troublé·e·s par la perte de position des chercheur·euse·s en tant qu'adultes.

La perspective de l'enfant adulte cherche à obtenir le point de vue de l'enfant, mais centré sur le monde de l'adulte. L'enfant est alors perçu·e comme identique à l'adulte et, méthodologiquement, les outils utilisés sont les mêmes pour les enfants que pour les adultes. Cette perspective pose des problèmes au niveau éthique, car les différences de statuts sociaux ne sont pas prises en compte. Questionner des enfants sur des événements ou des connaissances qu'ils/elles n'ont pas vécus ou qu'ils/elles ne possèdent pas, positionne ces enfants en tant qu'ignorant·e·s et inférieur·e·s.

La dernière perspective est celle de l'enfant social·e. Les enfants sont alors comparables aux adultes, mais le/la chercheur·euse n'oublie pour autant pas qu'ils/elles détiennent des compétences différentes, ce qui représente un changement conceptuel qui permet aux chercheur·euse·s de mieux saisir la diversité de l'enfance.

#### 4.4.5. La relation chercheur·euse - participant·e enfant

Lorsqu'on mène une recherche avec des enfants, la relation entre le/la chercheur·euse et le/la participant·e, et donc entre l'adulte et l'enfant, est cruciale. Le/la chercheur·euse, en plus de créer un bon contact avec les enfants, doit également le créer avec leurs parents ou les personnes qui en ont la charge.

Lorsque les études et leurs sujets sont choisis par des adultes, ils/elles sont conçu·e·s pour des adultes et ne répondent que rarement aux intérêts des enfants qui participent à la recherche. Pour assurer sa bonne relation avec l'enfant, le/la chercheur·euse doit tenir compte du point de vue des enfants et ne pas oublier son intérêt à participer. Il/elle a donc la possibilité de choisir le niveau d'investissement ou d'exclusion de l'enfant à travers différents partenariats. Il existe cinq partenariats de recherche entre les enfants (*youth*) et les adultes (*adult*) (figure 2). Dans ma recherche, tout comme dans la plupart des recherches d'ailleurs, le/la chercheur·euse participe à la recherche et à sa réalisation. Dès lors, seuls les trois partenariats répondant à ce postulat seront présentés dans ce travail : *Leadership adult centered*, *Collaboration Adult led*, *Partnership youth and adult*).

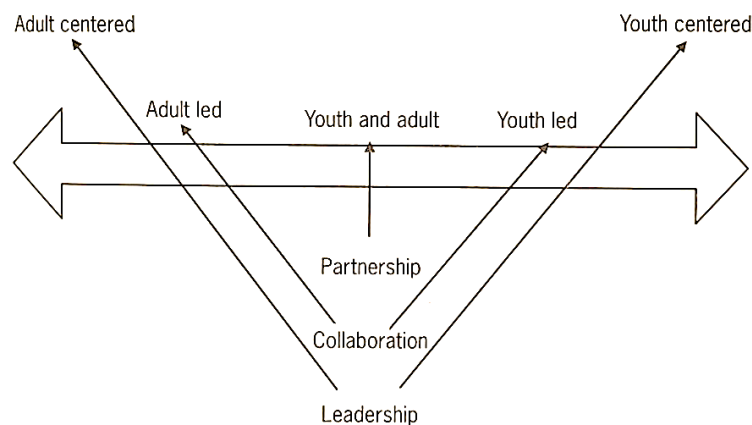


Figure 2 : Youth-adult research partnership continuum. Based on Jones and Perkins (2002) by Freeman, M. and Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. New York : The Guildford Press, p.167.

Lorsque l'adulte chercheur·euse crée une recherche, la relation la plus courante est ce qu'on appelle le leadership, centré sur l'adulte (*Leadership adult centered*). Dans ce cas, les jeunes qui sont participant·e·s accomplissent les tâches conçues par l'adulte chercheur·euse ou répondent aux questions, mais n'ont pas la moindre option ou liberté d'agissement.

Dans le deuxième cas, lors de la collaboration dirigée par l'adulte chercheur·euse (*Collaboration Adult led*), les jeunes participant·e·s ont plus de liberté. Ils/elles peuvent prendre des décisions, qui sont toutefois limitées, comme par exemple choisir le lieu de la rencontre,

choisir d'être seul·e ou avec d'autres personnes. Ils/elles peuvent donc participer à certains aspects de la conception de la recherche.

Finalement, les partenariats de recherche complets entre jeunes et adultes (*Partnership youth and adult*) sous-entendent que les enfants et les adultes ont le même statut et sont sur un pied d'égalité dans les décisions à prendre concernant la conception et la conduite de l'étude.

Pour Freeman et Mathison (2009), convier les enfants à l'élaboration de la recherche va engendrer la transformation de la récolte de données et donc conduire à des résultats différents par rapport à ceux où la conception aurait été déterminée uniquement par le/la chercheur·euse.

La manière dont le/la chercheuse entre sur le terrain de sa recherche influence déjà la suite de sa relation avec les participants. Macdonald (2013) a débuté sa recherche au sein d'une institution en passant simplement du temps avec les enfants, sans se positionner en tant que chercheuse, pour se familiariser avec les enfants, apprendre à les connaître et gagner leur confiance, avant de réellement les approcher pour sa recherche. Agir de cette manière permet de rassurer les enfants, pour qu'ils/elles ne perçoivent pas la participation à l'étude comme quelque chose de menaçant.

Le/la chercheur·euse doit pouvoir adapter sa méthode et ses questions. Dans le cas où l'enfant ne comprendrait pas où il/elle voulait en venir avec sa question ou sa recherche, ce/cette dernier·ère doit être attentif·ve aux problèmes de compréhension et pouvoir reformuler ou simplifier son discours, afin de se faire comprendre par l'enfant installé·e en face de lui/elle.

#### **4.4.6. Le choix de la méthodologie**

Les recherches avec les enfants ont créé un large panel de ressources méthodologiques interdisciplinaires (Freeman & Mathison, 2009).

Lors d'une étude avec des enfants, le/la chercheur·euse doit choisir des moyens appropriés pour recueillir l'opinion et les expériences des enfants, et donc mettre au point les méthodes appropriées et les stratégies correspondantes, afin de faire face aux problèmes éthiques qui pourraient se poser.

Clark (2001), pour s'adapter aux enfants en bas âge, utilise ce qu'elle nomme « *the Mosaic approach* ». Cette approche est une combinaison de méthodes, qui allie la méthodologie traditionnelle d'observation et d'interviews à l'introduction d'outils, comme l'utilisation de caméras, la création de dessins ou des jeux de rôles. Chacun de ces outils façonne un morceau

de la mosaïque, qui a la particularité d'être une co-construction entre le/la chercheur·euse et l'enfant, et qui requiert de la part du/de la chercheur·euse de savoir être à l'écoute de l'enfant.

L'utilisation de dessins pourra convenir aux plus jeunes, alors que des enfants déjà entré·e·s dans l'adolescence préféreront peut-être parler de manière plus libre, en dialoguant. Choisir une méthodologie adaptée à chacun·e permet aux enfants de s'engager plus efficacement dans la recherche, pour apporter les réponses désirées.

Lors d'une recherche avec des enfants, il est essentiel de prendre en compte non seulement les données récoltées, mais également l'ensemble du processus de recherche. Toutes les décisions prises en cours de route doivent être accompagnées de la conviction qu'elles amélioreront la récolte de données et la compréhension du sujet de l'étude. Pour cela, Freeman et Mathison (2009) conseillent de tenir un journal de recherches, en notant chaque décision et réflexion, afin de ne rien oublier de l'évolution. Chacune des décisions prise par le/la chercheur·euse a une influence sur la qualité, ainsi que sur le contenu de la récolte de données.

## 5. Méthodologie

### 5.1. Méthode qualitative et participative

Ce travail s'inscrit dans une méthode qualitative, d'une part parce que les données récoltées sont descriptives d'une période de la vie de ces enfants, et donc pas quantifiables, d'autre part, parce que l'intérêt est de saisir les points de vue subjectifs des participant·e·s, étant donné que ce sont eux/elles qui construisent la réalité analysée ici. Ainsi, avec cette méthode « Qualitative researchers study participants' knowledge and practices » (Flick, 2009, p.16), tant le point de vue que les pratiques sur le terrain vont varier en raison des différentes perspectives subjectives et des milieux sociaux y relatifs :

Qualitative research takes into account that viewpoints and practices in the field are different because of the different subjective perspectives and social backgrounds related to them (Flick, 2009, p.16).

Mon mémoire ne s'inscrit cependant pas seulement dans une méthode qualitative, mais également dans une méthode participative car, en tant que chercheuse, je me positionne au même niveau que les participant·e·s qui incarnent les expert·e·s du sujet abordé, pour que le travail soit une collaboration entre les deux parties. Dans la méthode participative, les termes de participant·e ou co-chercheur·euse sont préférés à celui de sujet, afin de les positionner sur un pied d'égalité avec le/la chercheur·euse et leur donner un rôle actif. De plus, opter pour une méthode participative avec et pour les enfants, voire conçue par les enfants, permet de donner la parole à une population oubliée qui a, comme dit précédemment, trop souvent été exclue du monde de la recherche (Lapierre, Lessard, & Brabant, 2016). Lapierre, Lessard et Brabant (2016) se basent sur les travaux de Maguire (1987) et citent Renzetti (1997), pour parler de l'égalité entre le/la chercheur·euse et les participant·e·s :

In this model, the research relationship is clearly reciprocal rather than hierarchical. The researcher, rather than being a detached expert, engages the participation of community members from the outset, recognizing that both parties bring to the project unique skills, knowledge, and resources (Renzetti, 1997, p.156, cité par Lapierre, Lessard & Brabant, 2016).

Lors d'une méthode participative, chaque participant·e doit s'investir dans la recherche avec le/la chercheur·euse, à chaque étape du processus.

## **5.2. L'anonymisation**

Comme relaté dans le chapitre 3.4 **Les principes éthiques**, le/la chercheur·euse doit pouvoir garantir l'anonymat aux participant·e·s de sa recherche. Pour ce qu'il en est de ma recherche, l'anonymisation des enfants est rendue difficile, tant en raison des personnes travaillant avec les structures de premier accueil, que par la spécificité du lieu. Les institutions gravitant autour du premier accueil m'ont aidée à accéder à la population de mon mémoire, en contactant les familles et en me transmettant les coordonnées de celles qui étaient intéressées. Par conséquent, les membres de l'institution qui m'ont transmis ces coordonnées connaissent donc parfaitement l'identité de certain·e·s de ces enfants. En outre, dans le canton de Neuchâtel, les enfants fréquentant le premier accueil ne sont pas si nombreux·euses et ont donc tous/toutes vécu des moments de partage et de discussions avec le personnel. En lisant mon mémoire, ils/elles pourraient donc certainement reconnaître les souvenirs ou paroles de certain·e·s enfants.

Mon mémoire porte sur une expérience de vie spécifique à un canton, en l'occurrence le canton de Neuchâtel. Son but n'est pas de porter un jugement, mais d'apporter un point de vue subjectif des enfants que j'ai pu rencontrer et pouvoir ainsi partager leurs expériences avec un large public. Cacher la localisation enlèverait de la valeur aux données récoltées, dans la mesure où chaque canton, voire même chaque centre, a ses spécificités propres, raisons pour lesquelles les enfants ne vivent ni les mêmes choses, ni de manière identique.

Finalement, les enfants ont eu connaissance, dès le premier rendez-vous, que le fruit de nos diverses rencontres ferait l'objet d'un livre cocréé avec eux/elles et que leurs paroles seraient lues et peut-être même reconnues par certaines personnes. Ils/elles savaient également que plusieurs autres enfants participeraient à ce livre, que les récits seraient partagés et qu'ils/elles pourraient se reconnaître à travers ceux-ci. Toutefois, afin d'éviter de diffuser quoi que ce soit qui pourrait leur nuire, toutes les citations utilisées dans le cadre de mon mémoire ont été présentées lors de notre dernière rencontre, et les enfants pouvaient les valider ou les retirer.

## **5.3. Les participant·e·s**

### **5.3.1. Choix et accès**

Ma recherche s'intéresse au premier accueil à travers les enfants requérant·e·s d'asile arrivé·e·s dans le canton de Neuchâtel avec un ou deux parents. Ma population devait donc répondre à plusieurs critères. Il était nécessaire que les enfants aient eu le statut de requérant d'asile, qu'ils/elles soient arrivé·e·s avec un ou deux parents, et qu'ils/elles aient été hébergé·e·s en premier accueil dans le canton de Neuchâtel. Pour être en mesure de prendre en considération

leur expérience de la classe de premier accueil, j'ai décidé de rajouter le critère de l'âge. Les enfants devaient donc être arrivé·e·s dans le canton entre l'âge de 6 ans et de 16 ans. Enfin, et pour que les enfants aient une certaine base en français et un certain recul par rapport à leur expérience du premier accueil, j'ai souhaité qu'ils/elles ne vivent plus dans ces structures et qu'ils/elles les aient donc quitté·e·s au cours de ces dernières années. Je n'ai ainsi établi aucune distinction de genre, de pays d'origine ou de niveau de formation des parents.

Pour pouvoir accéder à ces enfants, j'ai pu bénéficier de l'aide de plusieurs services. A la suite de discussions avec Monsieur Schlatter, chef de l'OSAP du canton de Neuchâtel, Madame de Cerjat, cheffe de l'OSAS du canton de Neuchâtel, Madame Müller-Rossel, responsable du Secteur Migration du CSP du canton de Neuchâtel, Monsieur Giovannoni, responsable du Secteur Migration chez Caritas Neuchâtel, mon projet de mémoire a pu être transmis à leurs collaborateurs et collaboratrices. Après avoir pris connaissance de ma demande, ils/elles ont pris contact avec les familles qu'ils/elles pensaient pouvoir avoir un intérêt pour mon travail. Les enfants étant mineur·e·s, une autorisation parentale était nécessaire. Une fois l'accord des parents obtenus, les numéros ou adresses e-mails des familles m'étaient transmis et il ne me restait alors plus qu'à entrer en contact avec elles pour fixer un premier rendez-vous.

### 5.3.2. Présentation des participant·e·s

Pour ce travail, j'ai pu rencontrer cinq familles, ce qui m'a permis d'atteindre un total de huit enfants participant à mon mémoire<sup>15</sup> :

<i>Prénom</i>	<i>Âge</i>	<i>Âge à l'arrivée dans le canton de Neuchâtel</i>	<i>Lien fraternel</i>
Lola	10	8	-
William	18	16	-
Ashley	9	5	Olivier
Olivier	10	6	Ashley
Tom	17	14	Zoé & Ben
Zoé	15	12	Tom & Ben
Ben	13	10	Tom & Zoé
Naomi	12	10	-

<sup>15</sup> Pour rappel, par souci d'anonymisation, les prénoms utilisés sont des prénoms d'emprunt.

Ashley est arrivée avant l'âge de 5 ans. Cependant, elle a passé deux ans dans le centre de premier accueil. Sa présence dans le centre correspondait donc parfaitement à la tranche d'âge que je recherchais.

Naomi est arrivée en Suisse dans le cadre d'un regroupement familial. Elle n'a donc pas vécu longtemps au sein du centre de premier accueil et a seulement passé trois jours dans la classe de premier accueil.

#### **5.4. Mise en place de ma position et de ma relation avec les participant·e·s**

Pour Cottet (1998), le choix de la méthode d'enquête est décisif pour la suite de la recherche. La population requérante d'asile étant plutôt méfiante, le/la chercheur·euse ne peut donc pas directement commencer sa recherche comme il/elle en a l'habitude. Le réflexe de sortir son cahier de notes et son questionnaire est dès lors à proscrire dans un premier temps. L'obtention des données nécessaires pour la recherche nécessite la construction d'une confiance mutuelle, laquelle ne se constitue qu'avec le temps.

J'ai pu observer la même chose que Cottet (1998). Une fois les familles contactées, tout n'était pas encore gagné, bien au contraire, mais les cartes étaient dès ce moment-là entre mes mains.

Les premiers échanges et la première rencontre allaient être cruciaux. Comme décrit par Macdonald (2013), l'entrée sur le terrain allait influencer la suite de ma relation avec les enfants, mais aussi avec leurs familles. Afin de ne pas mettre celles-ci mal à l'aise, j'avais opté pour une prise de contact par écrit. Les familles pouvaient ainsi prendre le temps de me répondre et même, au besoin, aller sur un site de traduction pour comprendre mon message, qui était rédigé en français et en anglais. Je leur proposai donc de m'écrire dans une de ces deux langues, si cela pouvait s'avérer plus facile pour elles. De plus, à travers ce premier message de contact, je prenais soin de leur montrer ma flexibilité en les laissant choisir, par le biais de questions, les jour, lieu et heure de notre rencontre. En tant que chercheuse, je devais me faire accepter non seulement par les enfants, mais aussi par les parents, et ne pas me faire voir comme une personne mal attentionnée ou menaçante. Les premiers rendez-vous constituaient donc un moment clef pour ma recherche, raison pour laquelle ils portaient principalement sur la rencontre et la connaissance de chacun·e, parents, enfants et moi. Les parents de Lola ne comprenaient que très peu le français, mais ils étaient présents à notre première rencontre, afin de voir surtout si ma discussion avec Lola ne prenait pas la tournure d'un interrogatoire. Je demandai alors à Lola de prendre tout son temps pour traduire mes paroles à ses parents si cela pouvait être utile, et surtout que ça ne me dérangeait absolument pas. Par la suite, et une fois

rassurés sur le fait que mes intentions n'étaient pas mauvaises, ils prenaient alors part à nos rires, sans pourtant comprendre les sujets dont nous discutons et, lors des rendez-vous suivants, nous laissaient même discuter seules ou en présence de ses frères et sœurs plus jeunes, qui étaient curieux·euses de notre travail.

Lors de mes premières rencontres avec William et Tom, qui étaient les deux enfants les plus âgés, leurs parents respectifs n'étaient pas présents, mais je leur demandais s'ils savaient pourquoi j'étais là. Dans le cas où leur réponse était évasive, je leur demandais de donner toutes les explications nécessaires à leurs parents.

En arrivant dans les familles ou au lieu prévu, je prenais d'abord le temps de les remercier d'avoir accepté ma venue et de m'accorder un peu de leur temps. Puis, mon premier réflexe était de savoir si les enfants et les parents savaient qui j'étais, pourquoi j'étais là et ce que nous allions faire ensemble. Il y avait en fait deux raisons à cela. En premier lieu, les parents ne parlant pas ou peu le français, il se pouvait qu'ils aient donné leur accord sans avoir réellement compris le but de mon travail. En deuxième lieu, et quand bien même j'avais obtenu l'accord des parents pour discuter avec les enfants, je ne savais pas si, de leur côté, ils/elles étaient d'accord de participer à mon mémoire et de discuter avec moi. Dans tous les cas, je leur réexpliquais quelles étaient mes intentions et précisais bien que ma venue était liée à mes études et en aucun cas à un contrôle de police ou autre, ceci afin d'éviter toutes éventuelles craintes de leur part en relation avec le statut actuel de chacune des familles. Une fois ces points clarifiés et compris, je demandais à l'enfant s'il/elle était toujours d'accord de participer à mon projet de livre en cocréation avec lui/elle et les autres enfants que je rencontrais. Je ne pouvais pas imaginer mener ce travail sans le consentement éclairé des parents et des enfants. De plus, en me présentant et en introduisant le sujet de mon étude, je prenais toujours soin de mettre en avant le fait que si, à un moment donné, l'enfant n'avait pas ou plus envie de parler du premier accueil, je n'y voyais aucun souci, qu'il/elle avait le droit de ne pas vouloir en parler et que si, au fil de la discussion, je venais à poser une question qui le/la dérangeait, il/elle n'avait aucune obligation de me répondre. Je faisais également attention à ne pas avoir d'attentes ou de préjugés en relation avec la discussion, bien que l'esprit du/de la chercheur·euse ne soit jamais totalement innocent par rapport au sujet choisi. Au fur et à mesure de mes rencontres avec ces nouvelles familles, il me devenait parfois de plus en plus compliqué de garder le recul nécessaire et de ne pas me manifester, en lien parfois avec mes observations antérieures, basées sur des données déjà récoltées et retranscrites. En effet, en lien avec les diverses discussions et

retranscriptions, une liste de sujets ressortant de discussions précédentes se baladait dans un coin de ma tête, et des connexions se créaient ou se déclenchaient au gré de ce que j'entendais.

Il était aussi important pour moi que l'enfant se sente expert·e de son expérience du premier accueil. Je lui expliquais donc que je ne savais ni comment était le premier accueil, car je n'y étais jamais allée, ni comment les journées se déroulaient pour lui/elle et que c'était bel et bien à lui/elle de me le dire. Les enfants étaient donc libres de me raconter le premier accueil comme bon leur semblait et se sont senti·e·s valorisé·e·s par leur position d'expert·e du sujet.

Afin de toujours maintenir une ambiance conviviale lors de nos rencontres, nous nous préparions régulièrement et mutuellement de petites attentions. Ainsi, par exemple, lors des rendez-vous aux alentours de Pâques, j'apportais des œufs ou lapins en chocolat à tous/toutes les enfants de la famille où j'allais, même à ceux/celles avec lequel·le·s je ne travaillais pas pour mon mémoire. D'autres fois, les familles avaient préparé des plateaux de pâtisseries typiques de leurs pays d'origine ou me conviaient à partager un repas en leur compagnie.

Enfin, et pour clore ce sous-chapitre, il va évidemment sans dire que je prenais toujours soin d'ajuster ma méthodologie à chaque enfant.

## **5.5. Récolte de données**

Pour ma récolte de données, et afin de construire la méthodologie de mon mémoire, je me suis adaptée aux familles. J'ai donc créé un patchwork composé de plusieurs méthodes. Ainsi, si certains enfants arrivaient à parler du sujet sans mon aide, d'autres en revanche me demandaient de leur poser des questions en vue de réactiver des souvenirs. A côté des méthodes utilisant uniquement le verbal, et pour faciliter la discussion autour du sujet du premier accueil, je proposais aussi à ceux/celles qui appréciaient le dessin, de me dessiner le centre, l'école ou d'autres éléments en lien avec cette période du premier accueil, pour illustrer le futur livre. De plus, comme les enfants étaient au courant qu'il y avait une cocréation de livre qui accompagnait mon travail, ils/elles savaient que leur dessin aurait encore un intérêt supplémentaire. Leurs illustrations me permettaient donc aussi par la suite de débloquent la discussion, car l'enfant pouvait me décrire ce qu'il/elle avait dessiné, et ainsi réactiver des souvenirs. Toujours dans les méthodes visuelles, des visionnages de multimédias, tels que photos et vidéos, ont également été utilisés, afin de pouvoir mettre des images sur les paroles et faciliter la discussion par la suite. Dans ce cas-là, il s'agissait d'un partage bidirectionnel, du côté des enfants, mais aussi du mien. Les images n'étaient pas uniquement centrées autour du

premier accueil, mais également autour de la vie de l'enfant. Je partageais donc moi aussi des photos de ma vie, pour consolider l'équité entre les participant·e·s et le/la chercheur·euse.

Certain·e·s enfants ont évoqué le sujet des auditions qui ont lieu lors de la procédure d'asile, en disant que ce n'était pas un moment plaisant pour eux/elles. En réaction à ceci, et pour éviter tout sentiment de malaise qui aurait pu s'installer alors, dû à ce qu'ils/elles auraient pu percevoir comme une similitude entre ces auditions et nos discussions en tête-à-tête, j'ai alors parfois créé des moments de partage avec eux/elles autour de jeux, de découpages et de collages. La discussion ressemblait ainsi bien moins à un interrogatoire et était plus agréable pour l'enfant.

Comme je l'ai également évoqué précédemment, je laissais la possibilité aux familles de choisir les lieu, jour et heure de nos rencontres. Pour quatre des cinq familles, les rencontres se sont déroulées dans leur appartement. Pour la cinquième famille, celle de William, et étant donné qu'il avait atteint sa majorité, la première rencontre s'est effectuée hors de chez lui. Pour l'occasion, c'est l'office social de l'asile de La Chaux-de-Fonds qui nous avait mis un bureau à disposition dans ses locaux. Les rencontres suivantes ont eu lieu entre Neuchâtel et La Chaux-de-Fonds, dans des lieux publics.

Lors de mes premières rencontres avec Lola, Olivier et Ashley, les parents étaient présents. La maman d'Olivier et d'Ashley avait un niveau de français qui lui permettait de communiquer et de comprendre mes échanges avec ses enfants. Elle souhaitait participer à ces échanges et à mon projet, ce qui rendait la situation parfois difficile à gérer, la présence des parents pouvant avoir une influence sur le discours des enfants. Toutefois, en me mettant à sa place, j'arrivais à comprendre son désir de partager son expérience avec une personne provenant du pays d'accueil, qu'elle n'avait pas croisé durant sa vie dans le centre et qui, de surcroît, avait la volonté de rendre visible cette période particulière.

Lors de notre première rencontre, il était essentiel de créer un lien avec l'enfant et/ou la famille et d'instaurer une relation de confiance. Pour y parvenir au mieux, je prenais le temps de connaître les enfants, de m'enquérir de ce qu'ils/elles aimaient ou détestaient ou de demander comment se passait l'école. Avec William, nous avons ainsi tous/toutes les deux sorti nos téléphones portables et partagé les musiques que nous aimions. Nous nous sommes également montré·e·s des photos, car nous apprécions tous/toutes deux prendre des photos. Par ce biais, nous avons ainsi pu découvrir des points communs et de partage, qui nous ont permis de briser la glace qu'il aurait pu y avoir entre nous.

Il me paraît à ce stade important de rappeler une nouvelle fois tous les garde-fous mis en place pour les enfants en relation avec nos discussions. Au début de chacune de nos rencontres, je rappelais aux enfants qu'ils/elles étaient libres de choisir de me parler ou pas et qu'ensuite, lors de nos discussions sur le premier accueil, ils/elles pouvaient discuter de ce qu'ils/elles souhaitaient, que je ne les forçais en rien à me parler de quelque chose qu'ils/elles ne souhaitaient pas évoquer, et que si je posais une question qui les gênait, ils/elles pouvaient refuser d'y répondre.

Ben, le petit frère de Zoé et de Tom, a pris la décision de ne pas participer à nos premières discussions. Il était soit spectateur, soit s'éclipsait pour rejoindre sa chambre. Cependant, il a choisi de prendre part à notre dernière rencontre, lorsque la création du livre devenait concrète, et a même, pour l'occasion, pris le temps d'imaginer un dessin illustrant le centre de la Ronde à La Chaux-de-Fonds.

Il arrivait que Lola m'avertisse, à mon arrivée chez elle, qu'elle n'avait pas la force de se remémorer la période du premier accueil. Elle me demandait alors si on pouvait simplement parler, rigoler, et si je pouvais lui apprendre un peu d'allemand (ce moment sera expliqué dans l'analyse, au chapitre 6.3. **L'apprentissage de la langue**).

Cette faculté d'adaptation de ma part à ces enfants signifiait pour moi une façon de soutenir, auprès d'eux/elles, mon idée forte que ce travail était participatif, qu'il résultait d'une collaboration avec eux/elles, et que je n'étais pas seule à diriger son avancée.

Le nombre total de rencontres avec chaque enfant a varié en fonction tant des familles que du temps qui m'était nécessaire pour instaurer un climat de confiance. Les rendez-vous duraient en moyenne deux heures et n'ont pas tous été enregistrés. Dans le cas où ils ne l'étaient pas, j'avais un cahier en ma possession, dans lequel je notais les points ou les passages importants.

## **5.6. Le dernier rendez-vous : la cocréation du livre**

Bien que chaque rendez-vous ait été utile pour créer le livre, c'est lors de la dernière rencontre pour mon mémoire avec chaque enfant, qu'il a pris pour eux/elles une première apparence physique et concrète. Pour mener à bien cette étape cruciale, j'ai imprimé au préalable les transcriptions, observations ou commentaires que j'avais classés dans ma grille de thématiques d'analyse. Les différents passages étaient découpés et placés dans une enveloppe. Trois grandes feuilles A3 colorées portaient sur les grands thèmes qui étaient ressortis de nos discussions, alors qu'une quatrième portait l'inscription « autre » et qu'une cinquième était vierge de toute écriture. Je donnais la consigne aux enfants que nous allions lire les petits papiers contenant

leurs différents textes, ensuite de quoi ils/elles devaient me donner leur avis et me dire si ils/elles souhaitaient que ce passage soit placé ou évoqué dans le livre, dans quel cas ils/elles pouvaient prendre du scotch et coller le papier sur la grande feuille du thème concerné. Si ils/elles le souhaitaient, les enfants pouvaient également supprimer, modifier ou compléter les papiers, à l'aide de stylos-feutres et post-it qu'ils/elles avaient à disposition. Je faisais également part aux enfants de certaines réflexions de ceux/celles d'entre eux/elles qui avaient déjà participé à notre dernier rendez-vous, pour me permettre de voir les accords ou divergences éventuelles et d'en obtenir les raisons.

Une fois les compositions de chaque enfant ou fratrie récoltées, il me restait donc à regarder leurs ressemblances et dissemblances et à les comprendre, à l'aide de leurs explications.

En plus d'avoir vu avec les enfants la partie écrite du livre, j'ai discuté avec eux/elles de son aspect visuel, afin que, dans son ensemble, il leur ressemble. Pour illustrer le livre, j'ai fait appel à une de mes relations dont je connaissais les talents d'artiste en dessins, principalement en lien avec la migration. J'ai donc entrepris avec les enfants un brainstorming autour des illustrations qui accompagneraient leurs dessins et textes dans le livre. Il en est ressorti que devaient y figurer des enfants représentatif·ve·s de chaque partie de notre Terre et que la couverture devait présenter une famille, car ce livre serait le livre d'enfants arrivé·e·s avec de la famille.

## **5.7. Transcription et procédure d'analyse**

La méthode d'analyse choisie pour ce travail est l'analyse thématique. Elle découpe le contenu du discours et le répartit par thèmes.

Pour la transcription des discussions, j'ai enchaîné plusieurs étapes. Avant de débiter, j'ai fait le choix de retranscrire exactement ce que j'entendais, mot pour mot. Je n'ai pas cherché à modifier les paroles de l'enfant ou à corriger ses erreurs de français. Je suis partie du principe qu'en menant une étude avec des personnes qui sont en Suisse depuis quelques années et qui n'ont pas cette langue comme langue maternelle, il était normal qu'il y ait des erreurs. A travers une retranscription fidèle, je souhaite en réalité démontrer que ces enfants arrivent très bien à s'exprimer devant une personne qu'ils/elles ne connaissent pas forcément, et ce sur un sujet précis qui n'est pas un thème courant et qui leur demande de plus un effort cognitif, en faisant appel à leur souvenir. Au moment de la retranscription, j'ai, dans un premier temps, écouté les enregistrements et/ou relu mes notes prises sur le moment, puis je les ai retranscrits. La transcription effectuée ne reproduit en réalité pas la totalité des discussions. Lorsque nous parlions par exemple de la manière dont l'enfant avait passé son weekend ou qu'il/elle me

demandait de l'aide pour ses devoirs, l'échange n'était pas retranscrit, car il ne répondait pas à ma problématique. De même, quand Tom m'a parlé de certains détails de sa vie dans son pays d'origine et qu'il m'a demandé de les garder pour moi, j'ai évidemment respecté son choix et gardé ses mots en moi, sans les réécrire.

Une fois les transcriptions terminées, il me restait encore à coder, relever et rassembler les thèmes qui ressortaient.

A code in qualitative inquiry is most often a word or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data (Saldaña, 2012, p.3).

Enfin, et pour terminer, j'ai encore créé des tableaux, dont un extrait se situe ci-contre, où les thèmes et sous-thèmes, quand il y en a, précèdent et introduisent chacun de ces tableaux. La première colonne, à gauche, contient le prénom de chaque enfant. Chaque enfant possède son propre compartiment dans le tableau. Toutes ses citations ou ses commentaires sur le thème de l'en-tête sont rassemblés dans la colonne du centre. La dernière colonne, à droite, présente le codage de la citation, pour avoir une vue plus rapide et faciliter la répartition dans l'analyse. Par exemple, pour le sous-thème regroupant les personnes travaillant au centre, autrement dit les bénévoles et les professionnel-le-s, les passages avec les sécuritas

**Réseau social**  
**Bénévoles et professionnel(le)s du centre**

Lola	<p>« des fois, il y avait une dame qui venait des fois avec ces amis pour jouer avec nous et nous pour préparer des choses, mais cette dame maintenant elle est toujours en lien avec nous car maintenant couvet c'est fermé donc elle vient plus à couvet mais maintenant des fois elle vient vers nous. (...) On faisait des bricolages, on faisait plein de chose quand elle venait, des jeux et quand c'était l'été on était dehors quand il faisait beau. »</p> <p>« A Couvet des fois on regardait des films, enfin des cartoons' c'était un monsieur qui venait, il nous mettait Elsa, car on adorait Elsa. C'était dans une pièce mais c'était un monsieur qui venait avec quelque chose pour projeter sur un écran. C'était pas une télé. »</p>	<p>→ Bénévoles d'activités</p> <p>→ Films avec un sécuritas</p>
William	<p>« Avec un sécuritas on pouvait jouer à la console dans son bureau, c'était trop bien même si les autres enfants étaient plus petits alors je gagnais facilement »</p> <p>« Eva était super gentille, elle venait une fois par semaine au moins, aujourd'hui je la vois encore on fait des sorties encore »</p>	<p>→ sécuritas permet aux enfants de jouer à la console</p> <p>→ Bénévole Eva</p>
Olivier	<p>« Moi j'aime beaucoup une dame qui venait à Couvet car elle faisait des lotos. »</p> <p>« un des sécuritas nous laissait jouer au foot sur sa console »</p>	<p>→ Loto avec Eva</p> <p>→ sécuritas permet aux enfants de jouer à la console</p>
Ashley	<p>« moi j'aimais beaucoup L* Maman : (rire) oui tous les matins elle allait dans son bureau en l'appelant A : il était trop gentil ! il nous donnait des bonbons »</p> <p>« tout le monde était très gentil »</p> <p>« on pouvait regarder Elsa grâce à un sécuritas »</p>	<p>→ Assistant.e.s sociaux, aides</p> <p>→ chacun leur sécuritas, aides, qu'ils ont côtoyé durant leur séjour.</p> <p>→ Reconnaissance envers le personnel</p> <p>→ sécuritas film a dispo des enfants</p>

apparaissent dans la colonne de codage soulignée en bleu, alors que le codage des assistant.e-s sociaux.les figure en vert et le codage des bénévoles en jaune. Lorsqu'un codage s'adresse à l'ensemble du personnel, il arbore les trois couleurs.

Si les thèmes principaux m'apparaissaient déjà en tête avant la transcription, ce n'est pourtant que lors de l'assemblage des passages que les divers sous-thèmes se sont réellement dévoilés à moi. C'est en effet la répétition d'un codage à travers plusieurs récits, qui a mis en lumière qu'un événement, raconté isolément, avait en réalité été vécu de façon multiple, ce qui démontrait bien l'importance que les enfants accordaient à tel ou tel sujet.

## 6. Analyse

Plusieurs thématiques communes sont apparues spontanément dans le discours des enfants, lorsque je leur ai demandé de me parler du premier accueil et ce, sans que j'aie à les aborder par moi-même. D'autres thématiques ont été avancées par une partie des enfants seulement. Le tableau ci-dessous présente les thèmes qui sont ressortis des récits des enfants de manière spontanée. Il permet non seulement de mettre en lumière ce qui est important à leurs yeux, mais aussi de mettre en évidence des sujets que les adultes pourraient considérer comme essentiels, alors qu'ils apparaissent comme banals aux enfants.

Les thèmes	Les sous-thèmes	Le centre de Couvet				Le centre de la Ronde		
		Lola	William	Ashley	Olivier	Naomi	Tom	Zoé
Le centre de premier accueil	L'espace public / l'espace privé	X	X	X	X		X	
	Réseau social : La famille / le personnel	X	X	X	X	X	X	X
	La religion / les repas	X		X			X	X
	La violence / l'alcool		X	X	X		X	X
L' école	Le chemin de l'école	X	X	X	X			
	La rentrée scolaire							
	La classe / les cours		X	X	X	X	X	X
	Les sorties scolaires			X	X	X		
Le futur	Le départ du centre / l'hébergement futur	X	X	X			X	X
	L'avenir professionnel	X	X			X	X	X
L'apprentissage des langues		X			X	X	X	X
Redevenir un·e enfant / rester un·e « adulte »		X	X			X	X	
Décision négative à la demande d'asile								

Ben est absent du tableau, car il a choisi de ne participer qu'à la dernière discussion. Il n'a donc discuté qu'autour des citations que je présentais à celle-ci et n'a ainsi pas amené de sujet par lui-même.

Au terme de mes discussions, cinq thèmes principaux peuvent être recensés, soit celui du **centre de premier accueil**, de **l'école**, du **futur**, de **l'apprentissage des langues** ainsi que celui de **redevenir un·e enfant ou rester un·e « adulte »**.

Il est à noter que le thème relatif à la décision sur la demande d'asile n'a pas du tout été abordé par les enfants. Il figure néanmoins dans le tableau, car les adultes pensaient que ce thème serait forcément abordé.

Le thème du **centre de premier accueil** se compose de quatre sous-thèmes, à savoir **l'espace public/l'espace privé, la famille/le personnel, les repas et la religion, la violence et l'alcool**.

Le thème de **l'école** se divise également en quatre sous-thèmes, à savoir **le chemin de l'école, la rentrée scolaire, la classe en général et les sorties scolaires**.

Le troisième thème, celui du **futur**, se compose de deux sous-thèmes, soit **le départ du centre et l'hébergement futur**, ainsi que celui de **l'avenir professionnel**.

Le quatrième thème, relatif à **l'apprentissage des langues**, évoque l'apprentissage du français, mais aussi celui d'autres langues, comme l'allemand ou l'anglais, ainsi que les méthodologies utilisées.

Finalement, le cinquième thème, soit **redevenir un·e enfant ou rester un·e « adulte »**, évoque les responsabilités qui incombent à ces enfants, la parentification qu'ils/elles peuvent vivre, ainsi que leurs difficultés à redevenir un·e enfant, autrement dit de retrouver les intérêts que les enfants ont normalement à leur âge.

Pour rappel, les enfants dont traite mon mémoire n'ont pas tous/toutes vécu le premier accueil dans le même centre de premier accueil du canton de Neuchâtel. Quatre ont fréquenté le centre de Couvet et quatre également le centre de la Ronde, à La Chaux-de-Fonds. Tant des similitudes que des différences entre ces deux expériences de lieux sont apparues, comme nous le verrons plus loin dans l'analyse.

## **6.1. Le centre de premier accueil**

Tom : Quand tu es au centre, le centre, ça devient normal. Quand tu vis dans une place comme ça avec tous les gens différents et que tu entends différentes langues, après un mois ou deux mois, ça devient normal. T'acceptes et tu te dis : « Bon, je dois

vivre comme ça avec eux, je dois vivre, j'ai pas le choix ». Si tu arrives petit au centre, tu commences ta vie, tes souvenirs comme ça.

Pour Tom, le temps passé en centre de premier accueil rend cette période de son existence normale, car il n'a pas d'autre choix que d'accepter et de vivre cette situation.

Cela étant, et bien que lui paraissant normale, cette période reste difficile pour lui, qui estime que les centres de premier accueil ne sont pas adaptés aux enfants :

Au centre, c'est difficile. Tu es dans un monde avec tout le monde, sans la même langue, la même culture, rien du tout, mais vous devez vivre ensemble tous les jours.

[...]

Moi, je trouve que la vie du centre, c'est une vie pour les adultes. Les adultes, ils supportent, alors que les enfants, ils sont là, ils observent, après, ils apprennent...alors observer c'est bien, c'est bien de voir que tout est pas facile, que tout est possible et qu'il n'y a pas que moi qui vit ça sur terre. Ils voient des gens, plein de gens, plein de couleurs, de cultures, de langues...Mais le centre, c'est pas une place adaptée à l'enfant, c'est pas pour leur âge. C'est très limité et les parents peuvent pas donner leurs règles, leur cadre.

### **6.1.1. L'espace public/l'espace privé**

L'espace public et l'espace privé étaient les deux sujets que les enfants ont évoqués en tout premier lorsque j'ai abordé leur expérience du premier accueil. La ou les chambres de leur famille constituent l'espace privé, alors que les lieux communs, tels que le salon, la cuisine, la salle de douche ou les toilettes et autres corridors, ainsi que les aménagements extérieurs, composent l'espace public.

#### **L'espace public**

En tant qu'adulte, on pourrait plutôt s'attendre à ce que les enfants, en évoquant l'espace public, parlent en premier lieu de l'extérieur ou des espaces de jeux, mais non ! Ils/elles m'ont, dans un premier temps, parlé de la propreté ou de la saleté de certains lieux, ainsi que des escaliers à monter pour aller de la cuisine à la chambre, qui pouvaient s'avérer pénibles pour leurs parents, souvent victimes de problèmes de santé.

La saleté concerne en réalité surtout les toilettes et les douches communes qui se trouvent à l'étage. Certains adultes du centre d'hébergement, dont font parfois partie les parents de ces enfants, ont notamment pour tâche de nettoyer ces espaces publics, comme ceux de Lola en l'occurrence :

L : Tous les matins, c'est nos parents qui doivent nettoyer les toilettes et les douches et c'était vraiment dégueu ! C'était pas propre. Et, en fait, je veux pas dire ça, mais quand on faisait caca, on touchait pas les fesses. Des fois, il y en a des qui faisaient caca dans les douches et ils nettoyaient même pas. C'était des fois difficile... Du coup, maintenant, j'adore être dans ma maison. [...] A Couvet, j'étais plus souvent avec ma famille. Il y avait aussi des personnes extérieures qui venaient jouer avec nous, mais dehors c'était un peu la cochonnerie. A Couvet, c'était pas un hôtel, c'était un camp et c'était difficile. On avait des chambres et des... comme à l'école on a des...dans les classes, tu vois, et en dehors il y en a aussi...

Moi : Des couloirs ?

L : Voilà ! Le couloir, ben à Couvet c'était un peu la cochonnerie, et les toilettes aussi.

Dans cet extrait, Lola explique avec ses propres mots le niveau de saleté. Lorsqu'elle dit : « On touchait pas les fesses », elle illustre ses propos avec l'image de léviter au-dessus des toilettes pour éviter tout contact avec la cuvette. Dans le centre, les toilettes font partie des espaces publics et il est vrai que, dans la société, les toilettes publiques sont vues comme infectées de microbes et « de nombreuses personnes continuent de ne pas avoir confiance envers les cuvettes et préfèrent se positionner de telle sorte que les fesses ne soient pas en contact avec cette surface »<sup>16</sup>. La maman de Lola lui a sûrement dit à plusieurs reprises de ne pas les toucher avec ses fesses, car c'était sale, et ainsi, Lola appliquait et répétait les propos de sa maman.

Dans cet extrait, Lola parle du centre comme d'un camp en comparaison à un hôtel car, avant de se rendre au centre de premier accueil de Couvet, elle avait passé quelque temps avec sa famille aux Hauts-Geneveys, où un ancien hôtel avait été reconverti en accueil pour les personnes requérantes d'asile en attente d'une place dans les centres de premier accueil, qui étaient tous complets. A l'hôtel, les toilettes et la douche faisaient partie de l'espace privé de la famille.

Pour Tom, le principal souci des espaces publics étaient les sanitaires. Par mesure de sécurité notamment, aucune porte ne pouvait se fermer à clef :

Même pour les toilettes et les douches, tu peux pas faire confiance. Il y a pas une porte qui se ferme. Donc quand tu es dedans, deux minutes après, tu peux avoir quelqu'un qui rentre, et toi, tu es là : non mais, si jamais je suis là. On peut pas fermer à cause de la sécurité. Du coup, tu as pas d'intimité. Il y a trois ou quatre douches disponibles en même temps, donc pour un adulte, c'est dur déjà, mais pour les enfants, c'est pire.

---

<sup>16</sup> <https://www.pourquoidoctor.fr/Articles/Question-d-actu/27245-Bacteries-toilettes-publiques-danger-n-est-le-pensez>

Zoé m'a fait part d'une différence entre les lieux communs des étages où se trouvaient des familles, par rapport à ceux fréquentés par des personnes seules :

C'était propre. La cuisine, il fallait la nettoyer tous les jours. Des parents ou adultes avaient ça comme travail. À l'étage d'en-dessous, il y avait des gens qui n'avaient pas de famille ; du coup là-bas, les toilettes et tout ça, ça puait, c'était dégueulasse, franchement. En plus, les gens qui devaient nettoyer ça, ils disaient tout le temps d'arrêter de faire ça. Et puis, ça donne pas un bon exemple pour les enfants...mais à notre étage c'était bon.

Tom m'a tout de même parlé de son arrivée en premier accueil sans que je lui pose de questions à cet égard :

Quand on est venu, ça faisait pas longtemps que c'était ouvert, il y avait plus rien dedans [dans le centre]. Il y avait deux ou trois assistants sociaux plus les autres sécuritas et comme ça. On nous a montré le lieu et les étages, les toilettes et tout ça. Ils nous ont donné du matériel, des pulls, des bols, des assiettes, des choses comme ça, mais c'était sympa pour moi. Il y avait beaucoup de familles.

Les espaces publics sont aussi des lieux de partage avec les autres personnes requérantes d'asile :

Naomi : Il y avait un grand espace, un grand salon pour manger, mais ça allait, il y avait la télé dans le salon, j'aime bien regarder la télé quand je suis en train de manger...même s'ils mettaient que des trucs de foot, comme c'était pas les enfants mais les adultes qui choisissaient, et plutôt des hommes, vu qu'il y avait plus d'hommes que de femmes...C'était pas trop cool. Mais, heureusement, ils étaient trop cool avec les enfants, genre ils venaient, ils jouaient avec nous, c'était trop chou ! »

Des pièces sont aménagées avec des télévisions et divers types de jeux. Tom les décrit :

A l'intérieur de la Ronde, on avait un babyfoot, une table de billard, mais là-bas, ils avaient perdu deux ou trois boules, donc c'était moins intéressant...

Zoé, tout en continuant le discours de son frère, se focalise sur les éléments abîmés, tandis que son petit frère Ben explique apprécier les moments passés dans la salle prévue à cet effet :

Z : il y avait des jouets pour les enfants, mais les enfants jouaient pas bien avec, ils les cassaient. Du coup, à la fin, on n'avait plus rien. A chaque fois qu'il y avait un nouveau truc, il y avait des enfants qui les cassaient.

B : il y avait un ping-pong pas complet aussi...

Z : oui, il était cassé aussi... mais il y avait des célibataires, ils allaient tous jouer. Du coup, il y avait pas de place pour les enfants, c'était qu'eux qui jouaient.

B : oui, et ils se lançaient des défis...genre si tu perds, tu fais ça ce soir. C'était drôle, j'aimais bien regarder, ça me faisait rire !

## L'espace privé

Dans le centre, l'espace privé correspond à la pièce où les personnes dorment. Cet espace ne comporte pas de sanitaires ou de cuisine. L'espace privé est souvent relié à la famille, car c'est le lieu de partage où elle se retrouve. Malheureusement, lorsqu'une famille est nombreuse, il n'est pas toujours possible de l'héberger dans une même chambre. Lola, en répondant à ma question au cours de la discussion qui consistait à savoir si sa famille avait un appartement ou une chambre, explique :

Non, on n'avait que deux chambres, car on était six. Alors, on ne pouvait pas avoir chacun une chambre. Ma mère, elle dormait dans une autre chambre. Mon père, il dormait avec moi. Mon frère et ma sœur, et encore mon autre sœur, ils étaient vers ma maman. Ce n'était pas bien, on n'était pas tous ensemble. Ça serait plus rigolo si on était tous ensemble.

Dans un dessin montrant sa chambre, Lola m'indique, en pointant sur le dessin :

Moi, je dormais ici en haut, mais le lit, c'était collé comme ça, en étages. Mon père et ma sœur dormaient là, en bas. Mon frère, ma mère et ma petite sœur dormaient dans une autre chambre.



Figure 3 : Chambre du centre de Couvet, dessinée par Lola

Elle continue sa description et compare ensuite la chambre à son salon actuel, dans lequel nous nous trouvons pour discuter ensemble : « C'était plus petit, il y avait un lavabo, une porte ici, un casier ».

Naomi partageait la chambre avec son frère et son papa et, pour elle, être ensemble à partager une chambre était important car « C'était bien d'être ensemble dans la chambre, car comme j'étais petite, j'avais pas envie de rester seule ».

Olivier et Ashley ont, pour leur part, bénéficié d'un changement de chambre lors de leur période en premier accueil avec la naissance de leur petite sœur, et grâce à la disponibilité existant à ce moment-là. Ils/elles sont donc passés d'une chambre séparée de leurs parents à une chambre plus grande, pouvant accueillir une famille de cinq personnes. Ils/elles préféraient en fin de compte être tous/toutes ensemble, même si ils/elles regrettaient qu'il n'y ait ni espace pour manger dans la chambre, ni aucune table ou chaise.

Durant la période où ils/elles avaient deux chambres séparées, la maman avait pu modifier la disposition de la chambre, afin que celle-ci soit moins dangereuse pour eux/elles. En effet, elle comportait des lits à étages et une chute était vite arrivée.

Une distinction apparaît selon que les propos émanaient des enfants plus jeunes ou des enfants plus âgé·e·s. Tom et Zoé avaient une chambre pour eux/elles qu'ils/elles partageaient avec leur petit frère, tandis que leurs parents occupaient une chambre séparée, mais située au même étage et dans le même couloir, juste en face. Pour Tom, c'était bien de ne pas partager la chambre avec ses parents, car il pouvait être sur son téléphone un peu plus longtemps. Pour Zoé aussi, cette séparation de chambre était agréable : « Pour moi, plusieurs chambres c'était mieux, comme ça on était tranquille ».

### **6.1.2. La famille/le personnel**

#### **La famille**

A travers les dires de Lola, Naomi, Olivier et Ashley concernant les chambres, il apparaît comme une évidence que les parents occupaient une place essentielle dans leur vie, au sein du centre de premier accueil. En ayant quitté leur pays, ces enfants ont été éloigné·e·s d'une partie de leur famille. Ils/elles sont arrivé·e·s ici, dans le canton de Neuchâtel, avec un ou deux de leurs parents, et leur fratrie ou une partie de celle-ci. Ainsi, si William était en premier accueil à Neuchâtel, une de ses grandes sœurs, majeure, avait demandé l'asile en Allemagne avec son mari. A ce moment-là, et au vu de la situation, il était compliqué pour lui de se dire qu'avec son livret N de requérant d'asile, il n'était pas autorisé à se rendre en Allemagne pour voir sa sœur et qu'elle n'avait pour sa part pas davantage l'autorisation de quitter l'Allemagne pour rendre visite à sa famille. Dans de tels cas de familles géographiquement éloignées l'une de l'autre, seules les nouvelles technologies, comme le téléphone par exemple, permettaient de les relier et de les rapprocher. Lola me racontait :

J'étais triste un peu quand même, parce que ma grand-mère, elle n'est pas là. Donc, je peux pas la voir beaucoup. Je finis toujours à cinq heures et demie et, à cette heure, là-bas, il fait

nuit. [...] Quand on était dans la chambre, on lui parlait au téléphone, avec la vidéo.... Il y a déjà des gens qui sont morts dans notre famille...

Lola évoque la mort de personnes dans sa famille. Certains enfants ont effectivement et prématurément perdu des membres de leur famille, en raison notamment de la guerre. Ils/elles sont dès lors particulièrement soucieux de la santé de leurs parents.

William et Lola m'ont respectivement fait part des problèmes de santé que chacune de leur maman connaissait, et qui nécessitaient parfois leur hospitalisation. William a ainsi vécu un court moment en premier accueil seul avec son petit frère, bien que cela soit défendu, car son papa s'était rendu au chevet de sa maman, à l'hôpital. Lola évoque de son côté l'incompatibilité de la structure du premier accueil avec la santé de sa maman. D'ailleurs, lorsque je l'ai rencontrée pour la première fois et lui ai demandé : « Quand tu étais à Couvet, en premier accueil, ça se passait bien ? C'était comment ? Tu peux me raconter ? », sa réponse a été directement en lien avec sa maman et son état de santé :

En fait, moi, ça m'a énervé beaucoup de choses. Au fait, ma mère, comme allait cuisiner en bas, ben, ma mère, elle montait sur un escalier et ça fait mal au dos, et maintenant, son dos, elle a mal comme ça. Elle doit aller à l'hôpital toujours et, des fois, prendre des médicaments. Quand elle fait ça, elle a mal. Quand elle bouge, elle a mal. Ça m'énerve ça, parce que, ma maman, elle avait...on était tout à la fin de l'étage...non, on était le 3ème étage, alors ma mère, elle devait aller tout en bas et après remonter pour ramener des choses d'en bas.

## **Les assistant·e·s socia·ux·les, les bénévoles et les sécuritas**

Dans le centre, les enfants côtoient, en plus des personnes requérantes d'asile, un grand nombre de membres du personnel. Il y a là des assistant·e·s socia·ux·les, des bénévoles et les personnes assurant la sécurité, de jour comme de nuit, que les enfants nommeront, pour la majorité d'entre eux/elles, les « sécuritas » ou la « police ».

Les assistant·e·s socia·ux·les ont la particularité d'avoir leur bureau au sein même du centre de premier accueil. Les enfants les croisent et les voient donc du matin au soir. Olivier et Ashley, qui ont passé le plus de temps dans le centre de premier accueil, ont connu beaucoup d'assistant·e·s socia·ux·les différent·e·s. C'est en compagnie de leur maman qu'ils/elles m'ont énuméré la liste de leurs prénoms, ainsi que leurs souvenirs avec chacun d'entre eux/elles. Un exemple d'échange entre Ashley et sa maman à propos d'un assistant social que je nommerai Paolo :

A : Moi, j'aimais beaucoup Paolo !

Maman : [rires] Oui, tous les matins, elle allait dans son bureau en l'appelant...

A : Il était trop gentil ! Il nous donnait des bonbons !

Lors de cet échange, Olivier m'a questionnée à propos des assistant·e·s social·ux·les. Sa maman a dû lui expliquer que tout le monde n'avait pas d'assistant·e social·e :

O : Ton assistante, c'est qui ?

Moi : J'ai pas d'assistante

O : Pourquoi ?

Maman : parce que pas tout le monde en a.

Zoé explique que les assistant·e·s social·ux·les essayaient d'être présent·e·s et utiles pour les enfants en leur proposant des activités : « Il y avait des assistants sociaux. Ils faisaient un peu pour les enfants. Ils imprimaient des feuilles pour colorier pour les enfants avec des crayons de couleur ».

Tom, lui, profitait de la présence de son assistant social pour parler avec lui, et ainsi entraîner et perfectionner son français.

Des bénévoles participent à la vie du centre. Le nom d'une d'entre eux/elles, Eva, revient presque en boucle dans la bouche de certain·e·s enfants et dans leurs récits. Des activités, comme par exemple des bricolages, étaient organisées et mises en place par ces personnes. Lola raconte :

Des fois, il y avait une dame qui venait des fois avec ses amis pour jouer avec nous et nous pour préparer des choses, mais cette dame, maintenant, elle est toujours en lien avec nous, car, maintenant, Couvet c'est fermé. Donc, elle vient plus à Couvet, mais maintenant, des fois elle vient vers nous. [...] On faisait des bricolages, on faisait plein de choses quand elle venait, des jeux et, quand c'était l'été, on était dehors, quand il faisait beau.

Zoé me raconte aussi ces activités proposées aux enfants : « Il y avait des personnes pour des activités tous les mercredi après-midi. Notamment une Eva...tu la connais ? ».

William m'a également parlé des moments passés avec Eva : « Eva était super gentille. Elle venait une fois par semaine au moins. Aujourd'hui, je la vois encore. On fait des sorties encore ».

Tom, quant à lui, m'explique que lors des activités animées par les bénévoles, il préférait se positionner comme eux/elles et aider les enfants à réaliser les tâches demandées.

Parmi les activités proposées, il y avait parfois des jeux où les adultes pouvaient se mêler aux enfants. Olivier raconte un loto dans lequel les gains étaient des produits du quotidien. C'est

ainsi, qu'en gagnant, il a pu choisir un lot sur une table et qu'il a pris un gel douche, ce qui l'avait rendu particulièrement heureux. Bien plus tard, quand il m'en a parlé, il en était d'ailleurs encore tout ému.

Naomi, qui n'a passé que peu de temps en premier accueil, me raconte aussi les activités proposées dans le centre et explique qu'elle aimait avoir le choix d'y participer et de ne pas y être forcée :

[Au centre], ils pensaient beaucoup aux enfants. Il y avait des sorties dehors, des bricolages. Il y avait plein de trucs, mais moi j'avais pas du tout envie de faire ça. J'étais très timide, et c'était bien aussi. Tous les enfants parlaient, sauf moi et mon grand frère, parce que si je parlais pas, il parlait pas, et s'il parlait pas, je parlais pas.

A côté du centre de Couvet, il y avait une association s'occupant des jardins, qui organisait également des activités de jardinage pour les enfants. Ashley me racontait qu'elle appréciait aller planter des plantes, les arroser avec son frère et être à l'extérieur.

Finalement, au sein du centre, la sécurité était assurée par les sécuritas. Les enfants m'ont raconté plusieurs anecdotes à leur propos. Il y avait les moments de partage, comme à Couvet par exemple, où l'un d'entre eux, lors de ses moments de garde, ouvrait son bureau et offrait aux enfants l'accès à une console de jeu ou à un projecteur. William se souvient : « Avec un sécuritas, on pouvait jouer à la console dans son bureau, c'était trop bien ! Même si les autres enfants étaient plus petits, alors je gagnais facilement ». Olivier, qui avait souvent perdu contre William, me raconte lui aussi ce moment en me disant que : « Un des sécuritas nous laissait jouer au foot sur sa console ». Alors que William et Olivier se souvenaient surtout de leurs parties sur la console, Ashley et Lola se remémoraient d'une autre anecdote avec lui. Ashley raconte ainsi avoir pu regarder à plusieurs reprises « Elsa », la princesse du dessin animé « La reine des neiges », de Disney. Lola décrypte ce moment :

A Couvet, des fois, on regardait des films, enfin des cartoons. C'était un monsieur qui venait, il nous mettait Elsa, car on adorait Elsa. C'était dans une pièce, mais c'était un monsieur qui venait avec quelque chose pour projeter sur un écran. C'était pas une télé.

Mais, à côté de ces moments de partage, il y avait aussi les moments d'autorité, où les sécuritas surveillaient le centre et faisaient appliquer le règlement. Cette autorité a posé des problèmes à certains enfants, qui avaient l'impression que les sécuritas empiétaient sur le rôle des parents en leur prenant leur autorité, notamment lors du moment du coucher, qui avait lieu dans le seul espace privé de la famille. Lola raconte qu'à 21 heures, la police venait pour dire aux enfants de dormir et qu'elle n'appréciait pas ces ordres, car ils ne venaient pas de ses parents :

L : La nuit, il y avait la police à 21h pour dire à tous : « Il faut dormir ».

Moi : Tu devais dormir à 21h ?

L : Ouais. Ça c'était nul, c'est tard, mais des fois dormir tard, c'est bien. A 21h, on devait être dans la chambre et dormir, mais quand tu dois aller dans la chambre, tu peux plus sortir. [...] Toutes les nuits, il y avait la police, mais ils ne font pas peur. Ils nous disaient seulement : « Allez dormir ! » Et ça, c'était chiant pour moi. Je déteste quand on me donne des ordres comme la dame du foyer [devoirs]. Il parlait gentil, mais le problème, c'est que j'aime pas qu'on me donne des ordres. C'est mes parents qui décident, pas eux !

Dans le récit de Naomi, puis dans celui de Tom, le constat est le même :

N : Je déteste quand il y a des gens qui me donnent des ordres et qu'on essaye de faire comme mes parents...Après, je comprends que, quand il est très tard et que tu as l'école le jour après, tu dois dormir, mais si on me force, non je vais pas dormir.

T : Je connaissais les sécuritas et j'étais bien avec eux. Mais c'est embêtant, ils prennent l'autorité des parents. C'est pas les parents, mais les sécuritas qui disent d'aller dormir. Ils venaient souvent regarder si on était réveillé.

Zoé, quant à elle, explique simplement que, depuis son arrivée dans notre pays, elle a pris l'habitude que ses parents ne puissent plus occuper complètement leur rôle de parents, car le rôle de l'autorité a été pris par les sécuritas : « Depuis qu'on est arrivé en Suisse, on a un peu l'habitude, c'est pas nos parents qui décident, c'est les sécuritas ».

Olivier, tout comme sa maman, trouve pour sa part normal que les sécuritas envoient les enfants se coucher lorsqu'il est tard et qu'il y a école le lendemain matin.

### **6.1.3. Les repas et la religion**

Les repas sont préparés et consommés dans les parties communes du centre. Une cuisine de grande taille est à disposition des personnes requérantes d'asile, selon des horaires fixés pour les différents repas. Naomi explique comme suit le fonctionnement de la cuisine pour les repas de midi :

La cuisine aussi, c'est pour tout le monde, mais la cuisine, elle est ouverte de 11h30 à 13h30. C'était des horaires, et si tu n'as pas fini, on s'en fout, mais au moins tu pouvais cuisiner ce que tu voulais.

Tom raconte que, dans les centres où il était antérieurement à celui de la Ronde, les personnes requérantes d'asile n'avaient ni la possibilité, ni le droit, de cuisiner. Le service se faisait à des horaires fixes, en self-service, comme dans une cantine. Il était donc content que la cuisine soit

accessible aux occupants du centre de la Ronde et qu'il puisse ainsi retrouver les plats et les saveurs de la cuisine de son pays. En arrivant dans les centres en Suisse, il a dû s'adapter à des horaires de cuisine en énorme décalage avec les habitudes qu'il avait avec sa famille dans son pays d'origine :

Ici [dans son appartement], tu vois, on mange à 22h-22h30. Chez nous, tard pour manger, c'est minuit. Mais à la Ronde, ils peuvent pas faire différents horaires pour différentes personnes. Ils font les horaires et tout le monde s'adapte à ces horaires-là.

Ces horaires étaient particulièrement embêtants lors du jeûne du Ramadan. Des adaptations et extensions d'horaires étaient alors mises en place durant toute cette période, pour ne pas empêcher les personnes requérantes d'asile de pratiquer leur religion.

A cet égard, Tom et Zoé sont d'ailleurs les seuls à m'avoir parlé du Ramadan :

T : Au centre, il y en a pas mal qui le font [le Ramadan].

Z : Mais il y en a pas mal qui le font pas [rires].

Ensemble, ils/elles parlent du Ramadan, des difficultés à pratiquer le jeûne au centre de premier accueil et des différences qu'il y avait à le faire ici, en comparaison avec leur pays d'origine. Cette période représentait l'opportunité pour les enfants de rester debout la nuit, et hors de la chambre, avec leurs parents :

Z : En fait, je crois que c'était vers l'été. On n'avait pas l'école. Je crois qu'on avait le droit de rester dehors avec les parents, alors j'étais avec ma maman, dehors de la chambre, sur mon téléphone. Comme ça, on pouvait manger et dormir ensuite, pendant toute la journée. C'était plus facile.

T : Ici, j'ai fait un jour. C'était trop long, c'était infini. 20h sur 24h, tu peux pas manger. C'était le premier et le dernier jour que j'ai fait.

Z : Oui, c'est pas facile en Suisse. Normalement, vers l'Asie il y a seulement 12h c'est tout, ...ici, c'est 20h.

T : Et là-bas, tu commences à 4h-4h30 et tu finis à 18h-19h le soir. Ça passe vite la journée, mais ici, tu commences à 3h et jusqu'à 22h30, parce qu'il fait jour.

Tom m'a expliqué les difficultés à pratiquer le jeûne du Ramadan pour l'enfant qui est en pleine croissance et qui a besoin de manger, ainsi que la réaction qu'a pu susciter sa non-pratique, chez les personnes travaillant dans le centre :

Et quand t'es enfant, que tu grandis, t'as besoin de manger. Il y avait un sécuritas, il m'a dit : « T'es pas un musulman ? » J'ai dit : « Si ». Alors, il m'a dit : « Pourquoi tu fais pas le Ramadan ? » Et j'ai dit : « Parce que j'ai besoin de manger, de boire, je bouge toute la journée, j'ai faim, je peux pas » ...Je sais pas, je trouve pas de raison qui fait que tu dois pas manger pendant un mois...quand tu es dans un pays musulman comme mon pays, tu es

obligé de le faire parce que 100% des gens le font, donc, là-bas, quand tu le fais pas, c'est bizarre... Alors qu'ici, c'est quand tu le fais que c'est bizarre... Même si ça dépend, après.

Il termine en se disant chanceux d'avoir une famille compréhensive, qui lui laisse le choix de pratiquer ou non sa religion :

Heureusement, ma famille, c'est une famille ouverte, tellement ouverte par rapport à d'autres. Parce que moi, je mange du porc, je fais tout ce que je veux, ils m'interdisent pas.

Les religions sont donc présentes et acceptées au sein du centre de premier accueil, même si aucune trace de religion n'est visible dans les parties communes du centre. Les prières, par exemple, doivent être faites dans les espaces privés, autrement dit dans les chambres. Tom, à la suite des échanges sur le Ramadan, expose l'éventail des religions présentes dans le centre et les raisons pour lesquelles la religion doit se pratiquer en chambre :

Dans les centres, tout le monde est mélangé, tu vois ? Il y a la Syrie qui est musulmane, il y a des Ethiopiens qui sont chrétiens, il y a des Indiens qui sont je pense bouddhistes et des Sri Lankais qui ont différentes religions aussi, et puis il y a les gens qui n'ont pas de religion. C'est pour ça que, si tu commences à parler de ça, ça va loin. Mais tu peux faire tout ce que tu veux de religion dans ta chambre. Ils ne peuvent pas faire une pièce pour les prières ou autre, car sinon qui va utiliser ça ? Et comment ? Dès que tu parles de religion, là-bas, ça touche les gens.

Néanmoins, et bien que la religion soit un sujet à éviter et qu'elle se pratique dans les espaces privés, les fêtes religieuses célébrées en Suisse le sont aussi dans le centre et Tom adore y participer, même s'il ne comprend pas forcément la symbolique de la fête. L'essentiel, à ses yeux, est de partager un moment avec les gens, et que tout le monde soit content :

Dans le centre, on parle pas de religion, mais il y a les fêtes ! Et toutes les religions y participent. Moi, je fais Noël, mais je comprends pas pourquoi. [...] Je ne sais pas l'histoire et pourtant on le fait chaque année. J'aime bien participer, c'est la fête et tout le monde est là, tout le monde est content.

Lola, Tom et Zoé ont chacun parlé de la fête de Pâques, où des œufs et autres lapins en chocolat étaient dissimulés dans le centre. Zoé, en rigolant avec son frère, se remémore ses parents rentrant dans leur chambre et leur disant ne pas comprendre ce qui se passait, car ils avaient aperçu plein d'œufs et de lapins en chocolat.

Lola avait raffolé pouvoir manger plein de chocolat et de le partager avec son frère et ses sœurs.

Olivier et Ashley déclarent eux/elles avoir aimé la fête d'Halloween, car des ateliers étaient organisés. Ils/elles ont pu évider des citrouilles, creuser le visage qu'ils/elles avaient dessiné et y glisser une bougie à l'intérieur.

Finalement, William, Olivier et Ashley racontent la fête de Noël. William explique :

Quand il y avait Noël, il y avait le Père Noël à Couvet. Il y avait de la musique et à manger gratuit. Beaucoup de cadeaux, des habits, des jouets... Lors de la fête au centre, on chantait des chants de Noël qu'on avait appris avec la prof à l'école.

Pour préparer cette grande fête conviviale en compagnie des membres du personnel du centre, de l'enseignante de la classe de premier accueil, des enfants et des personnes requérantes d'asile du centre, les enfants apprenaient donc, au préalable et en cours, les chants d'hiver et de Noël qu'ils/elles devaient interpréter lors de la fête. Des cadeaux étaient distribués aux enfants mineur·e·s et de la nourriture était prévue pour les personnes du centre et les employé·e·s. William me fait partager une vidéo de la fête de Noël qu'il a sur son téléphone portable et commente :

J'aime pas chanter. En plus, j'étais dans les plus grands. J'étais gêné, mais c'était sympa. On avait reçu des cadeaux pour Noël après, enfin les personnes de moins de 18 ans.

#### **6.1.4. La violence et l'alcool**

Précédemment, Tom racontait que la religion était un sujet à éviter, car « si tu commences à parler de ça, ça va loin ». Par « ça va loin », il sous-entendait que la situation pouvait dégénérer et partir en conflit entre des personnes de religions différentes. Ce sujet est sensible. Toutefois, il est frappant de voir, comme illustré dans le tableau (cf : 6. Analyse), que cinq enfants sont venu·e·s d'eux/elles-mêmes sur ce sujet de la violence et de l'alcool. Tom enrichit son discours sur la raison des violences en développant :

Il y en avait souvent [des bagarres], car on avait des cultures différentes. Donc, une personne qui faisait un truc que les autres n'aimaient pas, et c'était parti, même s'il y avait des enfants autour et donc, c'était un peu tout le temps comme ça.

Il explique que, lors de bagarres, les sécuritas intervenaient et essayaient, parfois difficilement, de séparer les personnes. A certains moments, les bagarres prenaient de l'ampleur et c'étaient alors les différents clans culturels ou religieux qui en venaient aux mains. « Il y avait des gens qui se battaient, et là tu vois les sécuritas qui viennent avec une voix qui crie : « Arrêtez ! ».

En plus de ces bagarres, il y avait au centre certaines personnes majeures, souvent d'ailleurs seules et sans famille, qui consommaient des drogues et de l'alcool.

Tom raconte comment ces personnes pouvaient faire peur aux enfants du centre lorsque ceux/celles-ci venaient à se trouver seul·e·s face à ces adultes :

Et avec les jeunes, qui viennent et boivent de l'alcool et qui sont défoncés, ça fait peur en tant qu'enfant, car tu oses pas aller dehors. Tu as peur que, si quelqu'un qui est défoncé te lance quelque chose ou te dit quelque chose, tu serais là : « Qu'est-ce que je peux faire ? ». Là-bas, tu avais tous les gens qui fument, qui boivent de l'alcool et c'était toute la journée, le week-end, tout le temps ! Du coup, tu es content quand tu as ton appartement, tu cherches la date où tu dois aller dans ton appartement avec juste ta famille.

Il finit donc en expliquant la joie que lui a apporté l'obtention d'un appartement et le départ du premier accueil. Ce sujet autour de l'avenir par rapport à l'hébergement collectif sera détaillé dans le chapitre 6.5 **Le futur**.

Pour en revenir à la violence et à l'alcool, deux des enfants rencontrés avaient reçu des coups de personnes adultes. Un des enfants m'a expliqué que sa maman était intervenue et avait dû aller informer le sécuritas de ce qui s'était passé. Par la suite, cet enfant avait eu peur de se retrouver dans les espaces publics sans ses parents ou des représentants professionnels du centre.

Tom a aussi été confronté à ce type de violence d'un adulte sur un enfant. Il a vu un enfant plus jeune se faire taper :

J'étais là : « Je vais te montrer ce qui se passe quand on tape un enfant... », mais, là, il y a un sécuritas qui est arrivé : « Non ! Il faut pas taper ! ». Alors moi, je peux pas me bagarrer, mais l'adulte, on lui dit rien. On cherche pas pourquoi un homme de 30 ans tape un enfant de 10 ans.

En l'occurrence, Tom a ici regretté que le sécuritas lui ait donné un ordre comme s'il avait été un de ses parents, plutôt que de se soucier de la raison qui avait poussé l'adulte en cause à s'en prendre à un enfant.

Zoé, pour sa part, a entamé d'elle-même la discussion relative à un événement d'une violence plus rare et plus grave encore que la bagarre. Avant d'être installée au centre de la Ronde à La Chaux-de-Fonds, elle avait été placée avec sa famille à Fontainemelon, dans l'attente d'une place au centre de premier accueil. Elle alors expliqué que là-bas, une enfant, qui était une de ses amies, était tombée nez à nez avec une personne décédée, dans le couloir :

Où on était avant La Chaux-de-Fonds, à Fontainemelon, il y a eu un mort. Il y avait un célibataire qui faisait la guerre avec quelqu'un, et puis l'autre, il l'a tapé avec un couteau et il est mort. Une amie a vu ça en sortant de sa chambre.

Tom a répliqué : « Oui, il y a ça, mais ça fait partie du centre. Il faut montrer dans le livre que c'est pas facile. C'est pas une phase agréable ».

## **La présence de la violence dans le livre**

Lola, qui n'a pas parlé par elle-même de ce sujet, m'a expliqué plus tard qu'elle avait en fait pensé au livre, qu'elle s'inquiétait dès lors de parler de ça, car elle ne voulait pas faire peur aux enfants qui venaient d'arriver au centre de premier accueil et qui lisaient le livre : « Il y a des gens, ils buvaient toujours et ils se tapaient pour rien. Ça fait peur aux enfants, il faut pas le mettre dans le livre ».

À la suite de cette réflexion, j'ai demandé aux autres enfants ce qu'eux-mêmes pensaient de ce sujet par rapport au livre. Leurs réponses m'ont encouragée à intégrer un chapitre à cet égard dans le livre, arguant que, tôt ou tard, si ils/elles ne pouvaient le lire, les enfants se retrouveraient face à cette réalité du centre. Tom s'en est expliqué comme suit :

Quand ils lisent le livre, si tu caches la violence, ceux qui vont le lire et qui vivent dans le centre vont penser : « Il manquait ça et ça ». Dans le centre, ça existe et tu peux pas le refuser ou le nier. Après, tu peux dire sans trop détailler. Pour moi, tu peux mettre tout ce qui se passe dans le centre, parce que c'est des choses qu'il y a, et celui qui lit le livre doit le savoir.

Olivier a eu une réaction semblable à celle de Tom :

On doit en parler. C'est bien de parler de la vérité de ce qui se passait. Il y avait beaucoup de bagarres. Les grands tapaient aussi les enfants.

## **6.2. L'école**

### **6.2.1. Le chemin de l'école**

Ce sujet concerne principalement les enfants du centre de Couvet. Dans le tableau de l'analyse, on peut en effet remarquer que ce sujet n'a été abordé de manière spontanée que par ces enfants-là.

La raison en est la suivante, soit que pour se rendre de Couvet à leur école qui se situait à Fleurier, les enfants devaient prendre le train. Le chemin pour l'école était dès lors pour eux/elles une expérience spéciale, alors que pour les enfants du centre de la Ronde, le chemin de l'école représentait une simple marche et n'avait rien de bien enthousiasmant.

Olivier raconte ainsi son chemin pour l'école de Fleurier : « On prenait le train. Il fallait marcher et prendre le train tous les jours ». Lola explique pour sa part, qu'étant dans la classe des grand·e·s pour son premier jour d'école, elle prenait le train seule avec les autres grand·e·s, alors que les enfants de la classe des petit·e·s prenaient le train avec une dame :

L : [...]et on allait en train tout seul !

Moi : Ah ouais ? Même le premier jour ?

L : Oui, même le premier jour, parce que on était les grands, mais les enfants aussi ils y allaient tout seuls, je crois... je me rappelle plus vraiment...Ah non ! C'était une dame qui ramenait les petits avec elle. Les grands, ils allaient tout seul avec moi. La première [fois] que je suis allée, je suis allée en classe des grands. Je suis restée un petit peu beaucoup, mais après je suis changée [de classe] ».

Lola continue en expliquant qu'à l'arrivée du train, il y avait un peu de temps avant le début de la classe et qu'elle pouvait donc jouer un moment avant de rejoindre celle-ci. Et comme ce n'était pas la maîtresse qui appelait les enfants pour le début des cours, elle devait donc se gérer seule et respecter la sonnerie de l'école, pour être en classe à l'heure :

Quand le train arrivait à Fleurier, j'avais un peu de temps à attendre jusqu'à ce que ce soit l'heure. Alors, on jouait un peu et après on entrait. C'était pas la prof qui venait nous chercher.

En revanche, Zoé, qui était à La Chaux-de-Fonds, raconte que sur le chemin du retour de l'école, les enfants de moins de 12 ans devaient attendre qu'un de leurs parents vienne les chercher. Si un de ses derniers était indisponible, c'était un·e autre adulte, un·e assistant·e social·e par exemple, qui devait aller les chercher :

Il fallait attendre que notre papa vienne nous chercher, sinon la maîtresse appelait la Ronde pour que quelqu'un vienne nous chercher. Sinon, on n'avait pas le droit d'aller tout seul pour les enfants de moins de 12 ans...je crois...Sinon, c'était des assistants sociaux qui venaient nous chercher.

Ce que Zoé n'a cependant pas pu m'expliquer, ce sont les raisons pour lesquelles les enfants pouvaient en fait se rendre seul·e·s à l'école, mais devaient par contre obligatoirement rentrer en compagnie d'un·e adulte.

### **6.2.2. La rentrée scolaire**

Tous/toutes les enfants avaient très peu de souvenirs précis de leur premier jour de rentrée scolaire. C'est d'ailleurs un des deux thèmes du tableau qui ne comporte aucune croix. De fait, il n'a jamais été abordé directement par les enfants, mais exclusivement à la suite d'interventions de ma part. A ma question de savoir comment c'était passé le premier jour d'école, Lola n'arrivait en réalité pas à répondre à ma question. C'est lorsque je lui ai posé des questions plus précises, comme dans l'extrait suivant, qu'elle a en fait exprimé sa joie de se rendre à l'école, mais aussi son inquiétude de ne pas connaître les élèves et l'enseignant·e, le lieu et le déroulement des opérations.

Lors de son premier jour d'école, une place en classe lui avait été attribuée. Son enseignante a fait les présentations et Lola a ensuite découvert, avec les élèves plus grand·e·s qui se rendaient sans accompagnement à l'école avec le train, le chemin de l'école :

Moi : Comment tu te sentais, le premier jour de l'école à Fleurier ?

L : J'étais un peu gênée, car c'était la première fois, alors je connaissais pas les gens et les choses. Mais j'étais heureuse d'y aller.

[...]

Elle (l'enseignante) était jeune, elle était cool, gentille, et elle s'occupait bien de nous. Elle m'a présenté tout le monde le premier jour et elle m'a expliqué comment se passait l'école.

[...]

Moi : Comment la prof t'a accueillie ?

L : Je suis allée et elle m'a donné une table et m'a donné plein de choses pour travailler. Elle m'a présenté aux élèves et après, je suis allée avec les grands pour aller voir le train, comment il faut partir et revenir, et après, j'ai compris, j'ai pris et voilà, c'est bon.

Naomi, pour son premier jour d'école, a reçu ses affaires scolaires et, tout comme Lola, elle appréhendait ce jour qui représentait l'inconnu pour elle : « Le premier jour, on nous a distribué le matériel et tout. J'étais stressée de pas savoir comment ça se passait ».

Pour sa part, Zoé raconte que le premier jour, chaque enfant s'est présenté à elle et que l'enseignant ne lui a pas expliqué le fonctionnement de la classe comme elle se l'imaginait. Une de ses amies, présente en classe de premier accueil depuis plus longtemps qu'elle, lui a alors expliqué et montré les choses qu'elle devait connaître concernant la classe :

La première fois que je suis allée à l'école, il [l'enseignant] m'a pas tout montré. C'est une copine à moi qui m'a montré comment ça marchait. Il m'avait expliqué, mais pas trop. Au début, quand je suis arrivée, tout le monde a dit son prénom, son âge, son pays et tout, mais à la fin, il m'avait pas trop expliqué comment ça marchait la classe.

La notion d'entraide entre les élèves ayant davantage d'ancienneté dans la classe et les nouveaux/nouvelles arrivé·e·s, est également présente dans les récits d'Olivier et de Naomi. Olivier raconte que : « Dans la classe, quand on est arrivé, il y avait déjà des enfants qui étaient arrivés avant, alors ils nous aidaient ».

Quant à Naomi, elle confie que son arrivée dans la classe a été facilitée par deux enfants déjà présents depuis plus longtemps, et qui servaient d'intermédiaires entre elle et l'enseignante :

Il y avait deux enfants qui étaient arrivés ici avant nous. Du coup, ils parlaient mieux le français. Donc, ils me traduisaient presque tout. C'est pour ça que c'était facile quand je suis arrivée, et la maîtresse passait aussi par ces enfants pour nous parler au début.

Olivier et Ashley ont pour leur part passé une longue période en classe de premier accueil et ont dès lors vu arriver plein d'enfants.

Ils/elles les aidaient lors de leur rentrée scolaire et leur expliquaient qu'ils/elles ne devaient pas hésiter à interpeller la maîtresse ou s'adresser à quelqu'un d'autre, s'il y avait un problème avec un·e autre enfant :

O : On aidait beaucoup les enfants qui arrivaient après nous, car on était là depuis un moment. On expliquait comment ça se passait. [...] que, si on est nouveau et que quelqu'un nous embête et qu'on dit : « T'as pas le droit de faire ça » et qu'après, on est en colère, ça nous fait un peu pleurer. Si les maîtresses surveillent, on peut aller leur dire et, si on n'est pas vraiment content, il faut le dire quand même à quelqu'un et pas garder pour soi.

### **6.2.3. La classe**

Les cours avaient lieu dans une classe au sein d'une école sise en dehors du centre de premier accueil. Lola précise que l'école était fréquentée par des élèves plus âgé·e·s, mais qu'il n'y avait pas de quoi avoir peur :

C'était vraiment pour les grands. J'ai pas vu beaucoup de petits. Il y avait que nous dans les petits, donc je restais avec la classe, car les autres enfants, ils étaient grands. [...], mais j'ai pas peur des grands. Dans ma classe aussi, il y avait des grands, mais j'ai pas peur. Pourquoi avoir peur ? Ils peuvent pas nous taper.

Zoé a toutefois eu un petit peu peur les premiers jours à l'école, car comme la classe d'accueil à La Chaux-de-Fonds était assez récente, les élèves des autres classes les regardaient étrangement : « A la récréation, c'était un peu compliqué, il y avait tout le monde qui nous regardait comme ça. On était nouveau et, après quelques jours, ça a été ».

La classe avait lieu chaque jour, mais uniquement à la demi-journée. Lola, qui avait 9 ans, suivait à certains moments l'école avec les petit·e·s, à d'autres moments avec les grand·e·s : « Parfois, je faisais dans le petit et parfois, je faisais dans les grands et les petits. Ça, ça m'énervait ».

Si l'école avec les plus petit·e·s l'énervait, c'est qu'ils/elles avaient davantage envie de jouer que d'apprendre le français ou les mathématiques. William, qui était dans le groupe des grand·e·s, partage le point de vue de Lola : « Avec les plus petits, c'était compliqué, car ils

voulaient jouer ». Il explique qu'au fond de la classe se trouvait un coin jeu avec une cuisinière notamment, et que les plus petit·e·s étaient plus attiré·e·s par cette partie de la classe que par leur table et le tableau. C'est exactement ce qu'en pense également Zoé, qui raconte : « Il y a des enfants qui étaient à l'école, mais qui n'avaient pas envie d'apprendre ».

Pour Olivier, qui était plus jeune, il a parfois été compliqué de suivre les cours, et ceci durant les périodes où, en raison du manque d'élèves, les grand·e·s et les petit·e·s étaient mélangé·e·s : « Si un peu...avec les petits ça allait, mais avec les grands c'est un peu dur ».

Avec une classe de premier accueil par centre, lorsqu'il y a une famille avec plusieurs enfants, ces dernier·ère·s se retrouvent tous/toutes ensemble en cours, ce qui n'est pas forcément très agréable, d'autant plus quand on se retrouve dans une classe remplie de petit·e·s alors qu'on est grand·e. Tom et William ont vécu ce désagrément, et Tom rapporte :

Avec trois-quatre élèves, on était très grands et c'était tellement bizarre d'être dans cette école... [...] J'étais dans la classe d'accueil quand j'étais à la Ronde pendant quelques mois, mais c'était difficile. J'ai été dans la même classe que ma petite sœur et, quand je suis parti, mon petit frère est allé dans la classe avec ma sœur, car on a changé de classe et elle allait avec les petits encore.

Donner un cours à des enfants de 7 ans ou de 16 ans n'est pas pareil. De plus, dans la classe de premier accueil, il n'y a pas qu'une seule rentrée scolaire, puisque les enfants peuvent arriver à tout moment, en fonction de leur attribution et de leur date d'arrivée dans le canton de Neuchâtel. Le programme doit par conséquent être repris plusieurs fois, puisque le but de cette classe est évidemment d'apprendre le français, et surtout ses bases. Tom expose bien son souci, alors même que, dans son cas, une solution a été trouvée, et ce grâce à son niveau de français avancé, en le transférant dans une autre classe spéciale, destinée aux personnes apprenant le français :

Dans la classe d'accueil, je m'ennuyais, car il y avait tous les âges. Il y avait les petits et, quand il y avait des nouveaux, la prof doit reprendre des choses. Et, comme il y avait que des petits, c'était ennuyant pour moi. Je savais pas quoi faire et comment faire, mais après, on m'a mis dans une autre classe et, là, c'était vraiment mieux.

Ben et Lola s'expriment ensuite sur les méthodes de notation mises en place dans leur classe respective. Ben, pour La Chaux-de-Fonds, indique : « On avait des notations à l'école. Si on faisait bien, on avait vert. Si c'était moyen, on avait orange et, si on faisait genre 3.5, c'était rouge ». Dans le même sens, Lola dévoile le système en vigueur à Fleurier :

L : Si on travaillait bien, on avait vert. J'avais toujours vert. Il y avait les couleurs vert, jaune, rouge. [...] Elle [la maîtresse] nous faisait prendre l'agenda et elle mettait des bonhommes contents, moyens ou pas contents...

Moi : Pour dire aux parents si vous avez bien travaillé ?

L : Oui, si c'était bien, c'était vert. Si c'était moyen, c'était jaune. Quand c'était pas vraiment bien, c'était rouge.

Moi : C'était aussi pour comment tu étais, toi, en classe ?

L : Comment je me comportais, comment j'étais à l'école, comment j'écoutais la maîtresse.

Les notations dans ces classes sont donc similaires, quel que soit le lieu de la classe d'accueil, et ressemblent en tous points aux notations mises en place dans les écoles que les enfants intégreront en quittant la classe de premier accueil pour une classe générale.

#### **6.2.4. Les sorties scolaires**

Tant les centres que les écoles organisaient des sorties et activités variées pour les enfants. Au centre, des bénévoles venaient organiser des après-midis ou des journées pour les enfants, alors que l'école organisait également des activités et des sorties pour eux/elles.

Les enfants m'ont fait part du plaisir qu'ils/elles avaient eu à participer aux sorties scolaires et à découvrir de nouvelles activités, en allant à la patinoire, à la piscine et au zoo du Bois du Petit-Château, à La Chaux-de-Fonds. Avec Ashley, Olivier et leur maman, nous avons ainsi regardé des photos souvenirs des différentes sorties scolaires auxquelles les enfants avaient participé, grâce aux photos reçues de la part de l'enseignante. C'est avec un grand sourire que les enfants m'ont raconté leurs sorties en revoyant ces photos. A la suite de ce visionnage, et en évoquant les moult tourments que le patinage m'avait procuré dans ma jeunesse, notamment pour tenir sur les patins, Olivier m'a répondu :

Moi, j'arrive à patiner. Mais avant, je prenais toujours les cônes comme ici [sur la photo].

Mais maintenant, j'arrive patiner. Si on va vite, on va tomber et, s'il y a la vitre, bam, mais t'as pas mal [rires].

En montrant ces mêmes photos à William, ce dernier se souvenait également parfaitement de ces activités et en gardait de bons souvenirs, plus particulièrement de l'accrobranche.

Lola, quant à elle, avait préféré les sorties à la piscine, alors que Naomi, qui n'avait suivi que quelques jours de classe de premier accueil, se souvenait en rigolant que, lors de son deuxième jour d'école déjà, une sortie avait eu lieu au Zoo du Bois du Petit-Château, et qu'elle avait alors pensé que l'école ici, c'était génial, et qu'on sortait toujours.

### 6.3. L'apprentissage de la langue

Tom a commencé par résumer la situation des enfants qui arrivent dans un pays où la langue n'est pas la même que leur langue maternelle :

Les enfants, ils viennent ici et ils se retrouvent dans un lieu où ils connaissent rien du tout, ni les gens, ni la langue. J'étais grand [14 ans], mais je comprenais que là, je suis là, je dois apprendre la langue. Mais c'était difficile, parce que t'es dans une ville, tu connais personne, tu comprends rien du tout et, des fois, quand tu veux acheter quelque chose, tu t'intéresses à quelque chose, tu veux expliquer aux autres « ben je veux ça », mais tu peux pas, car tu sais que tu peux pas les comprendre eux et te faire comprendre.

Il explique ensuite que l'apprentissage de la langue se fait à chaque moment de la journée. Le français s'apprend lors des cours, que ce soit à l'école pour les enfants ou dans le centre, pour les cours de français des parents. Les méthodes diffèrent, mais l'apprentissage correct du français a bien lieu. Il développe encore sa pensée en précisant que le reste du temps, l'apprentissage continue, car il existe une vie sociale au sein du centre et que des paroles s'échangent avec les autres personnes requérantes d'asile, ainsi qu'avec les membres de l'encadrement du centre :

Tu apprends tous les jours, car tu as des contacts avec tout le monde. Mais à l'école, pour apprendre correctement le français, ils ont pas la même méthode pour tous les âges. Par exemple, peut-être moi j'ai appris, mais pas avec la même méthode que mes parents. Mais après, en dehors de l'école, oui tu apprends tous les jours, car tu as la vie sociale.

Les enfants révèlent également les divers moyens qu'ils/elles utilisent, en parallèle de l'école, pour améliorer leur français. Il y a lieu de rappeler ici que les cours n'avaient lieu qu'à la demi-journée.

Lola m'expliquait ainsi que, lorsqu'elle était dans l'ancien hôtel à Fontainemelon, avant de partir à Couvet, il y avait la télévision dans la chambre, avec des chaînes où les programmes étaient en français, et qu'elle en avait dès lors profité pour enrichir son vocabulaire et habituer son oreille à la sonorité :

En fait, avant... En fait, dans les camps, enfin... un camp, c'était comme un hôtel et on avait la télévision en français. Alors, je regardais et écoutais beaucoup de français et j'ai un peu appris là, et après, j'ai été à Couvet, j'ai eu à l'école [le français] et après, je suis venue ici et j'ai maintenant le français à l'école.

Lola raconte ensuite les difficultés rencontrées pour échanger en français avec les autres enfants :

Avec les élèves, à Couvet, ça allait du coup pour parler français, mais ils savaient pas non plus beaucoup. J'étais pas la meilleure en français, mais quand j'étais avec les autres enfants, on avait de la peine à comprendre et les plus petits, ils voulaient plus jouer qu'apprendre le français.

En ce qui le concerne, Tom a comme philosophie qu'il se doit d'apprendre la langue du pays dans lequel il vit et se donnait donc tous les moyens nécessaires à l'amélioration de son français. Il essayait notamment de passer le maximum de temps avec son assistant social, pour pouvoir d'une part progresser et surtout pouvoir ensuite se rendre utile dans le centre, en aidant d'autres personnes à se faire comprendre :

Quand tu es dans un pays qui parle cette langue, tu sais que tu dois parler cette langue, alors tu essaies d'apprendre dans n'importe quel sens, comme tu peux en fait, en écoutant la télé, en faisant des amis ou quelqu'un avec qui tu peux parler français. Moi, j'avais mon assistant social. J'essayais de le voir tout le temps, je parlais tout le temps.

Lors d'une discussion portant sur l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais dans le système scolaire suisse, Zoé et Tom m'expliquaient toute la difficulté qu'ils/elles éprouvaient à devoir apprendre ces deux langues en plus de la nécessité de devoir, encore et toujours, peaufiner et améliorer leur français. Ils/elles relevaient notamment le fait que le français, ils/elles pouvaient l'exercer dans la rue, alors que ce n'était absolument pas le cas pour l'allemand, qu'ils/elles n'apprenaient que durant les cours. Je leur ai alors fait part de mon séjour de trois mois en Angleterre pour apprendre l'anglais. Tom et Zoé m'ont répondu :

T : Le mieux, pour apprendre une langue, c'est d'aller sur place. Tu peux parler, en plus de prendre des cours. Parler quand t'es sur place et que t'es obligé de parler, c'est le mieux. Par exemple, quand tout le monde parle anglais et que personne parle français.

Z : Oui, comme ça t'apprends plus vite l'anglais

T : Tu entends tous les jours les sons, alors qu'à l'école, c'est une heure par semaine ou jour, c'est rien...

Cela étant, et malgré ces difficultés citées par Tom et Zoé, l'apprentissage des langues est perçu par les enfants comme un élément positif. Lors de notre premier rendez-vous, Lola m'a expliqué que, vu que son français n'était pas encore assez bon, elle n'avait pour l'instant pas à apprendre l'allemand à l'école, mais qu'elle en avait envie, afin d'être comme les autres enfants. De plus, et comme des ami-e-s de sa famille se trouvent du côté de Zürich, elle pourrait ainsi parler avec son amie qui, contrairement à elle, a dû apprendre l'allemand dans son canton d'accueil, et non le français. Par la suite, lors de nos rendez-vous, lorsqu'elle le souhaitait, je prenais un livre d'allemand et nous avançons de quelques pages pour lui permettre d'apprendre quelques mots, voire quelques phrases, d'allemand.

Zoé explique par ailleurs qu'au centre de premier accueil la plupart des enfants parlent déjà plusieurs langues, en raison des pays dans lesquels ils/elles ont vécu au cours de leur migration et selon le temps passé dans ces pays. Elle cite ainsi l'exemple d'un des enfants croisé au centre :

Au centre, il y avait tous les enfants qui parlaient trois, quatre ou cinq langues. C'était normal. Je me souviens, il y en avait un qui parlait six langues même. Il était Kurde. Il était en Syrie, après il a vécu en Turquie, en Grèce et je sais pas...mais il parlait aussi anglais.

Naomi, quant à elle, me disait qu'elle adorait apprendre l'allemand à l'école, qu'elle était déjà quasiment bilingue avec l'anglais et qu'elle trouvait passionnant de parler plusieurs langues :

J'ai une amie, sa maman parle espagnol et son papa parle allemand. Du coup, elle parle français, allemand et espagnol. Je trouve ça trop cool, les bébés qui peuvent direct apprendre plusieurs langues. Savoir dix ou quinze langues, ça doit être tellement cool !

#### **6.4. Redevenir un·e enfant ou rester un·e « adulte »**

Tom, William et Lola sont tous/toutes trois les aîné·s de leur famille et m'ont ainsi tous/toutes trois parlé de leurs responsabilités, notamment en tant que traducteur au sein de leur famille lors de rendez-vous, pour la lecture des divers courriers ou encore pour la réception d'appels téléphoniques. Lola me disait : « Des fois, je devais les [ses parents] aider pour les lettres et, des fois, je les accompagnais à des rendez-vous pour traduire ».

Zoé, qui est la petite sœur de Tom, me racontait pour sa part avoir dû certaines fois remplacer son frère auprès de ses parents pour les traductions, mais qu'elle n'avait pas du tout aimé le faire :

Parfois, quand mon frère était pas là, j'étais obligée de traduire des trucs que des sécuritas ou des assistants sociaux disaient à mes parents, et eux [ses parents], ils me disaient : « Mais parle, mais parle ! » Ça me dérangeait un peu. J'aimais pas car je suis timide, mais je traduais, et eux [ses parents], ils disaient toujours : « Arrête de nous regarder, parle avec lui ! ».

De surcroît, et en plus d'avoir déjà une telle responsabilité auprès de leurs parents et d'endosser ce rôle qui les parentifie, les aîné·e·s ont un besoin de se sentir utiles dans le centre et de continuer à avoir des responsabilités. Ainsi Tom me racontait :

Quand je traduais pour les autres, ça faisait du bien d'avoir une certaine responsabilité. Moi, j'aime bien avoir des responsabilités, et c'était bien quand quelqu'un t'appelle pour traduire et que tu traduis pour, je sais pas, un homme de 50 ans et que t'as 14 ans, ça fait du bien. Une fois, je suis allé traduire chez un avocat à Neuchâtel. En fait, il y avait une famille qui avait des enfants. Ils avaient un problème en Allemagne. Ils devaient y retourner et ils

voulaient pas. Ils disaient qu'ils voulaient rester en Suisse mais, à la fin, ils sont quand même partis. Là, tu comprends plein de choses que t'as jamais vues, mais ça me faisait du bien, j'étais utile.

Il me disait également que, comme indiqué précédemment avec les bénévoles, lorsque des activités étaient organisées pour les enfants, par exemple des bricolages, il y participait non en tant qu'enfant, mais pour aider les moniteurs/monitrices avec les enfants. Il se plaçait donc là encore du côté des adultes et non pas des enfants, alors qu'il avait 14 ans.

Ce positionnement du côté des adultes, Tom me l'a expliqué de lui-même lors de notre toute première rencontre. Il m'a clairement exprimé sa difficulté à redevenir un enfant et à comprendre qu'il avait des intérêts qui ne correspondaient pas aux enfants de son âge ici en Suisse :

Un enfant de 7 ans d'ici, par rapport à un enfant de 7 ans de ma ville, c'est deux mondes différents. Ici, l'enfant, il a un monde d'enfant, il ne connaît rien, il croit facilement à tout. C'est un enfant, quoi ! Un enfant de 7 ans là-bas, il connaît tout. Comment il doit travailler, ce qu'est la vie, ce qu'il faut faire pour gagner sa vie, c'est un adulte. Tu dois juste apprendre ta sécurité, ta famille et gagner ta vie. Du coup, ici, c'était choquant, quand je suis arrivé avec une manière de penser très haute. Je me disais : « Bon, là, je vais gagner ma vie, je fais ci, je fais ça » et je suis arrivé ici, j'ai vu un garçon de 14 ans qui était en train de jouer avec ses amis et j'étais là : « Quoi ? », et le temps de comprendre et d'apprendre que tu es un enfant, c'est difficile de redescendre. C'est pas facile de recomprendre que je suis un enfant, que tout ce que je pensais, ça ne me regardait pas. Chez nous, si tu gagnes pas ta vie, tu vas mourir !

Lors de la création du livre, William a lu le passage de Tom et a acquiescé en me disant : « Quand tu arrives ici, c'est difficile de se dire que tu ne dois pas penser ou réfléchir à ça ou ça, quand tu as vécu tout ça. C'est difficile de s'amuser, au début ».

## **6.5. Futur**

### **6.5.1. Le départ du centre et l'hébergement futur**

En étant hébergé dans une ou deux chambres séparées du reste de sa famille par un couloir, et avec des sanitaires collectifs, il est difficile de se sentir chez soi. Le chez-soi, en anglais *at-home*, « is a place that offers security and protection » (Märtsin & Mahmoud, 2012, p.730). La réalité du centre peut conduire à un questionnement sur sa situation et à des changements avec sa vie antérieure :

Tom : Il y a personne qui se sente comme chez lui dans un centre d'asile. Tu n'es pas chez toi, alors tu peux pas te sentir comme chez toi. Après, la situation change. Les

conditions de vie qu'il a chez lui, dans son pays, ne correspond pas au centre d'asile. Quand il arrive, ça fait un changement et il se retrouve comme ça, alors que sa vie n'était pas comme ça. Pourquoi je suis là ? Pourquoi je dois supporter ça ? Après, ça dépend de chaque personne, de ce qu'elle a vécu.

Lola m'a fait part de l'absence du sentiment de chez-soi et de son souhait d'avoir un chez-soi : « A Couvet, je me sentais pas chez moi, j'avais un peu peur. En fait, j'ai toujours eu envie d'avoir un appartement. Et je l'ai maintenant ».

Tom m'a expliqué comment se passait la phase d'attente pour le passage du centre de premier accueil à l'appartement. Tout d'abord, il m'a expliqué :

Tu es content quand tu as ton appartement, tu cherches la date où tu dois aller dans ton appartement avec juste ta famille.

[...]

L'appartement, il disait que depuis le jour où tu rentres à Neuchâtel dans le canton, après six mois, tu vas recevoir une date pour l'appartement et, comme on était assez nouveau à Neuchâtel, on avait du temps, en fait trois ou quatre mois de temps. Mais, à la fin, on a reçu la date. J'étais là : « Yeah je pars ! », parce que tu te retrouves enfin tout seul, sans sécuritas, sans les règles. Enfin t'es tout seul, t'es relax.

Son frère Ben m'a confié qu'il ne savait même pas qu'il y avait un laps de temps à attendre pour l'appartement.

La période d'attente est difficile, car les enfants savent que cet hébergement est provisoire, dans l'attente d'une décision à la demande d'asile. Pour Olivier, la période pour quitter le premier accueil et avoir un appartement a été très longue. Il m'explique qu'à chaque départ d'une famille, il demandait à sa maman : « Maman, quel jour on part ? ». Il me raconte aussi :

J'étais triste, car si tout le monde partait, j'avais peur d'être tout seul, car mes amis partaient. Quand j'avais pas d'amis, je pleurais, je réfléchissais. Le soir, j'étais triste, car ma sœur avait son ami et moi, j'avais personne.

Ashley lui a répondu : « J'ai une amie qui est partie et j'ai beaucoup pleuré aussi ».

Dans la phase de transition qu'elle vivait, Lola s'imaginait sa maison future :

A Couvet, j'imaginai ma maison...C'était une maison, parce que je préfère une maison. Une grande maison avec une piscine dedans, comme dans les châteaux.

Et, à présent, elle est heureuse d'être dans son appartement :

C'était des fois difficile. Du coup, maintenant, j'adore être dans ma maison. Mais le seul problème, c'est que la salle de bains est un peu petite et que, quand on marche, ça fait du bruit des fois.

Olivier apprécie d'avoir son chez-soi pour se créer une routine quotidienne posée et ne plus subir le bruit des enfants qui restaient éveillés tard le soir. Une fois parti·e·s du centre, la maman d'Olivier et d'Ashley a d'ailleurs pu les inscrire dans un club de sport. Olivier rêvait de faire du football. Maintenant, il est heureux d'être gardien dans une équipe. Sa sœur avait dans un premier temps choisi le basketball. Finalement, son cœur a penché pour la danse.

### **6.5.2. L'avenir professionnel**

Pour ces enfants qui, après le premier accueil et selon leur âge, intègrent des classes ordinaires, la vie en Suisse leur offre la possibilité de tracer leur route et d'avoir toutes les cartes en main pour se choisir un avenir, leur avenir. Zoé, qui n'aime pas trop l'école, vise pour le moment le lycée, car elle ne sait pas si elle aura le courage d'aller à l'Université. Elle aimerait pourtant bien devenir médecin ou dentiste.

Lola, qui ne connaît pas encore très bien l'ensemble du système scolaire suisse, et qui vient d'un pays où les enfants aîné·e·s devaient travailler pour aider financièrement leur famille, aurait aimé pouvoir travailler d'ici deux ans comme enseignante, vu qu'elle adore l'école.

Après lui avoir expliqué le système scolaire, elle m'a répondu que, si elle avait le temps avant de travailler, alors elle souhaiterait devenir dentiste, bien qu'elle n'aime pas les dentistes.

William avait, pour sa part, pensé s'inscrire dans une école pour devenir informaticien, au vu de ses connaissances dans le domaine, et vu qu'il apprécie cette branche. Malheureusement, l'après premier accueil n'a pas été tendre avec lui, qui voyait son petit frère aller à l'école et en revenir heureux, alors que lui-même avait dépassé l'âge de la scolarité obligatoire et que son niveau de français, ainsi que son statut, ne lui ouvraient pas d'accès direct à la formation qui lui plaisait. Il a ainsi vécu une désillusion et s'est retrouvé momentanément bloqué à ne pouvoir que suivre quelques heures de français par semaine. Depuis, il a cependant pu intégrer une des classes « Jeunes en transition » (JET).

### **6.6. Décision négative à la demande d'asile**

Ce sujet, concernant une éventuelle décision négative à la demande d'asile, n'a été abordé par aucun enfant spontanément. Lors de la période de premier accueil, les enfants ressentaient l'inquiétude de leurs parents par rapport à cette possibilité. Lola l'a évoquée pendant une de nos rencontres, sans pour autant trop m'en dire, quand je lui ai demandé si la maîtresse prévoyait quelque chose de spécial lorsqu'un enfant devait, tout à coup, quitter la Suisse : « Quand j'étais en cours, aucun enfant n'a dû quitter la classe, mais c'est une chose qui peut arriver... ». En

construisant ma question, j'ai évité d'utiliser le terme de « négatif » concernant la décision, afin de voir s'il allait être utilisé par l'enfant.

À la suite de mes rendez-vous avec William, ce dernier m'a écrit un message sur l'application WhatsApp, pour me dire qu'il avait dû, dans le cadre de l'école, rédiger un texte sur son parcours migratoire. Il voulait me le faire partager, pour me permettre de le connaître davantage et ainsi connaître son histoire avant de venir en Suisse, mais également dans l'optique de me donner des informations par rapport à mon travail de mémoire. Je lui ai donc répondu que s'il avait envie de partager ces données avec moi, c'était avec plaisir, mais qu'il ne devait pas se sentir obligé. Lors de la lecture de son texte, j'ai découvert qu'il avait eu, à un moment donné, une décision négative concernant sa procédure d'asile.

En reformulant ce qu'il avait écrit dans le texte qu'il m'avait envoyé, il ressortait qu'en arrivant à Couvet, il pensait que les difficultés seraient derrière lui. Malheureusement, sa famille et lui avaient reçu une décision négative. Ils/elles ont alors dû réfléchir à ce qu'il y avait lieu de faire pour ne pas devoir quitter la Suisse. C'était une période difficile. Après 6 mois cependant, ils/elles ont reçu un document stipulant que la décision négative n'était plus en vigueur et qu'ils/elles pouvaient rester en Suisse.

## **7. Discussion des résultats**

Dans ce chapitre, je reviendrai sur mon analyse de données, en effectuant des parallèles avec mon cadre théorique et ma méthodologie. Je vais cependant aller plus loin encore et essayer de démontrer l'originalité du regard des enfants sur leur vie ici, ainsi que de montrer tout ce que leur expérience peut amener, au travers notamment des écarts qui peuvent être constatés entre ce qui semble important aux yeux des adultes pour les enfants, et de ce qui est réellement important pour les enfants.

Comme relevé dans le cadre théorique de mon travail de mémoire, lorsque les chercheur·euse·s s'intéressent à la vie dans les centres de premier accueil ou équivalents, il en ressort principalement les thèmes suivants : **l'exclusion spatiale et sociale, l'espace public et l'espace privé**, avec notamment l'hygiène et les horaires, **la langue et la culture** et, finalement, **la perte d'autonomie et l'inactivité**.

Lorsque l'intérêt des chercheur·euse·s se porte sur les enfants et la migration, les thèmes qui ressortent majoritairement s'articulent souvent autour de **la transition/rupture, la santé mentale, la scolarisation et la parentification**.

A travers mon mémoire, je souhaitais comprendre et mettre en lumière comment les enfants requérant·e·s d'asile parlaient de leur expérience de la phase de premier accueil. Je me suis également interrogée sur le fait de savoir si j'allais découvrir d'autres choses en me focalisant uniquement sur les enfants, plutôt que sur eux/elles par le biais d'adultes, par exemple leurs parents. Grâce au tableau thématique de l'analyse, j'ai pu mettre en évidence les thèmes actuels et importants qu'ils/elles ont abordés.

À l'aide de ces thèmes et de ces sous-thèmes, nous pouvons ainsi constater que des similarités, autant que des dissemblances, sont perceptibles d'avec mon cadre théorique, et plus particulièrement les études de Kindelberger, (2014), Cottet (1998) et Kobelinsky (2012) menées auprès d'adultes en premier accueil, et les thèmes de recherches généralement menées auprès d'enfants migrant·e·s.

L'analyse des données récoltées concernant le centre permet de bien souligner que l'espace public est d'une part perçu par les enfants comme un lieu à éviter, en raison de son manque de propreté et de sûreté, mais également, d'autre part, comme un terrain de jeu. En ce qui concerne l'état des parties communes, il était considéré comme sale par les adultes de l'étude de Kindelberger (2014), bien que la qualité de vie y ait été supérieure à ce qui avait été connu précédemment. Nous avons vu que, selon le règlement des centres de premier accueil, les sanitaires devaient être nettoyés après chaque utilisation. Or, à travers les récits des enfants, il peut être clairement constaté que ce point-là n'était guère appliqué. Toutefois, les enfants soulignent le travail quotidien de nettoyage des adultes et la différence de propreté entre les étages occupés par les familles et ceux occupés par les personnes seules.

Ces espaces publics sont aussi des lieux de partage et de jeux pour les enfants. Barou (2004) décrivait l'importance de la présence des enfants dans le centre et leur joie de vivre, alors que Cottet (1998) expliquait les regarder courir dans le couloir et jouer ensemble, tous mélangés. Dans mon analyse, on retrouve ces lieux de partage dans les coins de loisirs aménagés, comme l'espace télé ou l'espace de jeux, avec notamment le ping-pong ou le billard. Les enfants avaient plaisir à passer du temps entre eux/elles, mais également avec les adultes du centre, et à les regarder jouer. Un bémol toutefois à ce plaisir, dans la mesure où les adultes étaient parfois alcoolisés, et ce malgré le règlement, qui interdit pourtant la présence et la consommation d'alcool. Ledit règlement stipulait également de possibles sanctions en cas de comportement violent.

Au niveau de l'espace privé, une distinction se crée selon l'âge des participant·e·s. Les plus grand·e·s sont heureux·euses d'avoir une pièce séparée des parents, alors que les plus petit·e·s favorisent une chambre commune pour tous/toutes. Les familles bénéficient d'un espace privé qui leur est réservé, contrairement aux personnes arrivées seules, qui doivent partager leur unique pièce d'intimité avec des personnes qu'elles ne connaissent pas.

En finalité, les membres du centre essaient vraiment, dans toute la mesure du possible, de regrouper les familles, pour ne pas faire voler en éclat ce cocon de sécurité qu'elles représentent pour l'enfant.

Concernant d'ailleurs plus spécifiquement les questions liées à la sécurité, ces dernières se révèlent être, dans mon étude, un élément clef du discours des participant·e·s, bien qu'elles soient réparties dans plusieurs thèmes. Les enfants évoquent cette insécurité, par exemple dans les espaces publics, ainsi que par le manque d'intimité aux sanitaires, avec cette impossibilité d'en fermer les portes, qui constitue évidemment un problème délicat pour tout le monde, mais davantage encore pour les enfants, qui ne peuvent pas se défendre, ce qui amenait leurs parents à devoir les accompagner pour les surveiller et les rassurer. En lien avec la sécurité, Lola m'avait dit qu'au centre de Couvet, elle ne se sentait pas chez elle et avait un peu peur, alors qu'à l'école, elle se sentait en sécurité, quand elle disait notamment : « Dans ma classe aussi, il y avait des grands, mais j'ai pas peur. Pourquoi avoir peur ? Ils peuvent pas nous taper ». Pour rappel, Lola m'avait aussi confié qu'elle ne souhaitait pas parler de la violence dans le livre, pour ne pas effrayer les enfants arrivant dans le centre de premier accueil. Cette insécurité, en lien avec la vulnérabilité de l'enfant face à un·e adulte violent·e, est également perceptible dans le sous-chapitre relatif à la violence, surtout lorsqu'un·e adulte lève la main sur un·e enfant. Aucune des lectures faites, auxquelles je m'étais adonnée au préalable, n'avait évoqué ce sentiment d'insécurité chez l'enfant, ce/cette dernier·ère étant présenté·e comme insouciant·e et joueur·euse dans les études de Cottet (1998) et Barou (2004).

De plus, si les enfants de mon mémoire parlaient bien des sécuritas comme représentant l'incarnation de la sécurité, notamment lorsqu'ils/elles arrivaient en courant, voire en criant, lorsqu'une altercation ou une bagarre commençait, certain·e·s, à l'exception cependant d'Olivier et d'Ashley, ont parfois déploré que leur statut puisse empiéter sur l'autorité des parents.

A cet égard, le problème pour les enfants n'était pas tant le fait des ordres qu'ils/elles donnaient, plus particulièrement concernant le coucher des enfants, que celui de leur façon de procéder.

En fait, ce que les enfants regrettaient, c'est que les sécuritas ne passaient pas par leurs parents pour leur demander d'aller se coucher.

De surcroît, et comme déjà évoqué dans le cadre théorique, les parents craignent en réalité de voir s'affaiblir leur rôle d'autorité parentale par rapport à leurs enfants, d'autant plus que ces dernier·ère·s, comme également mentionné précédemment, avaient déjà pris sur eux/elles d'autres responsabilités, notamment la traduction de courriers et autres documents.

Afin d'éviter l'empiétement des sécuritas sur le rôle des parents lors du coucher, l'idéal aurait été qu'ils/elles aillent voir les parents pour leur rappeler les règles en vigueur dans le centre et leur demander d'envoyer leurs enfants en chambre pour dormir.

Malgré ce problème mis en lumière par les enfants, ce qu'ils/elles retiennent cependant le plus de ces personnes, ce sont les moments qu'elles accordaient aux enfants afin d'améliorer leur quotidien, à travers la possibilité de jouer à des jeux vidéo ou de regarder des dessins animés, dans un coin sécurisé et isolé, avec cette possibilité de se mettre dans une bulle et d'oublier tout le reste, le temps d'un instant.

Des moments de partage avaient aussi lieu lorsque les bénévoles venaient dans le centre. Dans l'étude de Kobelinsky (2012), les CADA organisaient des sorties et des activités, mais les adultes n'y adhéraient pas, alors que dans mon cas, les enfants appréciaient ce moment. C'était une occasion de plus pour eux/elles de pouvoir partager et d'avoir ainsi des petites parenthèses dans leur vie au centre.

Au niveau des bénévoles, j'ai pu constater l'importance que pouvait avoir pour les enfants la présence de certaines personnes, comme Eva en l'occurrence, et cela même bien au-delà de leur période passée au centre de premier accueil. Alors que la plupart des gens qu'ils/elles ont pu croiser dans le centre sont à présent sortis de leur vie, Eva continue son engagement avec ces enfants, reste présente pour eux/elles et continue inlassablement à tisser le lien créé avec eux/elles. Ce qui peut ainsi, à priori, apparaître comme un petit détail, s'avère en réalité très important pour ces enfants, pour qui Eva constitue un véritable pilier.

Et alors même que ce n'est pas le sujet de mon mémoire, j'ai également pu constater, lors de mes rendez-vous, le besoin de ces enfants de savoir si, après notre travail de cocréation du livre, ils/elles continueraient de pouvoir me voir, ou si j'allais en fait arrêter d'aller leur rendre visite. La maman d'Olivier et d'Ashley éprouvait elle aussi le besoin d'avoir une réponse à cette question, pour pouvoir m'accorder sa confiance et laisser ses enfants s'engager dans ma recherche.

Tout cela démontre le besoin ressenti par ces enfants, qui ont vécu une période de vie instable et mouvementée, avec la migration et la fuite de leur pays, de savoir qu'il y a des personnes, extérieures à leurs familles, qui sont présentes pour eux/elles, et qui ne seront pas là que de façon éphémère.

Dans le chapitre **l'enfant et la migration**, le sous-chapitre **la transition/rupture** traite notamment des stratégies qu'une personne va appliquer et mettre en place pour faire face aux divergences culturelles. Ce moment peut, dans certains cas, provoquer quelques inquiétudes aux parents, dans la mesure où ils pourraient craindre que, si leurs enfants s'intègrent totalement à la société d'accueil, ils/elles pourraient arriver à en oublier leur pays d'origine. Cottet (1998), pour rappel, évoquait les trois buts que poursuivaient les parents dans l'éducation de leurs enfants. Les enfants que j'ai pu rencontrer sont ceux/celles dont les parents ont su faire la part des choses, autrement dit qui ont su accepter et encourager la meilleure forme d'intégration de leurs enfants, tout en leur inculquant les valeurs de leur pays. Je ne saurais évidemment pouvoir juger les familles que je n'ai pas rencontrées mais, pour ma part, celles qui ont accepté de me rencontrer n'avaient pas peur de l'intégration de leurs enfants. Tom saluait d'ailleurs l'ouverture d'esprit de ses parents en relation avec les diverses pratiques religieuses.

Strzemecka (2015) relatait la vie transnationale de ces enfants migrant·e·s, entre ici et là-bas. Il m'a d'ailleurs été aisé de partager ce constat, notamment quand nous avons évoqué le sujet de la religion avec Tom et Zoé, lorsqu'ils/elles parlent du jeûne du Ramadan dans leur pays d'origine d'une part, ainsi que dans leur pays d'accueil, d'autre part. Leur pratique de la foi s'adapte au pays d'accueil. Alors que dans leur pays, la pratique du Ramadan paraît évidente, car tout le monde le fait, la pression de le faire n'est plus aussi forte ici, du moment que seule une minorité de la population le suit.

La notion de transition est aussi palpable avec les évocations de la normalité de la période du premier accueil chez les enfants, alors que dans le discours des adultes, cette transition est passée sous silence. Tom explique que, lorsqu'on vit dans le centre, après un certain temps, ça devient normal. Cela démontre la facilité d'un enfant à s'adapter, en plus de sa facilité à maîtriser la langue du pays d'accueil et à apprendre d'autres langues entendues dans le centre.

En finalité, le tableau d'analyse que j'ai créé permet de montrer un réel écart entre la vision des adultes et celle des enfants. Lors de certains de mes rendez-vous précédant ma demande d'accès aux familles, j'avais pris note que l'entrée scolaire des enfants constituait un moment important pour eux/elles et resterait donc comme un souvenir marquant de leur expérience en premier

accueil. Or, à la lecture du tableau, nous observons qu'aucune croix ne vient s'inscrire dans cette ligne. C'est moi-même qui devait amener ce sujet dans la conversation et, lorsque j'en parlais, les enfants n'avaient pas énormément à dire sur ce premier jour d'école. Cet exemple démontre bien comme les adultes se construisent parfois des certitudes au niveau des enfants, lesquelles peuvent, en fin de compte, s'avérer parfaitement erronées.

La réponse à la décision relative à la procédure d'asile semblait aussi devoir constituer un souvenir essentiel de cette phase pour les enfants, aux yeux des adultes. Kindelberger (2014), Kobelinsky (2012) et Cottet (1998) en parlaient d'ailleurs comme d'un moment d'attente et de passivité. Dans ma recherche, les enfants ne m'ont en fait pas parlé de l'attente en tant que telle, mais plutôt du souhait d'avoir un chez-soi, un appartement. Sur ce point, il est extrêmement intéressant de voir comme les enfants, durant cette période d'attente, sont porté·e·s sur le futur, alors que les adultes restent bloqué·e·s sur le moment présent.

Ces similitudes et divergences illustrent bien tout l'apport que peut amener le point de vue des enfants, qui portent, à n'en pas douter, un autre regard sur une expérience semblable, en l'occurrence celle du premier accueil.

## 8. Conclusion

En vue de saisir et de comprendre le ressenti et la vision des enfants requérant·e·s d'asile, arrivé·e·s dans le canton de Neuchâtel avec un ou deux parents, au sujet de leur expérience du premier accueil, j'ai opté pour une méthodologie qualitative, et surtout participative. A travers l'analyse, j'ai pu mettre en avant des éléments importants pour les enfants car, pour la plupart, ce sont des thématiques qu'ils/elles ont abordées sans que je les introduise. Avoir choisi de les qualifier de participant·e·s co-chercheur·euse·s à égalité avec moi, et de les avoir inclus dans un processus de cocréation de livre, leur a permis de sélectionner ce qui leur paraissait nécessaire, à travers leurs paroles et leur sélection des citations pour le livre. Ce cadre de travail de mémoire m'a demandé une adaptation constante au terrain, mais également de ma position en tant que chercheuse. Par rapport aux études que j'ai pu mener lors de mon Bachelor ou lors des cours de mon Master, me lancer dans ce mémoire était une nouveauté et un challenge, car un tel travail sortait du tracé habituel que j'avais connu. J'ai essayé de relever ce défi au mieux.

J'avais le désir que le dernier écrit universitaire de ma part ait une portée plus large que le simple aboutissement d'un questionnement et d'un intérêt personnel et égoïste. A travers l'idée de création du livre, née grâce à divers échanges avec ma directrice de mémoire, j'ai pu trouver la bonne façon de partager cet intérêt avec les personnes concernées, soit les enfants issu·e·s de la migration et, plus précisément, les enfants requérant·e·s d'asile, afin que mon travail puisse leur être bénéfique. L'enthousiasme et les réactions des enfants tout au long de ma récolte de données, et aujourd'hui encore, m'ont prouvé que j'avais eu raison de modifier certaines de mes habitudes de chercheuse, pour le bon déroulement de mon mémoire.

Avec mon analyse, j'ai pu dévoiler les thèmes et sous-thèmes abordés par les enfants concernant leur expérience du premier accueil. Et à travers ma discussion d'analyse, j'ai réuni mon analyse et mon cadre théorique, afin de mettre en lumière les similitudes et les divergences entre les études préexistantes et mon étude, tout comme entre le discours des enfants et celui des adultes. Le but de cette démarche était de démontrer que le point de vue des enfants n'était pas à négliger et, qu'au contraire, il pouvait être pris en compte comme l'avis d'un·e expert·e car, comme le disait Strzemecka (2015), leurs expériences pouvaient s'avérer utiles pour les professionnel·le·s en milieu scolaire, mais également pour les enfants d'immigré·e·s et leurs familles, les institutions de protection sociale, ainsi que pour des recherches universitaires.

## 9. Limites et ouvertures

Ce chapitre présente mes réflexions quant aux limites de mon mémoire et propose des ouvertures à développer dans le cadre d'éventuelles recherches ultérieures.

Les enfants participant·e·s à mon travail ont tous/toutes passé l'étape du premier accueil. Si mon choix s'était porté sur des enfants encore hébergé·e·s dans les centres de premier accueil, les discours auraient certainement été différents, et les enfants auraient alors pu aborder des thèmes comme l'appréhension d'une décision négative à la demande d'asile ou l'inquiétude de leurs parents. Il serait intéressant de pouvoir creuser l'aspect de l'attente de la décision relative à la procédure d'asile pour les enfants et leur possible départ de la Suisse bien que, j'en suis consciente, le sujet soit extrêmement délicat. J'ai d'ailleurs eu l'occasion d'effleurer ce sujet lors d'un de mes camps de vacances, avec un enfant qui s'est confié à moi par rapport à ses craintes. Je n'ai malheureusement pas pu exploiter ses paroles dans le cadre de ce travail, mais elles résonnent encore en moi. Je suis convaincue que le fait de recueillir ces appréhensions durant la procédure, pour une recherche ou un document dans une méthode participative, à l'image de ce mémoire, pourrait apporter une reconnaissance à ces personnes de l'ombre, qui ne demandent qu'à se faire entendre et écouter.

Pour mon mémoire, les enfants ont été rencontré·e·s par famille, de manière individuelle ou avec les frères et sœurs participant·e·s également à ma recherche. Un *focus group* (groupe de discussion) a été envisagé par certain·e·s enfants et moi-même. Malheureusement, l'éloignement entre les localisations des appartements des familles, le planning de chacune d'entre elles et l'absence d'autonomie des enfants dans leurs déplacements, ont rendu irréalisable la rencontre en un lieu donné. Il aurait été intéressant d'observer les interactions des enfants entre eux/elles autour de leurs différentes expériences et de leurs ressentis, mais également de les voir réellement collaborer tous ensemble, et non seulement à travers moi.

Lors de mes discussions avec Olivier et Ashley, leur maman était très impliquée dans mon projet de livre. Il serait donc intéressant à l'avenir de créer une recherche similaire à celle-ci, mais en donnant cette fois la parole aux parents des enfants. Filali (2016) montrait des parents désemparés face à la situation et ne pas réussir à occuper leur rôle de parents, et Brina (2018) relatait pour sa part que les enfants se parentifiaient pour venir en aide à leurs parents. Il serait donc à n'en pas douter intéressant de donner la parole aux parents, pour voir comment ils vivent leur rôle dans les centres ou comment le passage d'un hébergement collectif, comme le premier accueil, à un appartement en famille, peut s'avérer bénéfique pour eux. La maman d'Olivier et

d'Ashley m'expliquait ainsi les changements liés à l'obtention d'un appartement, après deux ans de vie dans le centre :

Maintenant qu'on a notre maison, c'est plus calme, c'est plus de temps en famille, c'est la routine. L'école, c'est tous les jours, le matin avec l'après midi et pas qu'une demi-journée. C'est pas qu'apprendre le français, c'est apprendre tout. A Fleurier, (l'école) c'était seulement les enfants du centre. A Couvet, il y a pas d'horaire pour manger ou dormir. Ici, j'ai instauré un planning à respecter pour créer une routine de journée, avec une histoire avant de dormir.

En outre, tout comme ses enfants, elle se montrait par ailleurs très reconnaissante à l'égard des personnes travaillant dans le centre. Je trouverais judicieux l'idée de se pencher sur le côté social des centres de premier accueil, avec les relations et les échanges entre requérant·e·s d'asile et personnes y travaillant, notamment lors des fêtes organisées.

## **10. Le mot de la fin**

Avoir pris la décision de discuter avec les enfants, en les laissant aborder le sujet du premier accueil tel qu'ils/elles l'avaient désiré, peut avoir comme inconvénient de ne pas avoir approfondi suffisamment des thèmes qui paraissent fascinants pour des adultes souhaitant satisfaire leur curiosité. Ces dernier·ère·s pourraient peut-être rester un peu sur leur faim avec mon travail de mémoire. C'est la conséquence d'avoir opté pour une méthode participative avec les enfants, pour les enfants et, surtout, par les enfants. Dans le passé, ces dernier·ère·s étaient vu·e·s comme des objets dans le domaine de la recherche, et non comme des acteur·trice·s.

J'espère qu'à l'avenir, les recherches invitant les enfants à participer et à collaborer, en leur offrant la parole de manière libre, se développeront, car les enfants ont beaucoup à apprendre aux adultes, à travers leur vision du monde et des événements. Les enfants sont riches, mais pour finir sur une ouverture de recherche possible, Tom rajouterait : « On [les enfants ayant l'expérience de la migration] est des enfants riches, plus riches et plus forts que les autres » ...

## 11. Bibliographie

- Barou, J. (2004). Les enfants des demandeurs d'asile, entre désir d'intégration et crainte d'expulsion. In : Hommes et Migrations, 1251, Septembre-octobre 2004. *Enfants sans frontières* (pp. 62-74).
- Brina, A. (2018). La « parentification » des enfants migrants, *REISO, Revue d'information sociale*, <https://www.reiso.org/document/3605>
- Christensen, P., & James, A. (2017). Introduction : Researching children and childhood cultures of communication. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 1-9). New York, NY: Routledge
- Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The mosaic approach. *Child Care in Practice*, 7(4), 333-341, DOI : 10.1080/13575270108415344
- Cottet, B. (1998). *Le temps d'une demande : familles de requérants d'asile au Centre d'accueil de Courrendlin. Jura*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel Institut d'ethnologie.
- Département de l'économie et de l'action sociale (2015) Règlement des centres d'hébergement collectif du 5 janvier 2015.
- Filali, M. (2016). « *REFUGEES WELCOME* » *Comment accueillir l'humanité ?* Diplôme Intra Universitaire « Santé, Société, Migration », [www.ch-levinatier.fr/documents/Publications/Memoires\\_du\\_DIU/FILALI.\\_M.pdf](http://www.ch-levinatier.fr/documents/Publications/Memoires_du_DIU/FILALI._M.pdf)
- Flick, U. (2009, 4ème édition). Making use of the literature in qualitative research. In U. Flick. (Ed), *An introduction to Qualitative Research*. London : Sage Publication.
- Flügel, M. (2017). Prise de position de Caritas sur les enfants réfugiés en Suisse. Sécurité et formation pour les enfants réfugiés. Récupéré du site de la plateforme d'informations Asile : <https://asile.ch/2017/06/14/caritas-prise-de-position-enfants-refugies-suisse/>
- Freeman, M. & Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. New York : The Guildford Press.
- Gyger Gaspoz, D. (2013). *Une jeunesse au souffle de la mobilité internationale répétée : étude exploratoire et descriptive de l'impact de l'itinérance sur le développement à l'adolescence*. Thèse de doctorat sous la direction de Perret-Clermont, A.-N., & Zittoun, T., Université de Neuchâtel.

- Greene, S., & Hill, M. (2005). Researching children's experience: Methods and methodological issues. Dans S. Greene, & D. Hogan (Éds), *Researching children's experience* (pp. 1-21). London : Sage.
- Gün, Z. (2013). Santé mentale et migration forcée. Santé mentale, traumatisme, acculturation et reconstruction dans les différents contextes de migration forcée. Saarbrücken, Allemagne : Editions Universitaires Européennes.
- Heck, L. & Janne, P. (2011). Vous avez dit « parentification » ? Revue du concept et réactualisation selon les derniers résultats empiriques. *Thérapie Familiale*, 32(2), 253-274. Doi :10.3917/tf.112.0253.
- Kindelberger, A. (2014). Les épreuves de l'asile en Allemagne. *Migrations Société*, 153-154(3), 11-27. Doi :10.3917/migra.153.0011.
- Kobelinsky, C. (2012). Des corps en attente. Le Quotidien des demandeurs d'asile. *Corps*, 10(1), 183-192. Doi :10.3917/corp1.010.0183.
- Lapierre, S., Lessard, G., & Brabant, L. (2016). *Les violences dans la vie des enfants et des adolescents : Enjeux théoriques, méthodologiques et sociaux*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Macdonald, A. (2013). Researching with young children: Considering issues of ethics and engagement. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(3), 255-269.
- Märtsin, M., & Mahmoud, H. W. (2012). Never at home? Migrants between societies. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 730-745). New York : Oxford University Press.
- Morrow, V., & Richards, M. (2002). The ethics of social research with children: An overview. In K.W.M. Fulford, D.L. Dickenson, & T.H. Murray (Eds), *Healthcare ethics and human values: An introductory text with readings and case studies* (pp. 270-274). Malden, Massachusetts : Blackwell Publishers Ltd.
- Ninahazimana, A. (2014). *Etude du processus de parentification chez les enfants Burundais. Thèse de doctorat en psychologie*. Université Lumière Lyon 2.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. London : SAGE.

Sanchez-Mazas, M., Changkakoti, N. & Mottet, G. (2018). Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude. *Raisons éducatives*, 22(1), 223-248. Doi :10.3917/raised.022.0223.

Service des migrations. (2015). Règlement de maison du centre de 1<sup>er</sup> accueil de Couvet du 11 mars 2015.

Strzemecka S. (2015). School Integration in the Eyes of Migrant Children. Based on the Context of Polish Migration to Norway. *Przełqd Socjologiczny* 61(1), 81–110.

Titzman, P. F. (2012). Growing Up Too Soon? Parentification Among Immigrant and Native Adolescents in Germany. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 880–893. Doi :10.1007/s10964-011-9711-1

Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.

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

## 12. Sitographie

Bactéries et toilettes publiques : le danger n'est pas là où vous le pensez, repéré à

<https://www.pourquoidoctor.fr/Articles/Question-d-actu/27245-Bacteries-toilettes-publiques-danger-n-est-le-pensez>

Brochure d'accueil et d'information pour les MNA, édité par Fondation suisse du Service Social International (SSI), Genève, repéré à

[https://www.ssi-suisse.org/sites/default/files/2017-06/SSI\\_Brochure%20information%20MNA\\_Fran%C3%A7ais\\_0.pdf](https://www.ssi-suisse.org/sites/default/files/2017-06/SSI_Brochure%20information%20MNA_Fran%C3%A7ais_0.pdf)

Commission fédérale des migrations (CFM) – Transnationalité, repéré à

<https://www.ekm.admin.ch/ekm/fr/home/identitaet---zusammenhalt/transnat.html>

Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant, repéré à

[https://www.unicef.ch/sites/default/files/2018-08/un-kinderrechtskonvention\\_fr.pdf](https://www.unicef.ch/sites/default/files/2018-08/un-kinderrechtskonvention_fr.pdf)

Convention des droits de l'enfant expliquée aux enfants, repéré à

[https://www.unicef.ch/sites/default/files/2018-08/unicef\\_kinderrechte-erklaert\\_2007\\_fr.pdf](https://www.unicef.ch/sites/default/files/2018-08/unicef_kinderrechte-erklaert_2007_fr.pdf)

Loi sur l'asile (LAsi), repéré à

<https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995092/201901010000/142.31.pdf>

Procédure d'asile jusqu'à mars 2019, repéré à

<https://www.osar.ch/droit-dasile/la-procedure-dasile-jusqua-mars-2019.html>

Procédure d'asile, repéré à

[https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/rechtsgrundlagen/weisungen/asyl/asylverfahren/1\\_asylverfahren-f.pdf](https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/rechtsgrundlagen/weisungen/asyl/asylverfahren/1_asylverfahren-f.pdf)

Statistique d'asile, aperçu par années, repéré à

<https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/publiservice/statistik/asylstatistik/uebersichten/asyl-jahre-total-f.xlsx>

### **13. Liste des figures**

Figure 1 : schéma procédure d'asile, repéré à

<https://asile.ch/wp/wp-content/uploads/2012/02/bfm-asylschema-df.jpg>

Figure 2: Youth-adult research partnership continuum. Based on Jones and Perkins (2002) by Freeman and Mathison (2009), repéré à

Freeman, M. & Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. New York : The Guildford Press.

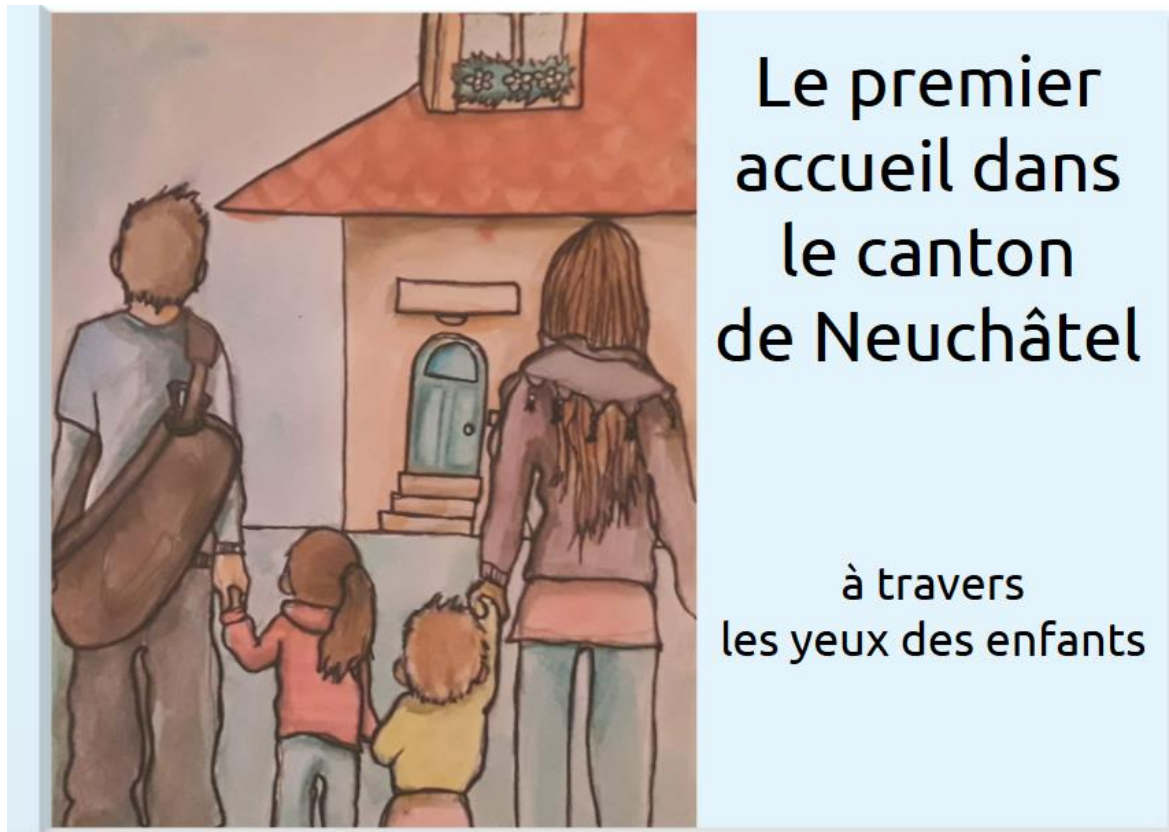
## 14. Annexes

### 14.1. Livre en l'état actuel

Afin de faciliter la visualisation du livre pour les enfants, j'ai opté pour le support de création du site internet Smartphoto<sup>17</sup>. Ce dernier ne permet malheureusement pas de mettre les paragraphes en « justifier », d'où une mise en page actuelle encore provisoire du texte.

Les dessins présents permettent d'ores et déjà d'avoir un aperçu du rendu final. Toutefois, il me manque à ce jour quelques dessins que la dessinatrice doit encore me faire parvenir.

Conformément au souhait des enfants, une page de remerciements est dédiée aux membres du personnel des centres, ainsi qu'à l'ensemble des bénévoles et autres personnes qu'ils/elles ont côtoyés lors de leur passage en premier accueil. Cette page est notamment complétée par mes remerciements envers tous/toutes ces enfants pour la confiance qu'ils/elles m'ont accordée, ainsi que pour leur investissement personnel dans la réalisation de ce travail.



<sup>17</sup> <https://www.smartphoto.ch/fr>

## Présentation



Nous sommes un groupe de huit enfants qui avons vécu la migration et le premier accueil. Dans ce livre, nous allons raconter notre expérience du premier accueil dans le canton de Neuchâtel à travers plusieurs thèmes.

*« J'aime beaucoup quand quelqu'un me parle. Ça m'énerve quand on demande à mes parents, parce que moi aussi j'ai le droit de dire mon avis, de parler ou par exemple, quand on demande à mon père s'il est d'accord ou pas pour quelque chose qui me concerne... Pourquoi on me demande pas à moi ? Genre je suis pas un bébé quand même ! J'aime tellement quand on me parle et quand on me demande mon avis. J'aime quand un grand me parle et que je me sente un peu comme lui, on dirait que je suis une grande et puis je peux répondre à des questions. J'aime être utile et oublier que je suis petite. J'aime pas qu'on réponde à ma place. Les enfants, on a aussi notre avis. Parce que, parfois peut-être ton papa, il va dire que tu vas bien alors que non, ça va pas, sauf que tu as pas voulu lui dire. [...] Faut pas s'adresser aux parents pour nos avis à nous, les enfants. En plus, moi j'aime pas raconter à mes parents tout ce qui se passe avec moi, j'ai envie de garder des choses pour moi »*



## Pourquoi ce livre ?

Parce que nous, les enfants, nous avons aussi des choses à dire, des moments à partager, une parole à écouter... Les bouts de textes entre «...» sont des paroles que nous avons dites lors de la création de ce livre.

Les autres textes sont les messages que nous avons voulu partager avec toi qui nous lis en ce moment.

La seconde partie du livre, " Pour aller plus loin ", est destinée aux plus grands et aux adultes qui liront ce livre.



## Le centre de premier accueil

*« Je me sentais pas chez moi, j'avais un peu peur. En fait, j'ai toujours eu envie d'avoir un appartement »*

*« Quand tu es au centre, le centre, ça devient normal. Quand tu vis dans une place comme ça avec tous les gens différents et que tu entends différentes langues, après un mois ou deux mois, ça devient normal. T'acceptes et tu te dis : « Bon, je dois vivre comme ça avec eux, je dois vivre, j'ai pas le choix ». Si tu arrives petit au centre, tu commences ta vie, tes souvenirs comme ça »*



*« Il y a personne qui se sente comme chez lui dans un centre d'asile. Tu n'es pas chez toi, alors tu peux pas te sentir comme chez toi. Après, la situation change. Les conditions de vie qu'il a chez lui, dans son pays, ne correspond pas au centre d'asile. Quand il arrive, ça fait un changement et il se retrouve comme ça, alors que sa vie n'était pas comme ça. Pourquoi je suis là ? Pourquoi je dois supporter ça ? Après, ça dépend de chaque personne, de ce qu'elle a vécu »*

Quand tu arrives au centre, tu peux te sentir perdu et avoir le sentiment de ne pas être à ta place. Dans le centre, il est difficile de se sentir comme à la maison. Nous avons vécu cette situation, nous savons qu'il est difficile de se sentir bien dans le centre. C'est un changement par rapport à notre pays. On se pose des questions, on se demande pourquoi on est là et pourquoi cela nous arrive, à nous ?

Les choses qui étaient avant normales pour nous ne le sont plus. Les habitudes que nous avons changent, la vie change, la langue n'est plus la même, les horaires non plus, la nourriture également... Mais avec les jours, les semaines, les mois qui passent, la vie dans le centre va devenir quelque chose de normal. On s'y habitue, on accepte la situation et il y a les personnes autour de nous qui nous aident, nos parents, les gens qui travaillent dans le centre, les enseignants et les bénévoles, mais aussi les autres enfants et les adultes qui vivent la même aventure que nous.

C'est quand on parle de notre pays, de notre vie avant, qu'on se rend compte que ce n'est plus pareil et en parler nous permet de réaliser le parcours que nous avons vécu et fait pour nous habituer à notre nouvelle vie ici.



## L'espace privé, la chambre

*« On n'avait que deux chambres, car on était six. Alors, on ne pouvait pas avoir chacun une chambre. Ma mère, elle dormait dans une autre chambre. Mon père, il dormait avec moi. Mon frère et ma sœur, et encore mon autre sœur, ils étaient vers ma maman. Ce n'était pas bien, on n'était pas tous ensemble. Ça serait plus rigolo si on était tous ensemble »*

*« C'était bien d'être ensemble dans la chambre, car comme j'étais petite, j'avais pas envie de rester seule »*

*« Pour moi, plusieurs chambres c'était mieux, comme ça on était tranquille »*



Quand tu arrives au centre de premier accueil, ta famille reçoit une ou plusieurs chambres selon les disponibilités du centre et selon le nombre de personnes qui compose ta famille.

Selon ton âge, tu préféreras, comme certains d'entre nous, partager la chambre avec tes parents et le reste de ta famille pour avoir moins peur, pour être rassuré ou alors, comme d'autres, tu voudras une chambre séparée de tes parents pour être un peu plus tranquille et veiller plus tard le soir.

Les chambres ont des lits à étages et ne sont donc pas forcément adaptées aux enfants les plus jeunes. Certaines de nos mamans n'ont pas hésité à modifier la chambre, en descendant les matelas qui étaient en hauteur, quitte à ce que nous dormions avec le matelas sur le sol. Pendant la journée et en début de soirée, la chambre est le lieu où tu pourras passer du temps, seul avec ta famille, sans les autres personnes du centre.

## L'espace public

*« Il y avait un grand espace, un grand salon pour manger, mais ça allait, il y avait la télé dans le salon, j'aime bien regarder la télé quand je suis en train de manger...même s'ils mettaient que des trucs de foot, comme c'était pas les enfants mais les adultes qui choisissaient, et plutôt des hommes, vu qu'il y avait plus d'hommes que de femmes...C'était pas trop cool. Mais, heureusement, ils étaient trop cool avec les enfants, genre ils venaient, ils jouaient avec nous, c'était trop chou ! »*

*« Il y avait des [adultes] célibataires, ils allaient tous jouer. Du coup, il y avait pas de place pour les enfants, c'était qu'eux qui jouaient »*

*« Ils [les adultes célibataires] se lançaient des défis...genre si tu perds, tu fais ça ce soir. C'était drôle, j'aimais bien regarder, ça me faisait rire ! »*



Les endroits en dehors de ta chambre sont aussi des endroits de partage avec les autres personnes qui vivent dans le centre. Dans le salon ou l'espace prévu pour les repas, les gens se retrouvent et parfois, tu as droit à la télévision pour manger. Même si c'est du football, ça reste un moment sympa de partage avec les autres personnes, car elles jouent parfois aussi avec nous. Selon le centre où tu te trouves, tu auras des jeux à ta disposition.

Malheureusement, si c'est comme quand nous y étions, la plupart d'entre eux seront cassés ou auront des pièces manquantes. Si tu as un jeu entier, il faudra en profiter et en prendre soin.

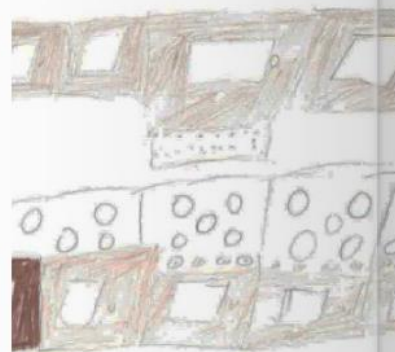
Nous avions un baby-foot et une table de billard, qui n'étaient pas complets. Tu verras que, la plupart du temps, ce seront les adultes qui y joueront, alors qu'en tant qu'enfant tu ne pourras pas y jouer autant que tu le voudrais, mais tu pourras faire comme nous. Nous les regardions jouer et trouvions ça quand même très drôle. Évidemment, tu pourras aussi t'amuser avec les autres enfants, comme nous pouvions le faire en jouant au ballon dehors quand il faisait beau.



## L'espace public, la propreté

*« Tous les matins, c'est nos parents qui doivent nettoyer les toilettes et les douches et c'était vraiment dégueu ! C'était pas propre »*

*« C'était propre. La cuisine, il fallait la nettoyer tous les jours. Des parents ou adultes avaient ça comme travail. À l'étage d'en-dessous, il y avait des gens qui n'avaient pas de famille ; du coup là-bas, les toilettes et tout ça, ça puait, c'était dégueulasse, franchement. En plus, les gens qui devaient nettoyer ça, ils disaient tout le temps d'arrêter de faire ça. Et puis, ça donne pas un bon exemple pour les enfants...mais à notre étage c'était bon »*



la cuisine

En dehors de la chambre, les espaces publics sont nettoyés quotidiennement par des personnes qui vivent dans le centre. Ces personnes peuvent être tes parents. Malheureusement, d'autres personnes ne respectent pas ces endroits et les salissent sans nettoyer derrière eux. Du coup, en les utilisant après eux, tu verras que ce n'est pas propre et ce sera parfois difficile de voir ça au quotidien. Ça ne te donnera pas le bon exemple et il ne faudra donc pas faire la même chose. Si, dans le centre où tu te trouves, il y a des endroits réservés aux familles, ils seront généralement plus propres que les endroits où il y a les personnes célibataires ou qui sont arrivées seules.

## Les bénévoles et leurs activités pour les enfants

*« On faisait des bricolages, on faisait plein de choses quand elle venait, des jeux et, quand c'était l'été, on était dehors, quand il faisait beau »*

*« Des fois, il y avait une dame qui venait des fois avec ses amis pour jouer avec nous et nous pour préparer des choses, mais cette dame, maintenant, elle est toujours en lien avec nous »*

*« [Au centre], ils pensaient beaucoup aux enfants. Il y avait des sorties dehors, des bricolages. Il y avait plein de trucs, mais moi j'avais pas du tout envie de faire ça. J'étais très timide, et c'était bien aussi. Tous les enfants parlaient, sauf moi et mon grand frère, parce que si je parlais pas, il parlait pas, et s'il parlait pas, je parlais pas »*



Lorsque tu es en premier accueil, des activités te sont proposées par le centre, mais aussi par des personnes bénévoles qui n'y travaillent pas.

Les activités peuvent se dérouler dans le centre ou en dehors. Tu pourras, par exemple, faire des bricolages, des jeux ou des balades.

Tu as le droit de participer ou non à ces activités, c'est toi qui décide.

## Les assistants sociaux et les sécuritas

*« Il y avait des assistants sociaux. Ils faisaient un peu pour les enfants. Ils imprimaient des feuilles pour colorier pour les enfants avec des crayons de couleur »*

*« Un des sécuritas nous laissait jouer au foot sur sa console »*

*« Mais c'est embêtant, ils [les sécuritas] prennent l'autorité des parents. C'est pas les parents, mais les sécuritas qui disent d'aller dormir. Ils venaient souvent regarder si on était réveillé »*

*« Des fois, on regardait des films, enfin des cartoons. C'était un monsieur qui venait, il nous mettait Elsa, car on adorait Elsa. C'était dans une pièce, mais c'était un monsieur qui venait avec quelque chose pour projeter sur un écran. C'était pas une télé »*



Dans le centre, il y a des assistants sociaux et des sécuritas qui travaillent, mais ils sont aussi là pour toi si tu as besoin de parler à quelqu'un ou de te confier.

Les assistants sociaux sont présents pour les choses administratives, mais ils te proposeront parfois des feuilles pour faire des coloriages, comme c'était le cas pour nous.

Les sécuritas, en plus de s'occuper de la sécurité, te proposeront des moments à partager entre enfants.

Ils pourront par exemple te proposer de regarder un dessin animé. Pour nous, c'était surtout "La reine des neiges" de Disney. Ils proposaient également de jouer à des jeux vidéo comme le football, sur une console.

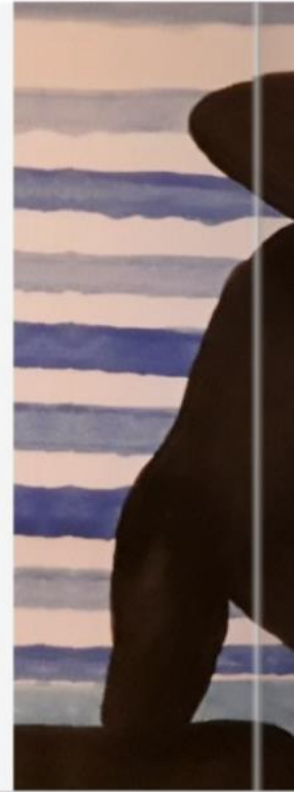
Malheureusement, les sécuritas doivent aussi faire régner l'ordre.

Parfois, tu pourras avoir l'impression qu'ils prennent la place de tes parents et leur autorité, notamment quand ils te diront d'aller dormir.

## La violence

*« Il y en avait souvent [des bagarres], car on avait des cultures différentes. Donc, une personne qui faisait un truc que les autres n'aimaient pas, et c'était parti, même s'il y avait des enfants autour et donc, c'était un peu tout le temps comme ça »*

*« Et avec les jeunes, qui viennent et boivent de l'alcool et qui sont défoncés, ça fait peur en tant qu'enfant, car tu oses pas aller dehors »*



Malheureusement, la violence fait partie de la vie dans le centre. Certains adultes sont violents, même devant des enfants. C'est normal d'avoir peur, mais les sécuritas sont là pour calmer les violences, pour te protéger et pour veiller à ta sécurité.

Si tu as le moindre souci ou qu'une personne se montre violente envers toi, n'hésite pas à en parler avec ta famille ou à une personne qui travaille dans le centre.

## La religion

*« Dans les centres, tout le monde est mélangé, tu vois ? Il y a la Syrie qui est musulmane, il y a des Éthiopiens qui sont chrétiens, il y a des Indiens qui sont je pense bouddhistes et des Sri Lankais qui ont différentes religions aussi, et puis il y a les gens qui n'ont pas de religion. C'est pour ça que, si tu commences à parler de ça, ça va loin. Mais tu peux faire tout ce que tu veux de religion dans ta chambre. Ils ne peuvent pas faire une pièce pour les prières ou autre, car sinon qui va utiliser ça ? Et comment ? Dès que tu parles de religion, là-bas, ça touche les gens »*



Dans le centre, plusieurs religions vivent ensemble, malgré leurs différences. Il est donc parfois difficile d'être tous réunis dans le centre en étant toujours d'accord. Il faut respecter la religion de chacun pour réussir à vivre ensemble.

## Les fêtes dans le centre de premier accueil

*« Dans le centre, on parle pas de religion, mais il y a les fêtes ! Et toutes les religions y participent. Moi, je fais Noël, mais je comprends pas pourquoi. [...] Je ne sais pas l'histoire et pourtant on le fait chaque année. J'aime bien participer, c'est la fête et tout le monde est là, tout le monde est content »*

*« Quand il y avait Noël, il y avait le Père Noël [...]. Il y avait de la musique et à manger gratuit. Beaucoup de cadeaux, des habits, des jouets... Lors de la fête au centre, on chantait des chants de Noël qu'on avait appris avec la prof à l'école »*

Dans le centre, les fêtes de Pâques, Halloween, Saint-Nicolas, Noël et Nouvel-An sont célébrées.

Par exemple, pour Pâques, des œufs et des lapins en chocolat sont cachés pour les enfants. Tu auras peut-être l'occasion, comme nous, de faire des dessins autour de Pâques et de les coller pour décorer les murs du centre.

Pour Halloween, tu pourras creuser des visages sur des citrouilles et y mettre des bougies pour les éclairer, ainsi que préparer un masque pour pouvoir te déguiser.

Pour Noël, de la nourriture est préparée. Tu auras sûrement aussi la visite du Père Noël et tu recevras un cadeau de sa part. Tu chanteras des chants de Noël et tu danseras peut-être même avec les autres personnes du centre...

## L'école

*« Au début, quand je suis arrivée, tout le monde a dit son prénom, son âge, son pays et tout »*

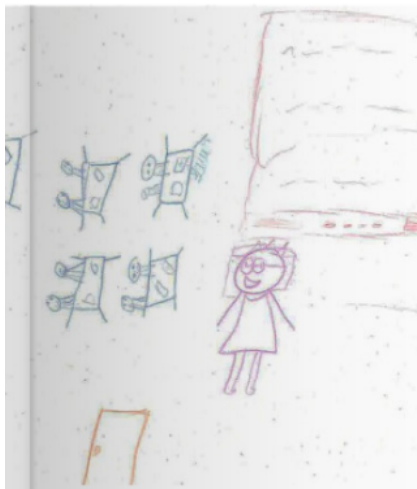
*« J'étais un peu gênée, car c'était la première fois, alors je connaissais pas les gens et les choses. Mais j'étais heureuse d'y aller »*

*« Il y avait deux enfants qui étaient arrivés ici avant nous. Du coup, ils parlaient mieux le français. Donc, ils me traduisaient presque tout. C'est pour ça que c'était facile quand je suis arrivée, et la maîtresse passait aussi par ces enfants pour nous parler au début »*

*« On aidait beaucoup les enfants qui arrivaient après nous, car on était là depuis un moment. On expliquait comment ça se passait »*



*« Dans la classe d'accueil, je m'ennuyais, car il y avait tous les âges. Il y avait les petits et, quand il y avait des nouveaux, la prof doit reprendre des choses. Et, comme il y avait que des petits, c'était ennuyant pour moi »*



Le premier jour à l'école, tu auras peut-être un peu peur ou alors tu seras gêné. C'est normal, nous l'étions aussi, car nous ne connaissions personne et ne savions pas comment ça allait se passer. Mais, heureusement, les enfants qui étaient là avant nous nous ont aidés à comprendre l'école, la maîtresse, et nous ont montré comment ça se passait dans la classe. La maîtresse venait avec nous à la récréation pour surveiller s'il y avait un problème.

Après quelques jours, tu te sentiras mieux en classe, comme c'était le cas pour nous, car les enfants et l'enseignante nous avaient bien accueillis et nous avaient tout bien expliqué.

Durant l'année, en plus d'apprendre le français et les maths, nous apprenions des chants et faisons des bricolages ou des jeux. Tu auras aussi des sorties avec l'école, où tu iras par exemple à la patinoire, à la piscine ou au zoo.

Attention, à l'école, tu dois bien travailler en classe, bien te comporter, ainsi que respecter les autres et le matériel. Tu recevras des notes pour ton travail et ton comportement. Si tu es bon à l'école, tu recevras un vert, si tu es moyen, tu recevras un jaune, et si tu n'es pas bon, tu recevras un rouge. Mais l'enseignant sera là pour t'aider à donner le meilleur de toi-même et pour te guider.

## Redevenir un enfant ou rester un "adulte"

*« Quand je traduisais pour les autres, ça faisait du bien d'avoir une certaine responsabilité. Moi, j'aime bien avoir des responsabilités, et c'était bien quand quelqu'un t'appelle pour traduire et que tu traduis pour, je sais pas, un homme de 50 ans et que t'as 14 ans, ça fait du bien »*

*« Des fois, je devais les [ses parents] aider pour les lettres et, des fois, je les accompagnais à des rendez-vous pour traduire »*

*« Quand tu arrives ici, c'est difficile de se dire que tu ne dois pas penser ou réfléchir à ça ou ça, quand tu as vécu tout ça. C'est difficile de s'amuser, au début »*

*« Un enfant de 7 ans d'ici, par rapport à un enfant de 7 ans de ma ville, c'est deux mondes différents. Ici, l'enfant, il a un monde d'enfant, il ne connaît rien, il croit facilement à tout. C'est un enfant, quoi ! Un enfant de 7 ans là-bas, il connaît tout. Comment il doit travailler, ce qu'est la vie, ce qu'il faut faire pour gagner sa vie, c'est un adulte. Tu dois juste apprendre ta sécurité, ta famille et gagner ta vie. Du coup, ici, c'était choquant quand je suis arrivé avec une manière de penser très haute. Je me disais : « Bon, là, je vais gagner ma vie, je fais ci je fais ça » et je suis arrivé ici, j'ai vu un garçon de 14 ans qui était en train de jouer avec ses amis et j'étais là : « Quoi ? » et le temps de comprendre et d'apprendre que tu es un enfant, c'est difficile de redescendre. C'est pas facile de recomprendre que je suis un enfant, que tout ce que je pensais, ça ne me regardait pas »*

Comme tu apprendras le français plus vite que tes parents, tu devras peut-être traduire des choses pour eux.

Avec ce que tu as vécu avant d'arriver dans le centre, il sera peut-être difficile pour toi de t'amuser et de ne pas penser à des choses difficiles pour toi.

Peut-être que tu auras besoin de te sentir utile dans le centre. Tu pourras alors peut-être venir en aide à un adulte qui ne comprend pas ce qu'une autre personne essaye de lui dire, ou alors tu pourras par exemple aider les bénévoles dans les bricolages qu'ils proposent aux autres enfants.

Tu te diras peut-être aussi qu'il y a une différence entre les enfants de ton âge qui vivent dans ton pays et ceux que tu croises maintenant en Suisse. Tu te diras qu'ils sont encore comme des enfants, alors que toi, à cet âge, tu penses déjà comme les plus grands. Il sera difficile de te dire qu'en fait, ici, tu es encore un enfant et qu'il y a certaines choses auxquelles tu ne devrais pas avoir à penser. Si tu as besoin d'en parler, n'oublie pas que, dans le centre, des gens sont là pour toi, ainsi que pour t'écouter, si tu as besoin de parler à quelqu'un d'autre que ta famille.

## Pour aller plus loin...explications et analyses de certains thèmes

### Le centre de premier accueil

Lorsqu'un individu vit un changement dans ses habitudes, dans sa routine quotidienne, une rupture se produit (Zittoun, 2012). Ce qui était pris pour acquis est remis en question. L'individu doit se créer de nouvelles habitudes pour retrouver un équilibre. Avec la migration et les déplacements dans l'espace social, les êtres humains, enfants ou adultes, vivent des ruptures avec leur vie passée et traversent des transitions qui leur permettent de s'adapter aux changements.

La notion de transition est aussi palpable avec les évocations de la normalité de la période du premier accueil chez les enfants. Lorsqu'on vit dans le centre, après un certain temps, ça devient normal. Cela démontre la facilité d'un enfant à s'adapter, en plus de sa facilité à maîtriser la langue du pays d'accueil et à apprendre d'autres langues entendues dans le centre.

Pour mener à bien les processus de transition, l'individu va s'aider d'éléments qu'il trouve dans son environnement culturel ou social, comme par exemple des objets ou des personnes, qui lui serviront de ressources. Les transitions étant des périodes de transformations, il se peut que l'individu qui vit une transition ait besoin de rêver son présent et son futur.

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

### L'espace privé, la chambre

Dans le centre, l'espace privé correspond à la chambre, la pièce où les personnes dorment. Cet espace ne comporte pas de sanitaires ou de cuisine.

L'espace privé est souvent relié à la famille, car c'est le lieu de partage où celle-ci se retrouve. Malheureusement, lorsqu'une famille est nombreuse, il n'est pas toujours possible de les héberger tous dans une même chambre.

Les chambres ont un équipement dérisoire. Les enfants me dessinaient et me décrivaient la présence des lits, d'un lavabo et d'un casier. Certains enfants regrettaient qu'il n'y ait ni espace pour manger dans la chambre, ni aucune table ou chaise pour pouvoir simplement s'asseoir en famille.

En ce qui concerne la chambre avec, ou séparée des parents, une distinction apparaît selon que les paroles émanent des enfants plus jeunes ou des enfants plus âgés. Les plus jeunes préféraient être avec les parents pour se sentir en sécurité, alors que les plus âgés préféraient ne pas partager la chambre avec eux, car ils pouvaient être sur leur téléphone un peu plus longtemps et étaient ainsi plus tranquilles.

### L'espace public

Ces espaces publics sont des lieux de partage et de jeux pour les enfants. Barou (2004) décrivait l'importance de la présence des enfants dans le centre et de leur joie de vivre, alors que Cottet (1998) expliquait les regarder courir dans le couloir et jouer ensemble, tous mélangés. Dans mon analyse, on retrouve ces lieux de partage dans les coins de loisirs aménagés, comme l'espace télé ou l'espace jeux, avec notamment le ping-pong ou le billard. Les enfants avaient plaisir à passer du temps entre eux, mais également avec les adultes du centre, et à les regarder jouer. Un bémol toutefois à ce plaisir, dans la mesure où les adultes étaient parfois alcoolisés et ce, malgré le règlement, qui interdisait toute présence et consommation d'alcool.

Barou, J. (2004). Les enfants des demandeurs d'asile, entre désir d'intégration et crainte d'expulsion. In : Hommes et Migrations, 1251, Septembre-octobre 2004. Enfants sans frontières (pp. 62-74).  
Cottet, B. (1998). Le temps d'une demande : familles de requérants d'asile au Centre d'accueil de Courrendlin. Jura. Neuchâtel : Université de Neuchâtel Institut d'ethnologie.

### L'espace public, la propreté

L'espace public était l'un des deux sujets que les enfants ont évoqué en tout premier lorsque j'ai abordé avec eux leur expérience du premier accueil.

Avec l'espace public, il y avait davantage à s'attendre à ce que les enfants parlent en premier lieu de l'extérieur ou des espaces de jeux, mais non ! Ils m'ont au contraire parlé de la propreté ou de la saleté de certains lieux.

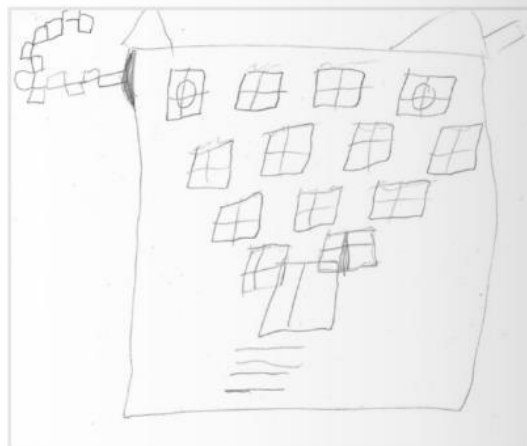
L'espace public est donc perçu par les enfants comme un endroit à éviter, en raison de son manque de propreté et de sûreté.

La saleté concerne en réalité surtout les toilettes et les douches communes qui se trouvent à l'étage. Selon le règlement des centres de premier accueil, les sanitaires devraient être nettoyés après chaque utilisation. Or, à travers les récits des enfants, il peut être clairement constaté que ce point-là n'était guère appliqué. Toutefois, les enfants soulignent le travail quotidien de nettoyage des adultes et la différence de propreté entre les étages occupés par les familles et ceux occupés par les personnes seules.

## Remerciements

Nous souhaitons remercier l'ensemble des assistants sociaux, sécuritas, bénévoles, enseignants et autres professionnels des centres de premier accueil.

(Les enfants)



*l'école*



Je remercie infiniment les enfants pour m'avoir accordé leur confiance, pour avoir accepté de participer à mon projet et pour m'avoir aidée à créer ce livre.

Je voudrais également remercier leurs parents pour leur confiance et pour avoir laissé leurs enfants discuter avec moi en vue de cocréer ce livre.

Finalement, je remercie les personnes qui m'ont aidée à rencontrer les familles pour ce livre, et qui ont donc permis à mon projet de devenir réalité.

(Aline)

*la chambre*

Nous avons choisi de partager notre expérience avec toi, enfant ou adolescent qui arrive ici, mais aussi avec les adultes qui s'intéresseront à ce livre.

On nous a donné la parole, alors nous abordons les sujets qui sont importants pour nous ou qui nous ont marqués. Nous nous adressons directement à toi qui arrive en premier accueil, car nous sommes passés par là. Tu n'es pas seul. Nous voulons que tu saches certaines choses du centre, que tu saches que les différents sentiments que tu peux avoir, comme la peur, la gêne, sont normaux, et que tu saches que les personnes du centre sont là pour toi, pour t'écouter.



Ce livre, cocréé avec huit enfants qui ont vécu l'expérience de la migration et du premier accueil dans le canton de Neuchâtel, s'adresse en premier lieu aux enfants qui arrivent dans le canton de Neuchâtel.

