

**MODULATION DE L'ACCOMPAGNEMENT LORS D'INTERVENTIONS EN
ÉDUCATION PRÉCOCE SPÉCIALISÉE À DOMICILE DANS DES
FAMILLES AYANT VÉCU UNE MIGRATION FORCÉE**

**Études de cas auprès de mamans d'enfants à besoins éducatifs
particuliers et de pédagogues**

**MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAÎTRISE UNIVERSITAIRE EN PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE,
ORIENTATION ÉDUCATION PRÉCOCE SPÉCIALISÉE**

PAR

Margaréta Pöthe

DIRECTRICE DU MÉMOIRE

Myriam Gremion - Université de Genève

MEMBRES DU JURY

Florence Wolfahrt Schillinger - Haute école Pédagogique Vaud

Nilima Changkakoti - Université de Genève

GENÈVE, MAI 2018

Résumé

Ce travail s'intéresse aux réalités des familles issues de la migration forcée et à la façon dont ces réalités modulent l'accompagnement d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers selon différents protagonistes. Un regard théorique sur la réalité traumatique et interculturelle dans la collaboration parent-professionnel montre l'influence de l'environnement et des dispositifs mis en place par les professionnels sur l'accompagnement de la famille migrante.

Ensuite, des analyses d'études de cas et une analyse transversale des expériences vécues par des familles et par des professionnels intervenant dans ces familles, visent à une meilleure compréhension du vécu et des besoins familiaux.

Finalement, des pistes pour le travail des pédagogues en intervention précoce spécialisée ont été proposées, afin de permettre des modifications environnementales dans le système familial, car le but ultime d'une intervention à domicile est de permettre une réversibilité qui pourrait interrompre le chemin lié aux traumatismes vécus et permettre une collaboration positive autour de l'enfant.

Mots-clés : Migration forcée, intervention précoce, besoins éducatifs particuliers, ressources, confiance en soi, famille, pédagogue

Déclaration sur l'honneur

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève et de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud. Je suis bien l'auteur de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Genève, le *18 mai 2018*

Prénom, Nom *Margaréta Pöthe*

Signature *[Signature]*

Remerciements

J'adresse mes remerciements tout particulièrement à :

Myriam Gremion pour sa guidance, ses disponibilités, ses précieux conseils, ses corrections, son professionnalisme et son enthousiasme ;

Florence Wolfahrt Schillinger et Nilima Changkakoti pour leur intérêt et leur participation en tant que membre Jury ;

Michel Zollinger : pour son encouragement et son soutien tout au long de ce travail ;

Les mamans (Pauline et Caroline) et les pédagogues (Marie et Sarah) pour m'avoir accordé leur confiance et partagé leurs expériences vécues, sans elles cette étude n'aurait pas pu être réalisée ;

Finalement, j'exprime ma gratitude à **toutes les personnes** qui ont participé et aidé de près ou de loin à la réalisation de cette recherche.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| 1. Introduction | 7 |
| 2. Cadre théorique | 9 |
| 2.1 Migration | 9 |
| 2.1.1 Processus de migration | 9 |
| 2.1.2 Stratégies d'intégration dans le contexte migratoire | 11 |
| 2.1.3 Impact de la migration forcée sur la famille, un regard épigénétique | 15 |
| 2.2 Enjeux de la migration | 17 |
| 2.2.1 Facteurs de risques psychosociaux chez les femmes issues de la migration forcée | 17 |
| 2.2.2 Temporalité | 18 |
| 2.2.3 Vulnérabilité et précarité | 19 |
| 2.2.4 Allophonie et barrières linguistiques | 20 |
| 2.3 Handicap, déficience et besoins éducatifs particuliers | 21 |
| 2.4 Migration et besoins éducatifs particuliers, socialisation familiale | 24 |
| 2.5 Collaboration familles-professionnels, intervention précoce dans le milieu migratoire | 25 |
| 2.6 Pistes pour les interventions | 26 |
| 2.6.1 Informations, soutiens et reconnaissances | 27 |
| 2.6.2 Intervention à domicile | 27 |
| 2.6.3 Recours aux ressources | 28 |
| 2.6.4 Attitudes et postures professionnels | 28 |
| 2.7 Empowerment comme processus visé | 29 |
| 3. Cadre contextuel de la migration | 31 |
| 3.1 Droits des personnes en situation de migration selon la législation suisse | 31 |
| 3.2 Particularité cantonale : Canton de Vaud | 33 |
| 3.3 Interventions précoces dans le cadre du Service éducatif itinérant | 36 |
| 4. Problématique et question de recherche | 39 |
| 5. Méthodologie | 41 |
| 5.1 Stratégie de recherche | 41 |
| 5.1.1 Approche phénoménologique | 41 |
| 5.1.2 Approche éthique | 42 |
| 5.2 Définition de la population | 43 |
| 5.3 Recueil de données | 45 |
| 5.4 Analyse des données | 47 |
| 5.4.1 Analyse de cas | 47 |
| 5.4.2 Analyse thématique transversale | 48 |
| 5.5 Calendrier de la réalisation de la recherche | 50 |
| 6. Résultats et analyses | 52 |
| 6.1 Études de cas | 52 |
| 6.1.1 Famille de Pauline | 52 |
| 6.1.2 Famille de Caroline | 64 |
| 6.2 Analyse thématique transversale | 77 |
| 6.2.1 Considération de l'impact du trajet migratoire et des appartenances culturelles | 77 |
| 6.2.2 Considération de la temporalité | 79 |
| 6.2.3 Considération de la solitude et de l'isolement social | 81 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 6.2.4 | Considération de l'impact des besoins éducatifs particuliers sur le fonctionnement de la famille | 82 |
| 6.2.5 | Considération des besoins et ressources familiaux | 83 |
| 6.2.6 | Considération de la collaboration | 85 |
| 6.2.7 | Considération de la spécificité de l'intervention à domicile | 87 |
| 6.2.8 | Stratégies et outils des professionnels pour intervenir dans le contexte migratoire | 88 |
| 6.2.9 | Apport et intérêt du « focus group » dans la relation parents-professionnels | 89 |
| 7. | <i>Discussion des résultats</i> | 91 |
| 7.1 | Recommandations pour la pratique | 96 |
| 7.2 | Limites de la recherche | 97 |
| 8. | <i>Conclusion, perspectives et apports personnels</i> | 98 |
| 9. | <i>Bibliographie</i> | 101 |
| 10. | <i>Annexes</i> | 113 |

1. Introduction

Les enfants pleurent tout le temps. Les parents ont peur. Les vieux ne dorment plus. Il y a trop de bombes et trop de sang. (...) Les familles n'ont plus le choix. Elles doivent quitter leur maison. (...) Dans le bateau, (...) Ils rament et rament. Longtemps et loin. (...) Le bateau s'approche d'une île. — À l'aide ! crient les sans-pays. —... — C'est la guerre chez nous. Est-ce qu'on peut s'installer chez vous ? —... — On va travailler très fort. —... — On n'a plus rien à manger. —...

(Y'a pas de place chez nous, Andrée Poulin & Enzo Lord Mariano, extrait de livre pour les enfants)

L'évolution du monde actuel doit être comprise à travers d'importants changements démographiques. La migration devient un phénomène naturel et omniprésent dans les sociétés occidentales. Ce phénomène doit être vu comme un processus très complexe touchant des vies humaines et demandant des ajustements. En effet, une augmentation de la migration, que ce soit pour des raisons politiques ou économiques, demande au pays d'accueil d'adopter une nouvelle politique qui fait appel à des changements complexes à tous les niveaux de la société, afin de permettre aux personnes de s'intégrer et de vivre pleinement leur vie. La population issue de la migration de manière générale, ne peut être vue comme un groupe homogène appartenant à une culture donnée, il faut voir l'individu qui compose ce groupe et le reconnaître dans sa diversité. En ce qui concerne les personnes issues de la migration forcée, ces variations individuelles et identitaires sont encore plus diversifiées par le motif de déplacement, ce qui joue un rôle significatif dans la manière dont la personne s'inscrit dans la société. Cette population quittant son pays pour des raisons politiques peut être fragilisée par des conflits et des violences auxquelles elle a été confrontée de manière directe et imprévisible, ce qui crée un climat d'incertitude et rend ces personnes extrêmement vulnérables (Zetter, 2014).

Cette réalité demande des nouvelles pratiques adaptées chez les professionnels. En effet, intervenir auprès de cette population nécessite de comprendre les enjeux liés à la complexité de la situation, ainsi que de réviser et réajuster les pratiques pour répondre aux besoins spécifiques de ces personnes tout en respectant les variations de la diversité individuelle.

Le pédagogue en éducation précoce intervenant à domicile est au cœur de cette réalité. En effet, il est de plus en plus demandé aux pédagogues d'intervenir dans des situations familiales complexes en lien avec des expériences traumatiques liées à la migration forcée. Des questions peuvent alors se poser telles que : Quel est l'accompagnement adapté à une famille, dont les vécus et les expériences « de non-dits » sont très présents lors de l'intervention ? Quels sont les attentes, les besoins et les priorités de ces familles ? Comment faire émerger les ressources parentales pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de leur enfant ? Ce sont ces questions en lien avec la réalité de la migration forcée qui émergent dans la pratique de l'éducation précoce au sein du Service éducatif itinérant, qui ont donné naissance au choix de ce travail. Car, au vu de cette réalité, un ajustement des professionnels sera demandé.

L'objectif de ce travail est de comprendre la mesure dans laquelle les traumatismes vécus par une famille modulent l'accompagnement d'un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers et la façon dont les

professionnels en éducation précoce intervenant au domicile de ces familles doivent les considérer. C'est à travers les analyses effectuées qu'il sera possible de faire ressortir les attentes et les besoins des familles issues de la migration forcée, ainsi que les éléments essentiels permettant d'ajuster les pratiques professionnelles dans l'accompagnement lors d'une intervention à domicile.

Le rôle d'un professionnel dans cette intervention est de soutenir le développement de l'enfant, en collaborant avec ses parents, leur permettant ainsi de mettre en place leurs propres ressources et leurs stratégies. Il est certain que l'éducation ne s'applique pas comme s'il s'agissait d'une recette et il n'existe pas de marche à suivre, il est important de personnaliser la prise en charge des enfants à des besoins spécifiques et d'intervenir de manière individualisée dans chacune des familles. Le chemin de la migration forcée est unique, car chaque être est singulier dans sa personnalité, ses perceptions et dans ses besoins. Cela demande aux professionnels de comprendre, de reconnaître et de légitimer ces besoins afin de construire une relation de confiance. Une relation qui va permettre d'établir un équilibre entre l'intervention proposée par le professionnel auprès de l'enfant et le temps dont les parents ont besoin pour donner un sens à cet accompagnement (Piérart & Gulfi, 2016, p. 36).

Ce travail présente à la fois des apports de la littérature scientifique et des indications contextuelles (dispositifs permettant une intégration au niveau cantonal, documents législatifs et statistiques en lien avec la migration en Suisse et éléments-cadre de l'intervention précoce en Service éducatif itinérant). La partie méthodologique est mise en œuvre sous la forme d'une recherche phénoménologique qui repose sur des entretiens semi-directifs avec des familles issues de la migration forcée ayant un enfant avec des besoins éducatifs particuliers bénéficiant d'une intervention précoce à domicile, ainsi qu'avec des pédagogues intervenant au domicile de ces familles.

Les résultats des analyses visent à une meilleure compréhension de la réalité de ces familles et de la façon dont cette réalité peut modifier la collaboration dans les interventions précoces.

Une discussion permet de mieux faire ressortir les attentes et les besoins des différents protagonistes, ainsi que les limites liées à la réalisation de cette recherche. Pour les professionnels de l'éducation précoce spécialisée, il est indispensable de communiquer avec les familles pour créer des stratégies éducatives en collaboration avec les parents, cela favorise le développement de l'enfant à besoins éducatifs particuliers et amène une sorte de réconfort pour les parents à travers des expériences positives et prévisibles. Cependant, il arrive que la rencontre parent-professionnel se heurte à des barrières et à certains enjeux. Pourtant, une relation de confiance et une bonne collaboration famille-professionnel peuvent avoir un impact positif sur la modification de l'environnement familial et participer à la réversibilité liée aux événements traumatiques. Par conséquent, une proposition de pistes d'intervention pour la pratique professionnelle clôt ce travail.

Finalement une conclusion permet de faire ressortir les éléments les plus importants de cette étude et propose quelques pistes pour de futures recherches dans ce domaine.

Afin de garder une neutralité dans la rédaction de ce travail, la forme du masculin a été choisie de manière arbitraire pour nommer les professionnels.

2. Cadre théorique

Le cadre théorique s'appuie sur des études et des recherches récentes, et vise la construction d'un cadre permettant d'approfondir les connaissances sur une problématique d'actualité : la rencontre entre les professionnels de l'éducation précoce spécialisée et les familles issues de la migration forcée ayant un enfant à besoins éducatifs particuliers.

La première partie de ce cadre théorique devrait permettre un regard sur les processus de la migration, ainsi que les stratégies d'intégration abordés dans la littérature scientifique, et se terminera par un approfondissement des connaissances épigénétiques évaluant les conséquences et les risques possibles liés aux expériences traumatiques relatives à la migration forcée.

Dans la deuxième partie, à travers la littérature scientifique, la réalité de la migration forcée et la présence des besoins éducatifs particuliers chez l'enfant seront mise en évidence. Les stratégies, les ressources et les difficultés rencontrées par des familles et des professionnels au cours de leur collaboration, ainsi que les recommandations des chercheurs visant à l'amélioration de cette collaboration vont être analysées.

Finalement, un cadre contextuel abordant la particularité de la législation suisse et cantonale en lien avec la migration et une description du cadre d'intervention au domicile de la famille serviront de fondement sur lequel s'ancrera la recherche de terrain.

Avant d'exposer le cadre théorique, il est important d'aborder certaines notions qui seront utilisées dans ce travail. En effet, dans certaines recherches, la déficience et les besoins éducatifs particuliers sont souvent présentés et nommés comme « handicap ». Ces concepts seront définis de façon plus détaillée par la suite. Néanmoins, il est important de mentionner que le terme « besoins éducatifs particuliers » sera utilisé par le chercheur dans ce travail.

2.1 Migration

2.1.1 Processus de migration

Le thème de la migration, très présent de nos jours, suscite de plus en plus de questionnements. En effet, peu de processus et d'événements chez l'homme autres que la migration conduisent à un déracinement et demandent un certain nombre d'ajustements. Pour Castles (2000), la migration signifie franchir une frontière politique et administrative pour une période d'une certaine durée. Selon cet auteur, différents types de catégories de migrants existent, comme : les migrants temporaires, les migrants hautement qualifiés, les migrants irréguliers, les réfugiés, les demandeurs d'asile et la population issue de la migration forcée. Cette dernière catégorie, au sens large, inclut les personnes contraintes de quitter leur pays pour protéger leur vie. Selon Zetter (2014), il s'agit d'un large éventail de personnes poussées à la migration par un conflit, des violences ou des persécutions. Comme cela est mentionné dans la Convention internationale (2002)¹, la migration est un facteur important dans l'érosion des frontières traditionnelles entre les langues, les cultures, les groupes ethniques et les états-nations. Finalement, ces modifications impactent la population au sens large, car la migration n'est pas qu'un passage de frontière, mais un processus dans le temps qui influe sur les vies. Selon Berry (2011), cette temporalité est importante dans la construction des relations interculturelles, mais également dans les modifications de société.

¹ NGLS Roundup 89, March 2002, Human rights of migrants

Le processus de migration influe considérablement sur le développement de notre société d'aujourd'hui, car les migrants apportent avec eux leur langue, leur culture, leur religion, leurs connaissances et leur façon de penser. Cependant, comme le postule Taran (2001), il s'agit d'une richesse de diversité, même si parfois cette richesse peut être fragilisée par des risques d'exclusion et de racisme. Ainsi, pour pouvoir parler de multiculturalisme et réduire l'expression d'hostilités racistes et xénophobes envers les migrants, l'auteur met en évidence l'importance du respect des valeurs et des identités des autres. La migration peut être comprise comme un processus très complexe touchant des vies humaines. Selon le CNRTL (2012)², la migration est définie comme le déplacement d'une ou plusieurs personnes d'un lieu à un autre, d'un pays (émigration) à un autre (immigration) pour des raisons politiques, sociales, économiques ou religieuses. Se référer à la figure 1 (ci-dessous).

En effet, selon la même source, l'émigration est définie comme le fait de quitter son pays d'origine pour des raisons politiques, économiques ou religieuses, et l'immigration comme la réalité de s'installer et de travailler dans un pays étranger, et cela pour une longue durée ou définitivement.

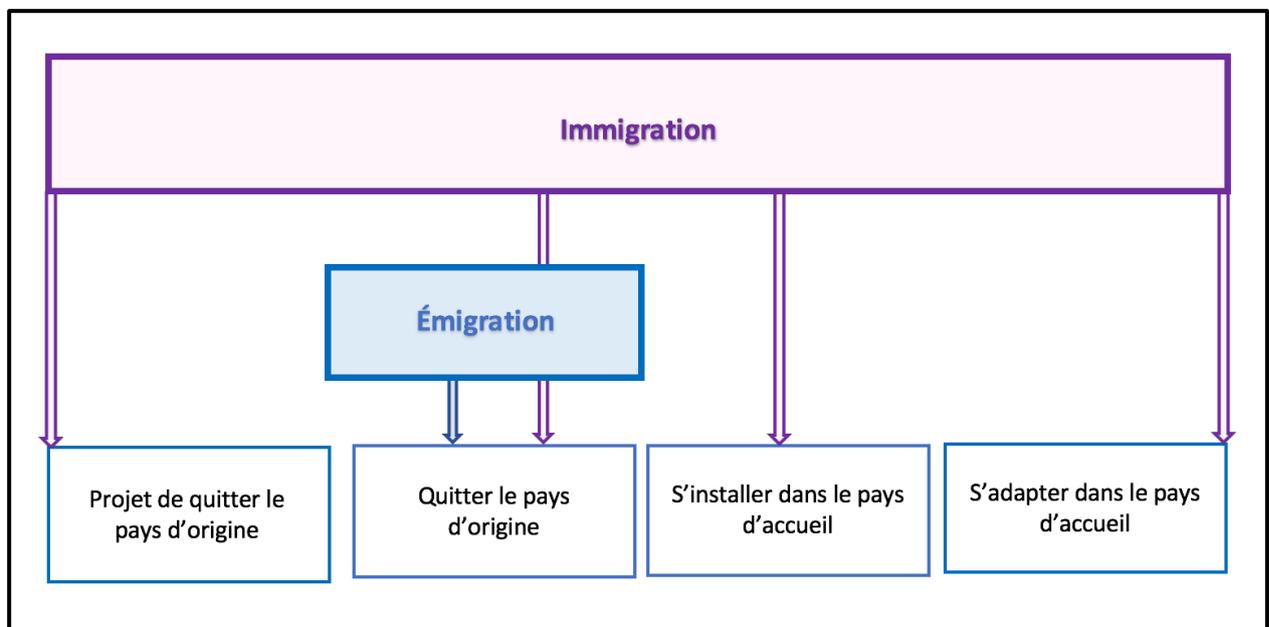


Figure 1 : Processus de migration (CNRTL 2012 ; Barudy, 1992)

Comme le postule Barudy (1992), le processus d'immigration commence déjà dans le pays d'origine, au moment où l'idée de partir émerge à l'intérieur de la famille, et se termine quand la famille trouve son équilibre et s'adapte dans le pays d'accueil. Pour cet auteur :

La famille, avant d'être bouleversée par les événements qui vont la pousser ou la décider à émigrer, avait développé dans son contexte des modalités adaptatives (comportements et croyances) dans le but de faire face à ses changements internes (nouvelles naissances, croissance des enfants, évolution de la relation de couple, décès, etc..) et aux changements de son environnement naturel et social [...] (Barudy, 1992, pp. 52).

² Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

L'analyse de concepts et de nouvelles pistes qui porte sur la protection des migrants forcés définit cette catégorie de personnes comme des personnes en déplacement qui quittent leur domicile et leur pays contre leur volonté (Zetter, 2014).

Dans le cas de la migration forcée, il s'agit de perturbations qui, par leur intensité ou leur durée, sont ressenties comme une catastrophe pour les membres de la famille. La décision d'émigrer émerge comme une réponse adaptative prise entre la vie et la mort. C'est le cas, par exemple, de la migration liée à des situations de répression politique, de guerre et de catastrophe naturelle (Barudy, 1992, pp.53).

Selon les statistiques du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR) Suisse (2017), chaque jour, 28'300 personnes sont forcées à quitter leur foyer à cause de conflits et de persécutions. Les pays les plus touchés et les pays d'accueils en pourcentages sont représentés dans la figure 2.

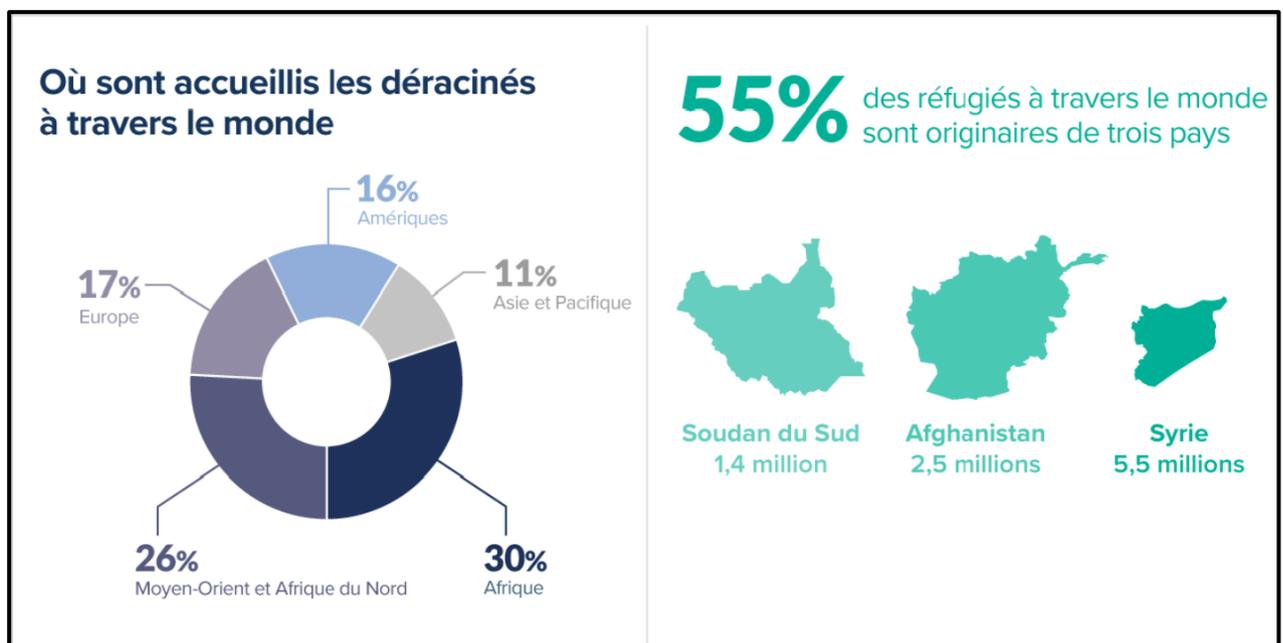


Figure 2 : Pays touchés par la migration (Statistique UNHCR Suisse 2017, pour l'année 2016)

2.1.2 Stratégies d'intégration dans le contexte migratoire

L'immigration amène une confrontation à deux systèmes de valeurs et deux dimensions culturelles souvent très différents. Comme le souligne Gremion (2012), le passage de la culture d'origine à la culture d'accueil comporte un grand nombre de changements (statut, langue, réseau familial, valeurs, etc.) et ces changements ont un impact sur la vie et l'intégration sociale des personnes. Dans cette transition culturelle, une rencontre entre deux cultures amène des changements pour tous. D'après Berry (1997), ce concept de changements dans une ou deux cultures, mis en place au moment où des individus d'une certaine culture entrent en contact permanent et direct avec des individus d'une autre culture, est défini comme l'acculturation. Les personnes dans une situation d'acculturation vont être amenées à se positionner par rapport à leur culture d'origine et à adopter une des quatre attitudes définies par Berry (2001) qui sont l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation. Toujours selon cet auteur, le niveau culturel de l'intégration est basé sur l'acceptation de la diversité et de l'équité, et lorsqu'une de

ces valeurs est absente dans la rencontre des cultures, il y aura un risque de séparation, d'assimilation ou de marginalisation. Se référer à la figure 3.

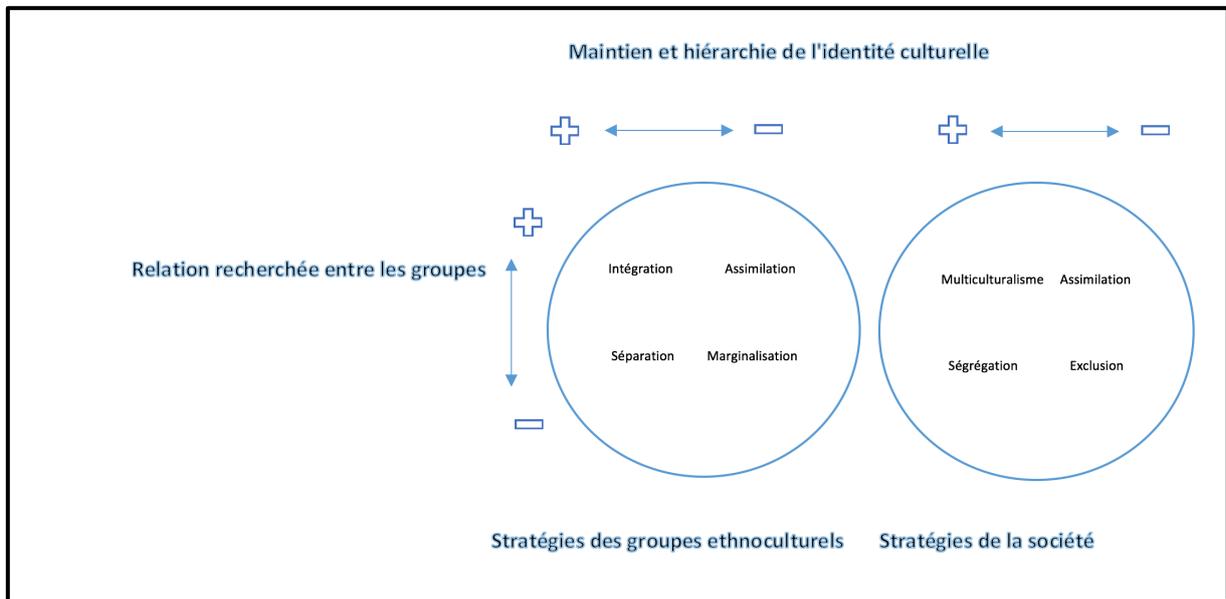


Figure 3 : Quatre stratégies d'acculturation basées sur deux questions, dans les groupes ethnoculturels et dans la société en général (Berry, 2005)

Afin de faciliter l'intégration sociale des personnes migrantes, selon Berry (2011), il s'avère important d'assurer l'équilibre entre les valeurs, au sein des individus et dans la société. L'humanité doit être vue dans sa diversité. Cette dernière n'est pas le résultat de différences génétiques, mais le résultat de diversités environnementales auxquelles les individus doivent s'adapter (Cuhe (1996) ; cité par Ogay & Edelman, 2016).

Malgré une certaine fragilité de la réalité culturelle dans le processus éducatif, bien qu'elle résulte de l'homme, la culture forme et rend possible la réflexion humaine. L'apprentissage et la pensée sont toujours situés dans un cadre culturel et dépendent de l'utilisation de ressources culturelles (Bruner, 1996 ; cité par Ogay & Edelman, 2016).

Finalement, cette réalité aura un impact important sur le processus d'identité et d'intégration sociale. En effet, comme le suggère Bétrisey et al. (2014), la réalité du processus de rencontre de deux cultures dissemblables, d'une part de la culture d'accueil et d'autre part de la culture d'origine, va permettre aux familles de redéfinir leurs représentations et leurs pratiques pour pouvoir, soit s'adapter au contexte de la société d'accueil, soit renforcer leur appartenance à leur culture d'origine. Selon Buffet (2001), cette dernière joue un rôle fondamental dans les processus d'intégration et notamment dans la modification des identités et des expressions culturelles des populations immigrées. Pour Ogay (2001), les stratégies identitaires utilisées par les personnes issues de la migration servent à restaurer les valeurs de soi qui ont été mises à mal par la réalité de la migration. Amin (2012) va dans le même sens, en effet, pour lui les comportements des individus en situation interculturelle sont issus de processus stratégiques résultant de leur élaboration individuelle et collective, en fonction de situations et d'enjeux vécus.

Les stratégies d'intégration de l'individu, comme le postule Ogay (2001), mettent en évidence la diversité des individus et contredisent une perception sociale souvent stéréotypée de l'intégration de ces personnes. Effectivement, les idées sur la migration et les migrants sont souvent construites sur la base

de stéréotypes négatifs ou d'informations faussées. Les auteurs mettent en évidence l'importance de travailler avec la population le plus tôt possible, afin de développer une sensibilisation du renforcement positif du regard porté à la migration. Du point de vue du changement sur le long terme de la société, la communication et l'accès aux informations, plus particulièrement chez les enfants et les jeunes, prennent toute leur importance. Pour élargir l'éventail des connaissances sur le thème de l'intégration, de la migration et de la diversité interculturelle, il est possible d'utiliser différents canaux de communication vers le grand public, y compris les réseaux sociaux et les autres nouveaux médias. Dans un premier temps, l'État doit préparer des mesures d'intégration appropriées qui assureront la qualité des conditions d'intégration des étrangers dans la société d'accueil. Les migrants peuvent ainsi faire partie intégrante de la société et celle-ci peut apprécier leur contribution dans différents domaines (culturel, éducatif, droits de l'homme, social...). Toujours selon le même auteur, le rôle de l'identité sociale et culturelle est très complexe et nécessaire pour un équilibre de l'individu. Elle promeut une politique d'intégration flexible et souple pour permettre à la population migrante de satisfaire ses besoins identitaires et accueillir cette appartenance à deux cultures.

La culture vue comme un concept dynamique par Ting-Toomey (1999), remplit quatre fonctions dans la compréhension des relations de l'homme. Premièrement, en donnant un cadre de référence (par exemple, des valeurs et des normes qui décrivent la façon dont une « bonne » personne est censée agir), la culture permet aux individus de définir et de maintenir leur identité. Deuxièmement, une culture partagée favorise un sentiment d'inclusion dans un groupe qui satisfait le besoin humain d'appartenance et permet de se sentir en sécurité et accepté. Troisièmement et en conséquence du point précédent, si la culture conforte l'individu dans son identité, elle limite également son point de vue et nourrit les attitudes et les comportements ethnocentriques. La quatrième fonction de la culture est la communication, la culture donne forme à la communication en prescrivant comment communiquer, le code linguistique à utiliser, ce qu'il faut dire à qui, quand et comment (Ting-Toomey, 1999 ; cité par Ogay & Edelman, 2016). Finalement, ces fonctions sont indispensables à la construction des stratégies identitaires et familiales. Pour Vatz-Laaroussi (1987) et Camilleri (1990), les repères familiaux et leurs stratégies font l'objet de négociations au sein de la famille, ceci à travers différentes modalités comme l'éducation qui est mise en œuvre par les parents, la distribution des rôles que les membres de la famille ont envers le monde extérieur, ainsi que la gestion de conflit entre les générations (Vatz-Laaroussi, 1993, 2007).

Une recherche exploratoire utilisant une méthode qualitative de type *récits de vie* auprès de différents membres de la famille (père, mère, enfants) menée en France par Vatz-Laaroussi (1986) sur l'immigration et la socialisation des jeunes a démontré qu'ils sont fortement influencés dans leur construction identitaire par les différents groupes présents dans la société d'accueil. Ces mêmes influences interviennent également dans la reconstruction de l'identité des parents, mais chez eux, elles sont renforcées par leurs expériences et leur parcours. Finalement, les stratégies d'acculturation des parents sont également influencées, tout comme celles des jeunes, par les modalités vécues au quotidien, et ont un impact sur les pratiques éducatives familiales, ainsi que sur l'organisation de la vie quotidienne (Vatz-Laaroussi, 1993).

Cette organisation familiale au quotidien doit être vue dans une perspective écosystémique en s'appuyant sur le cadre théorique de Dasen (2004) se référant à la figure 4. Cet auteur a construit ce cadre sur une synthèse des différents cadres théoriques existants, ayant certes des perspectives différentes, néanmoins complémentaires. Selon cette vision, le microsystème, qui comprend l'individu en développement et son milieu de vie, forment la niche développementale. Cette niche représente les interactions entre l'environnement dans lequel un individu se développe, les pratiques éducatives et les représentations sociales des adultes. Ces représentations sont les idées que les parents ont par rapport au développement de leur enfant, les étapes attendues et leur âge d'acquisition, ainsi que la connaissance des exigences que

la société considèrent comme importantes par rapport au développement de l'enfant (Dasen, 1997, p. 143-144).

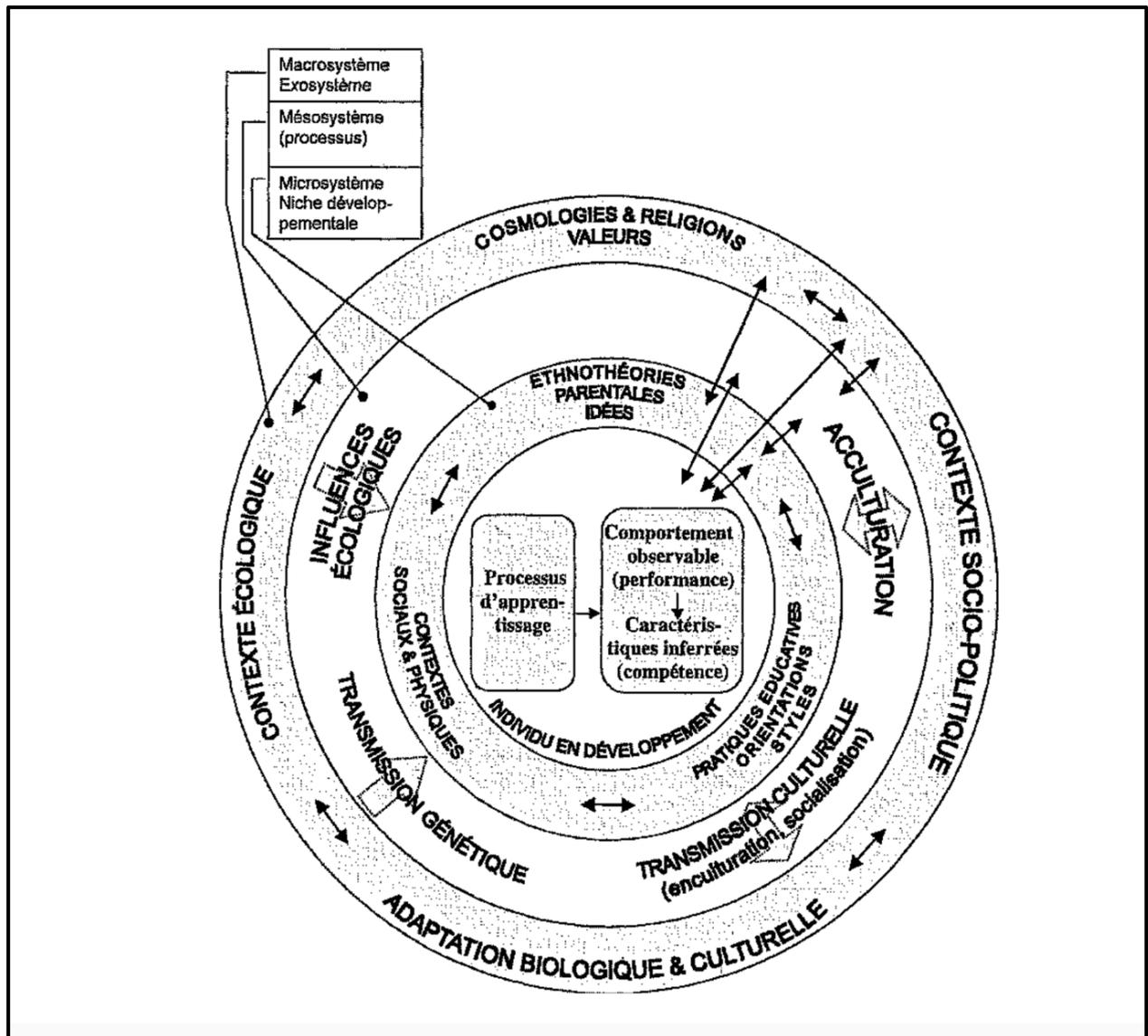


Figure 4 : Niche développementale dans la perspective écosystémique (Dasen 2004)

La complexité de ce modèle a été mise en avant dans le travail de Conus & Ogay (2014) sur la base des ethnothéories de l'éducation entre les parents migrants et les enseignants. Cette étude quantitative réalisée auprès de 31 enseignants suisses et 49 familles issues de la migration a fait ressortir une divergence entre les stratégies et les théories éducatives des familles et des enseignants. Ces résultats peuvent, selon les auteurs, être appliqués à d'autres contextes et amènent des interrogations sur les relations et le partenariat qui auront un impact sur l'individu. Car, toutes les interactions de l'individu avec l'ensemble de ses environnements, qui sont interdépendants, influencent son comportement et son développement. En effet, le développement de l'individu ne peut pas uniquement s'expliquer en tenant compte de l'écologie physique et sociale du milieu dans lequel il vit (Bronfenbrenner & Morris, 2006 ; Elder & Shanahan, 2006, cité par Damon et al. 2008), mais également par les multiples systèmes qui composent son environnement écologique (Pauzé, 2011). Afin de permettre un regard sur la complexité de ce système en lien avec la migration, un modèle du développement humain basé sur la niche développementale de Dasen (2004) et sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1986) a été proposé

(voir la figure 5). Le microsystème fait partie du macrosystème, de l'exosystème et du mésosystème qui s'influencent mutuellement. Cette influence se fait à travers différents processus, dont la transmission culturelle, l'acculturation et la transmission génétique.

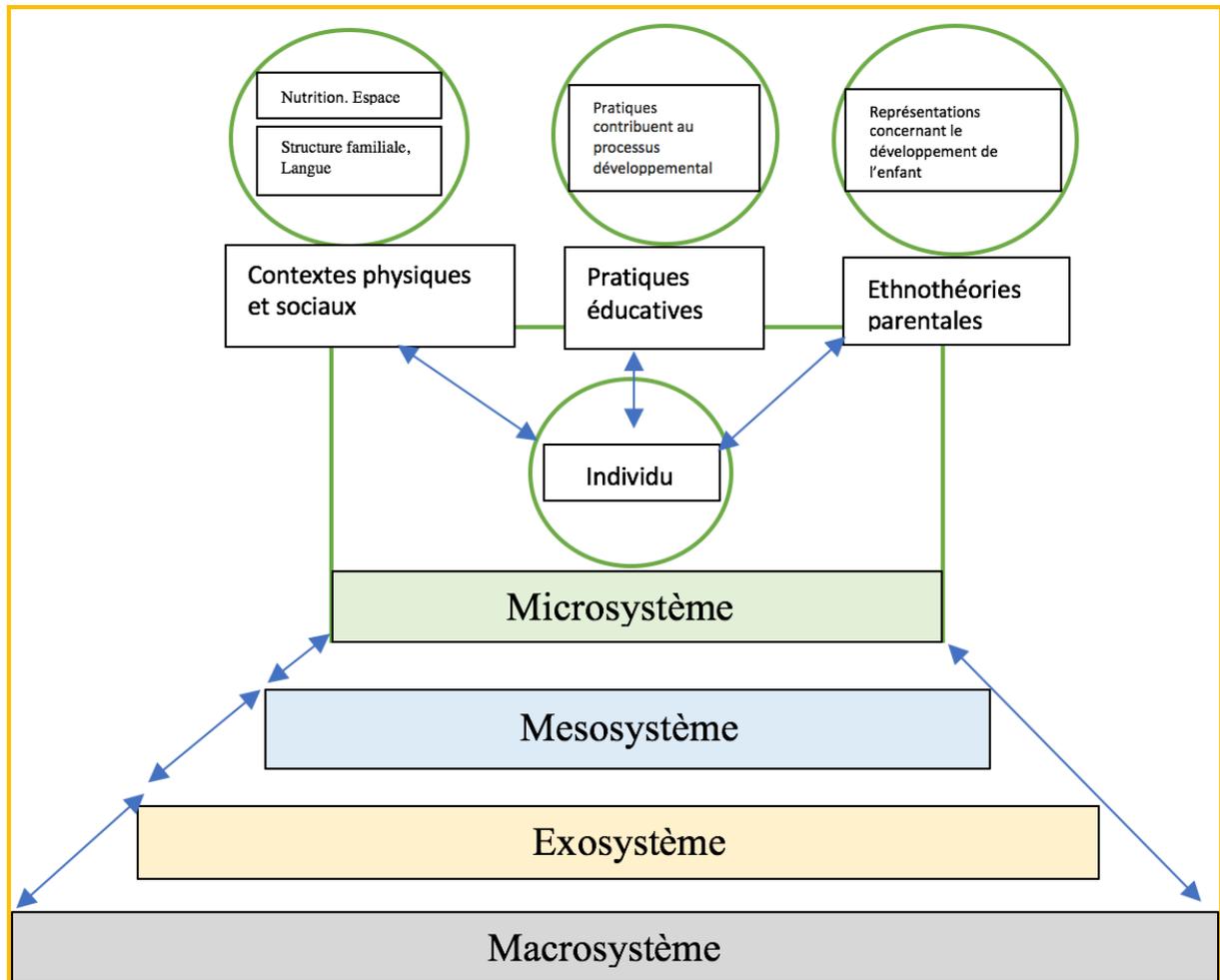


Figure 5 : Modèle intégré du développement humain dans la perspective écosystémique basé sur la niche développementale de Dasen (2004) et sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1986), selon Pöthe (2018)

2.1.3 Impact de la migration forcée sur la famille, un regard épigénétique

La littérature met en évidence l'importance de tenir compte du fait que les réalités des familles issues de la migration forcée vont être impactées par des événements traumatiques. Comme le suggère Barudy (1992), les familles, avant d'émigrer, ont connu une série d'expériences extrêmes qui peuvent provoquer des traumatismes et amener des risques de désorganisation du système familial, qui devra faire face à un nouvel environnement et y adapter ses modèles culturels et familiaux. Ceci peut être une importante source de tensions dans la famille. Ces tensions vont, selon Barudy (1992), être ressenties par l'enfant qui les exprimera à travers son corps, ce qui peut être source de diverses pathologies.

Dans le même sens, les recherches récentes de Perroud et al., 2014 ; Yehuda et al., 2014 ont montré que les événements traumatiques vécus par un individu modifient l'expression de certains gènes qui ont une influence sur diverses pathologies, et ces modifications peuvent être transmises à la descendance de cet individu. Ces études soulignent l'importance du lien entre une prédisposition génétique et les conditions environnementales en ce qui concerne le développement d'une pathologie.

La confrontation à la mort et à la violence peut être considérée comme un événement traumatique important, déclenchant le facteur de stress post-traumatique. Perroud et al. (2014), dans leur étude sur le génocide du Rwanda et la transmission transgénérationnelle du stress maternel, montrent l'impact important des situations traumatiques sur la vie d'un individu, ainsi que sur sa progéniture. Les chercheurs ont étudié la transmission du trouble de stress post-traumatique parental (SSPT) à la descendance à travers le processus épigénétique. L'étude a été réalisée chez 25 femmes exposées au génocide Tutsi pendant leur grossesse et leurs enfants, et 25 femmes du même groupe ethnique, enceintes durant la même période mais non exposées au génocide et leurs enfants. Les analyses ont été réalisées sur la base de questions et d'examen sanguins. Ces chercheurs ont démontré que les associations entre la transmission du SSPT à la descendance étaient assimilées à la transmission de modifications biologiques sur l'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien, connu comme l'axe du stress. Dans une étude sur l'influence du syndrome du stress post-traumatique maternel et paternel sur la régulation épigénétique chez les survivants de l'holocauste, Yehuda et al. (2014) ont été les premiers à démontrer les altérations de la méthylation du promoteur de glucocorticoïde (GR) et le lien avec le syndrome de stress posttraumatique (SSPT) parental, ainsi que la transmission intergénérationnelle des vulnérabilités liées à ces traumatismes. Ces auteurs observent une grande complexité des mécanismes génétiques dans le processus de transmission. Ils ont étudié l'impact du traumatisme chez 80 descendants adultes de survivants de l'holocauste et de 15 descendants adultes sans exposition parentale à l'holocauste sur la vulnérabilité aux troubles psychiatriques et les effets différentiels du syndrome de stress post-traumatique maternel et paternel. Les analyses des entretiens cliniques et des examens biologiques ont démontré l'existence des relations et des interactions entre le SSPT maternel et paternel et la présence, et la participation de différents mécanismes à la transmission intergénérationnelle des vulnérabilités liées au traumatisme.

La transmission du stress post-traumatique et de la modification de l'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien ont été démontrés par des chercheurs, mais il reste difficile à dire ce qui est réellement transmis par la voie génétique et ce qui est transmis par le comportement de la mère, car il est important de tenir compte de l'environnement que la mère souffrant de SSPT crée pour son enfant, de son mode de vie, de sa façon de faire face au stress (Perroud et al., 2014). Néanmoins, cette réalité qui pose un défi aux chercheurs peut être une base pour les interventions précoces. Il n'est pas possible de tout expliquer par des processus biologiques, de nombreux autres facteurs entrent en ligne de compte. Ces éléments peuvent être considérés comme un enjeu pour la population, mais aussi comme un défi pour la société, car de meilleures connaissances permettent d'évaluer les risques existants et de mettre en place des mesures pour réduire les risques ou les empêcher (Anjum et al., 2014).

L'impact des traumatismes vécus sur le système familial est bien réel, et dans la société actuelle nous sommes en présence d'une augmentation du nombre de familles venant de pays en guerre, donc confrontées à divers traumatismes. D'après le rapport du Secrétariat d'État aux migrations, abrégé SEM (2016), depuis 2013, près de 9'700 personnes à protéger ont été accueillies en Suisse. Ces familles vulnérables et traumatisées amènent avec elles des vécus qui peuvent avoir une influence majeure sur leur vie, ainsi que sur celle de leurs enfants. En tenant compte de la réalité réversible, il est important de s'intéresser à l'accompagnement et à l'aménagement de l'environnement, afin d'atteindre cette réversibilité. Ce qui est un défi pour la médecine dans le cas d'une maladie, pourrait l'être pour les pédagogues précoces dans le processus de la réversibilité en cas de traumatisme.

2.2 Enjeux de la migration

2.2.1 Facteurs de risques psychosociaux chez les femmes issues de la migration forcée

Pour pouvoir parler de risque psychosocial, il s'avère important de tenir compte d'un cumul de facteurs psychosociaux qui interagissent ensemble. Dans la situation de la migration, ce sont des événements vécus précédant la décision de quitter le pays, pendant la trajectoire migratoire ou des difficultés liées à l'intégration dans le pays d'accueil, les liens avec la culture et la famille d'origine qui peuvent participer à l'isolement de la personne. En effet, la migration entraîne plusieurs ruptures dans le processus de construction de sens, dues à la perte de l'accompagnement par le groupe, de l'étayage familial social et culturel, ainsi qu'à l'impossibilité de donner un sens culturellement acceptable aux dysfonctionnements parentaux comme la tristesse, le sentiment d'incapacité et les interactions parent-enfant dysharmonieuses (Moro, 2007).

Les risques psychosociaux peuvent probablement être plus significatifs dans certains moments de la vie, comme par exemple durant la période périnatale.

L'étude longitudinale de Ratcliff et al. (2014) va dans ce sens. Elle porte sur la dépression et les complications périnatales chez les migrantes en Suisse, et elle a démontré qu'il s'agit d'une population à risque de développer un stress périnatal. Cette étude a été réalisée auprès d'une population de migrantes allophones inscrites à un programme de préparation à la naissance avec interprète, à Genève. L'échantillon était composé de 21 femmes enceintes âgées de 20 ans et plus, d'origines ethniques et sociales diverses. L'évaluation au dernier trimestre de la grossesse et au premier trimestre après l'accouchement a été réalisée à l'aide d'un questionnaire de dépistage de la dépression périnatale, l'Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS). Dans le but d'approfondir les résultats, un entretien postnatal a permis de ressortir les difficultés, les besoins, les stratégies et les ressources à disposition chez ces femmes. Les résultats ont montré une dépression prénatale chez 52% des femmes et une dépression postnatale chez 33% des femmes. Finalement, 19% des femmes, ce qui correspond à une femme sur cinq, présentaient des symptômes de dépression à la fin de la grossesse et au premier trimestre après l'accouchement. Dans les résultats, le facteur de risque était associé à la situation migratoire de la première génération, c'est-à-dire à l'arrivée dans un pays d'accueil en l'absence de famille élargie. Selon les auteurs, cette réalité demande un dépistage du stress d'une manière systématique, ainsi que la mise en place de dispositifs visant à réduire l'isolement et à soutenir des pratiques de maternage croisées. Ces dispositifs ont leur importance dans la qualité relationnelle mère-enfant. Selon Borghini et al. (2009), il est important de tenir compte de l'état psychologique de la mère, qui affecte l'état psychologique de l'enfant à travers le comportement maternel et la qualité de la relation. Cette réalité a également été mise en évidence par De Weerth et al. (2003). Ces auteurs ont examiné les liens entre les niveaux de cortisol en fin de grossesse et le comportement du nourrisson au cours des cinq premiers mois de vie. 17 mères et leurs enfants ont participé à cette étude longitudinale. Le cortisol des mères a été mesuré en fin de grossesse et le comportement des nourrissons a été filmé pendant une série de six séances consécutives de bain à la maison. Les valeurs du cortisol (hautes et basses) chez la mère ont permis la création de deux groupes. Les résultats ont démontré que les enfants des mères ayant un niveau de cortisol élevé à la fin de la grossesse avaient des comportements plus irritables, ils pleuraient davantage et ils avaient plus de difficultés de régulation émotionnelle. Cependant, il s'agit d'une réalité réversible, une réalité qui peut être modifiée par une intervention précoce adaptée.

Borghini et al. (2009) ont évalué l'impact de cette intervention auprès des parents ayant des enfants nés prématurément, ce qui engendre une augmentation du stress chez les parents et l'enfant, ainsi que la mise en cause des relations parents-enfant. L'échantillon était composé de 80 enfants prématurés, séparés de manière aléatoire en deux groupes, dont un seul a bénéficié d'interventions précoces.

L'évaluation a été réalisée à l'aide d'observations, d'entretiens et de rencontres successives. Les résultats ont mis en évidence qu'une intervention thérapeutique précoce auprès des parents avait un impact positif sur la qualité des relations parents-enfant et notamment sur la qualité de l'attachement de l'enfant et sa capacité de régulation émotionnelle face au stress. Pour ces auteurs, l'intervention précoce permettrait aux mères d'élargir leurs compétences à percevoir les états émotionnels de leur bébé. Les résultats de ces études pourraient également être appliqués à d'autres contextes générant un niveau de stress élevé, comme c'est le cas pour les familles issues de la migration forcée.

2.2.2 Temporalité

La variable du temps est une variable significative dans le processus migratoire. Il s'agit de la temporalité dans la planification et la réalisation des projets familiaux. En effet, la réalité migratoire vécue par la famille a un impact sur la façon dont la famille se projette dans l'avenir, elle peut soit vouloir s'établir dans le pays d'accueil et y planifier son avenir, soit considérer le pays d'accueil comme un passage nécessaire et important, mais vouloir retourner dans son pays d'origine. Pour Piérart (2013), la temporalité dans le processus migratoire joue un rôle très important. Cette auteure distingue trois modalités temporaires d'articulation entre la trajectoire migratoire et l'accueil de l'enfant ayant des besoins particuliers au sein de la famille. Le temps va jouer un rôle conséquent dans la différenciation des modalités. La première modalité représente la venue de l'enfant avec des besoins éducatifs particuliers avant la migration. Dans ce cas, le projet peut être basé sur des attentes envers la société d'accueil d'offrir de nouvelles opportunités à l'enfant. Ces attentes, comme le suggère Piérart (2013), peuvent parfois être irréalistes, mais elles ont un impact très positif sur la collaboration et le partenariat avec les professionnels. Toutefois, il reste un risque de tensions dans la collaboration lié au statut précaire de la famille, ainsi qu'à la crainte de tout perdre en cas de renvoi. Dans la deuxième modalité, la naissance de l'enfant ayant des besoins éducatifs particuliers est située dans la période qui suit la migration, une fois que la famille est installée dans le pays d'accueil. Cette réalité peut avoir une répercussion sur le projet familial qui concerne le retour dans le pays d'origine. Les parents peuvent avoir des difficultés à se projeter dans l'avenir de l'enfant, ce qui provoque un risque pour la collaboration avec les professionnels. Finalement, la dernière modalité proposée, représente l'arrivée de l'enfant ayant des besoins éducatifs particuliers pendant la migration. Les familles concernées peuvent être dans la difficulté d'accepter la différence de l'enfant, d'autant plus qu'elles ne possèdent pas les mêmes ressources que dans leur pays d'origine.

La dimension temporaire est également observable dans le processus d'acceptation. En effet, la famille issue de la migration forcée doit faire face aux expériences vécues en lien avec la migration et elle va encore être bouleversée par l'arrivée d'un enfant ayant des besoins particuliers. Dans cette réalité très complexe, la famille devra faire face à ces événements pour entrer dans le processus d'acceptation et pour planifier son avenir. Les besoins familiaux vont différer selon leur propre évolution. Cette dernière, selon Lambert et Lambert-Boite (2002), doit être considérée sur deux axes temporels : quotidien et longitudinal. L'axe quotidien met un arrêt sur image de la famille au moment présent, avec une histoire qui module ses besoins et ses réponses. Ensuite, l'axe longitudinal représente l'évolution familiale dans le temps comme un processus adopté et mis en place par la famille, mais également le temps dont la famille aura besoin pour comprendre et donner un sens (Piérart & Gulfi, 2016). L'axe longitudinal peut également être modulé par une intervention professionnelle en agissant sur l'axe quotidien.

Les expériences relatées montrent que lorsque les intervenants se sont autorisés à prendre le temps et à l'accorder aux familles, celles-ci ont pu, au moment où elles étaient prêtes, entrer dans un processus d'acceptation et de collaboration (Piérart & Gulfi, 2016, pp.35).

Finalement, la variable temporaire relative au développement humain et à son environnement, le chronosystème de Bronfenbrenner (se référer à la figure 6), englobe le système du temps et des événements. Il comprend la chronologie des événements vécus par les individus ou les familles, selon Pauzé (2011). La forme la plus simple du chronosystème selon Bronfenbrenner (1986), se concentre sur des transitions de vie auxquelles l'individu est confronté (naissance, entrée à l'école, entrée sur le marché du travail, maladie, décès). Ces transitions, ainsi que leurs effets cumulatifs se produisent tout au long de la vie et influencent le développement humain. Dans le concept du chronosystème, Bronfenbrenner & Morris (2006) ont fait ressortir trois composantes interactives dans le temps : (1) la personne en développement, (2) l'environnement changeant, et (3) leurs processus proximaux.

Finalement, la prise en considération du chronosystème permet une analyse évolutive de la situation d'un individu ou d'une famille. D'un point de vue écologique, la connaissance de l'histoire des systèmes est essentielle à la compréhension du présent (Pauzé, 2011).

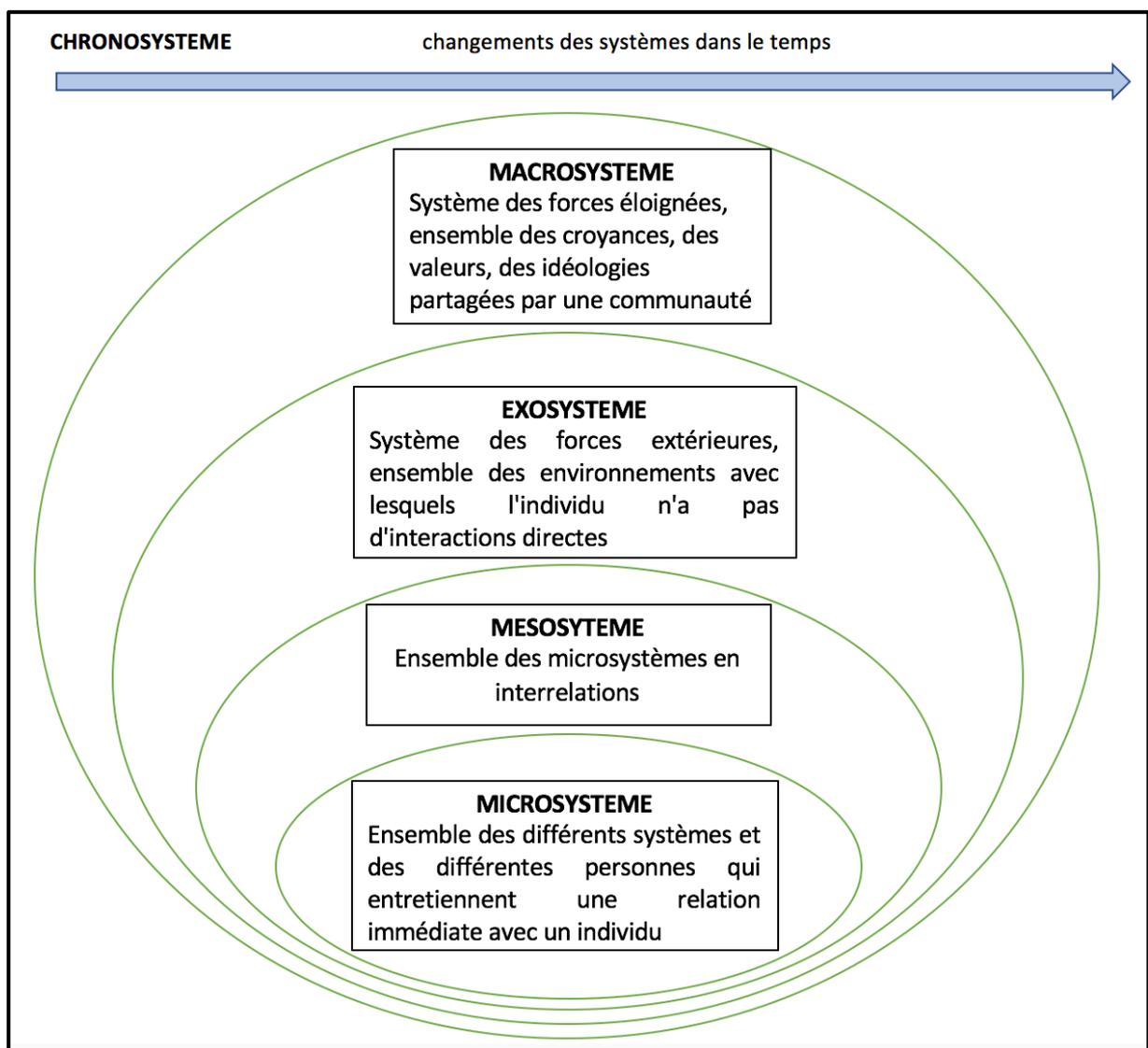


Figure 6 : Modèle écosystémique selon Bronfenbrenner (1986)

2.2.3 Vulnérabilité et précarité

La migration porte en elle le bouleversement du système familial et de ses repères, ainsi qu'un risque accru d'une précarité matérielle (Piérart & Gulfi, 2016). La présence de ces composantes rend la famille

plus vulnérable. L'étymologie du mot vulnérable désigne une personne qui est fragilisée et qui peut être blessée. Ce mot est synonyme de faiblesse, de précarité et d'incertitude (CNRTL, 2012).

Pour Thomas (2010), la vulnérabilité est une des composantes de l'exclusion. Selon cette définition, la population issue de la migration forcée, fragilisée par la guerre et les événements traumatiques, peut être considérée comme une population vulnérable. Ceci est également soutenu par une étude qualitative de Mynarska et al., (2015) qui s'est intéressée au concept de la vulnérabilité chez les familles avec des enfants. Cette étude a inclus cinq pays européens, afin d'explorer les différents types de familles considérées comme vulnérables. L'objectif était de comprendre quels étaient les facteurs cruciaux participant à la vulnérabilité des familles et quelles mesures politiques pouvaient améliorer leur statut.

Les résultats ont mis en évidence que les facteurs de risque de la vulnérabilité sont : les difficultés économiques, l'exclusion sociale, l'absence de soutien social des réseaux sociaux, la stigmatisation, les difficultés de santé et le statut de victime d'un crime. Dans cette étude, la migration était considérée comme un facteur supplémentaire participant à la vulnérabilité en raison de difficultés dans la recherche d'un emploi conduisant à un faible revenu, d'un manque de réseau social, ainsi que de problèmes liés à la langue. Finalement, cette étude a pu démontrer que les facteurs de risque de la vulnérabilité interagissent ensembles et se renforcent mutuellement.

La vulnérabilité est montrée par les auteurs comme un concept ayant de multiples facettes, où la dimension économique, sociale et émotionnelle peuvent nuire au bien-être d'une famille. La vulnérabilité renvoie également à une situation globale d'insécurité sociale des individus face à l'avenir (Castel, 2008), ce qui est d'autant plus le cas dans le contexte des familles issues de la migration forcée confrontées aux besoins éducatifs particuliers de leur enfant. Les familles migrantes font donc partie des familles vulnérables. Pour ce travail, il est donc pertinent de se poser la question « comment agir et quelle attitude adopter face à la vulnérabilité ? », car comme le souligne Lagadec (2003), il ne s'agit pas de prévoir l'imprévisible, mais de s'entraîner à lui faire face. Dans ce sens, Brodriez-Dolino (2016) invite à agir sur l'environnement pour le rendre moins « vulnérabilisant », ceci en introduisant des modifications au niveau du macrosystème qui devraient permettre de lutter contre les discriminations et assurer une égalité des chances. Finalement, la proposition de Brodriez-Dolino (2016) pourrait répondre à la question ci-dessus.

En invitant à considérer tout à la fois les « fêlures » et les « blessures » des individus, mais aussi leurs capacités et « capabilités » à les surmonter, il n'a d'intérêt que s'il invite, avec empathie, « à être attentif aussi bien à ce qui peut éviter la concrétisation de la potentialité qu'à ce qui est mis en œuvre pour panser la blessure » (Soulet, 2014, pp. 64 ; cité par Brodriez-Dolino, 2016).

2.2.4 Allophonie et barrières linguistiques

Une des difficultés les plus répandues dans la réalité migratoire est l'allophonie, qui peut participer à la barrière linguistique. Au Canada, le terme « allophone » a été employé par Bélanger, Sabourin & Lachapelle (2011) pour désigner une personne dont la langue maternelle est différente de l'anglais ou du français. En effet, ce terme désigne des personnes qui parlent une langue différente de la langue officielle du pays. Chez les familles migrantes, le fait de ne pas pouvoir parler la langue du pays d'accueil peut les conduire vers l'isolement social et participer à la construction de barrières à la communication. Une impossibilité ou des difficultés à utiliser la langue du pays d'accueil peut participer à une incompréhension mutuelle dans les échanges famille-professionnel et peut ainsi introduire un sentiment de jugement (Berlin, Törnkvist & Hylander, 2010).

Leanza et Boivin (2008) définissent la parole comme étant une des sources importantes du pouvoir, car pour ces auteurs avoir la parole équivaut à avoir la possibilité de façonner le monde, marquer les

frontières entre le bien et le mal, entre nous et eux, entre le normal et le pathologique. Pour les familles migrantes ayant un enfant avec des besoins particuliers, la possibilité de communiquer permet d'accéder aux différents services du pays d'accueil, ainsi qu'à la construction des relations avec les professionnels. Gremion (2012) fait appel à la question de l'accès aux voix cachées, à savoir l'importance de faire émerger des vécus et des questions présentes chez les familles allophones, car cette émergence de la communication participera à la construction des relations entre parents et professionnels.

Dans leur étude sur les désavantages et la discrimination des parents pakistanais et bangladais ayant un enfant avec des besoins particuliers et vivant en Grande-Bretagne, Fazil et al. (2002) ont montré que la langue n'est pas uniquement un moyen de communication, mais également un moyen de recherche et d'accès aux informations, ce qui permet par la suite d'accéder aux différents services. Comme l'expliquent Butler et al. (2012), si les familles sont liées à un service qui répond à leurs besoins et qui tient compte des besoins de leur enfant, elles estiment que cela représente une différence significative dans leur vie. L'accès à une communication adéquate permet d'offrir un service de qualité et des interventions adaptées. Gremion (2012) a mis en évidence plusieurs façons d'accéder à la communication. Dans la première, il s'agit de la traduction conjointe, si l'un des deux parents présente un plus haut niveau de maîtrise de la langue. Cette traduction peut induire une importante charge pour le parent parlant la langue, ainsi qu'une certaine confusion dans le rôle parental. La deuxième option est la traduction par un membre de la famille élargie qui peut engendrer un malaise ou une déformation des informations. Finalement, la troisième possibilité consiste à faire appel à un traducteur ou à un interprète qui a un rôle professionnel. L'effet positif de la communication à l'aide d'un interprète a également été démontrée par Bischoff et al. (2001). Dans leur étude les chercheurs présentent des évaluations sur la qualité de la communication au sein de l'hôpital universitaire de Genève. Dans cette étude les interactions entre les médecins et 232 patients allophones ont été analysées. Les consultations ont été réalisées dans 47% sans interprètes par rapport à 39% de consultations avec des interprètes qualifiés et 14% avec un interprète issu de la famille proche. Les résultats ont montré que la satisfaction des patients la plus significative était lorsque que la traduction était faite par des interprètes qualifiés, ensuite une satisfaction moyenne était ressentie sans interprète et finalement une satisfaction plus faible a été apportée aux consultations avec des interprètes familiaux. En ce qui concerne les médecins, la préférence a été attribuée aux consultations sans aide, ensuite avec un interprète qualifié et en dernier avec la famille comme interprète. Cette étude met également en évidence que l'utilisation de la famille proche comme interprète peut induire un certain malaise, autant pour les patients que pour les médecins. Les auteurs font l'hypothèse que les médecins de cette étude préfèrent les consultations sans aucune aide du fait qu'il s'agissait de jeunes médecins, probablement intimidés par l'intervention d'un autre professionnel. Néanmoins, les difficultés à communiquer adéquatement peuvent comporter certains risques ou introduire des stratégies d'évitement, comme cela été mis en évidence par l'étude de Khwaja et al. (2006). Leur étude réalisée entre 1998 et 2003 dans des hôpitaux à Manchester a démontré de manière significative le refus de la prise en charge de patients dû à la barrière linguistique, et ce phénomène avait augmenté au fil des années. Ceci souligne l'importance des services d'interprètes dans un échange entre les professionnels et les familles allophones, car une communication adéquate permet d'offrir un service de qualité. Pour Moro (2007), le fait de faire appel à un interprète professionnel permet de faciliter le passage entre la langue maternelle et le français, et ceci constitue une interface entre la culture d'origine et la culture d'accueil.

2.3 Handicap, déficience et besoins éducatifs particuliers

Le concept de besoins éducatifs particuliers est utilisé dans ce travail, afin de permettre de réunir les différentes réalités familiales au sens large et de ne pas se restreindre à l'étiquette du handicap.

Néanmoins, dans le but d'éviter des malentendus, un regard sur l'évolution des concepts est proposé. L'évolution historique du vocabulaire relatif à la notion des limitations débute dans les années 50. En effet, ces dernières ont été marquées par des nouveaux mouvements socio-politiques en lien avec les droits de l'homme. Pendant cette même période, l'Organisation des Nations Unies³ adopte la Déclaration universelle des droits de l'homme, qui donne la base de la désinstitutionnalisation et de la normalisation (Fougeyrollas, 2002). Selon cet auteur, le premier pas dans la continuité a été l'adoption de la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (1980). Ce modèle décrit des relations en termes de cause à effet entre les atteintes des fonctions et des organes, les capacités fonctionnelles et les désavantages sociaux en lien avec l'intégration sociale. La relation de cause à effet est également exposée par Delcey (2002), pour qui les conséquences des maladies sont décrites par ces éléments distinctifs :

- La **déficience** recouvre les atteintes du corps et des organes. La surdité peut être utilisée comme exemple.
- L'**incapacité** représente les difficultés ou l'impossibilité pour une personne de réaliser des activités de la vie courante. Dans la continuité de l'exemple de la surdité, la personne sera dans l'impossibilité de communiquer.
- Le **désavantage** représente une limitation dans l'accomplissement des rôles sociaux. Une personne atteinte de surdité sera dans la difficulté ou l'impossibilité de communiquer verbalement et ce désavantage peut concerner la scolarisation ou l'intégration sur le marché du travail.

Comme l'a écrit Delcey (2002), cette approche schématique a permis, pour la première fois, de clarifier les concepts et de les standardiser au niveau international, ainsi que d'établir des premières « déclinaisons » pour chaque personne qui jusque-là était regardée selon le modèle global. Toutefois pour cet auteur, l'utilisation systématique d'un vocabulaire négatif mène inévitablement vers une discrimination, et une ignorance de l'impact environnemental qui renforce les désavantages sociaux. Par la suite, comme le postule Fougeyrollas (2002), cette première classification a servi de base à la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) en 2001. Cette nouvelle classification propose de regarder le concept de fonctionnement de la personne dans deux dimensions, à la fois comme un individu et à la fois comme un être social (Delcey, 2002).

- La **dimension individuelle** englobe les fonctions organiques et les structures anatomiques, ce qui correspond à la déficience dans la CIH et représente finalement la seule composante commune à la CIH et à la CIF.
- La **dimension sociale** regroupe deux nouveaux concepts : les activités et la participation, tout en intégrant les facteurs environnementaux repr  santant l'environnement physique et social dans lequel la personne mène sa vie, ainsi que les facteurs personnels regroupant les caractéristiques de la personne telles que l'âge, le sexe, l'identité socioculturelle et les aptitudes (Fougeyrollas, 2002). De cette manière, la CIF se distance de la CIH, (se référer à la figure 7).

Ce nouveau modèle de classification du fonctionnement est vu comme une approche multidimensionnelle adoptant un vocabulaire positif et neutre (Fougeyrollas, 2002). Il s'agit d'un processus interactif et évolutif dans lequel l'environnement est susceptible d'intervenir au même titre que les problèmes de santé dans

³ <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>
http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf

la limitation de la participation sociale. Ce sont donc des interactions dynamiques entre la personne et son environnement (Benoit, 2017). Cependant, ce modèle est confronté à quelques limites telles qu'une certaine subjectivité dans les facteurs personnels en lien avec le vécu personnel (Fougeyrollas, 2002). Finalement, de nombreuses réflexions conduisant à des révisions successives de la classification ont permis une évolution du concept. Toutefois, le terme handicap a un rôle central dans l'approche médicale de la CIH (1980), où les caractéristiques personnelles de l'individu sont considérées comme l'origine de son désavantage social. La CIF (2001) modifie ce regard en incluant l'environnement et en le considérant comme essentiel dans la création des désavantages personnels (Caraglio, 2006). Selon cette nouvelle classification, comme le postule Caraglio (2006), la personne est dite en situation de handicap et non handicapée, et les trois niveaux (la déficience, l'incapacité, le désavantage) ne sont pas vus comme successifs, mais comme interactifs (voire la figure 7).

Par la suite, cette importante évolution conceptuelle et terminologique aboutit à l'adoption du concept de besoins éducatifs particuliers. Selon cette notion, la personne n'est pas vue comme différente, mais ce sont bien ses besoins qui sont différents. Ce concept promeut l'idée d'intégration sociale pour tous⁴.

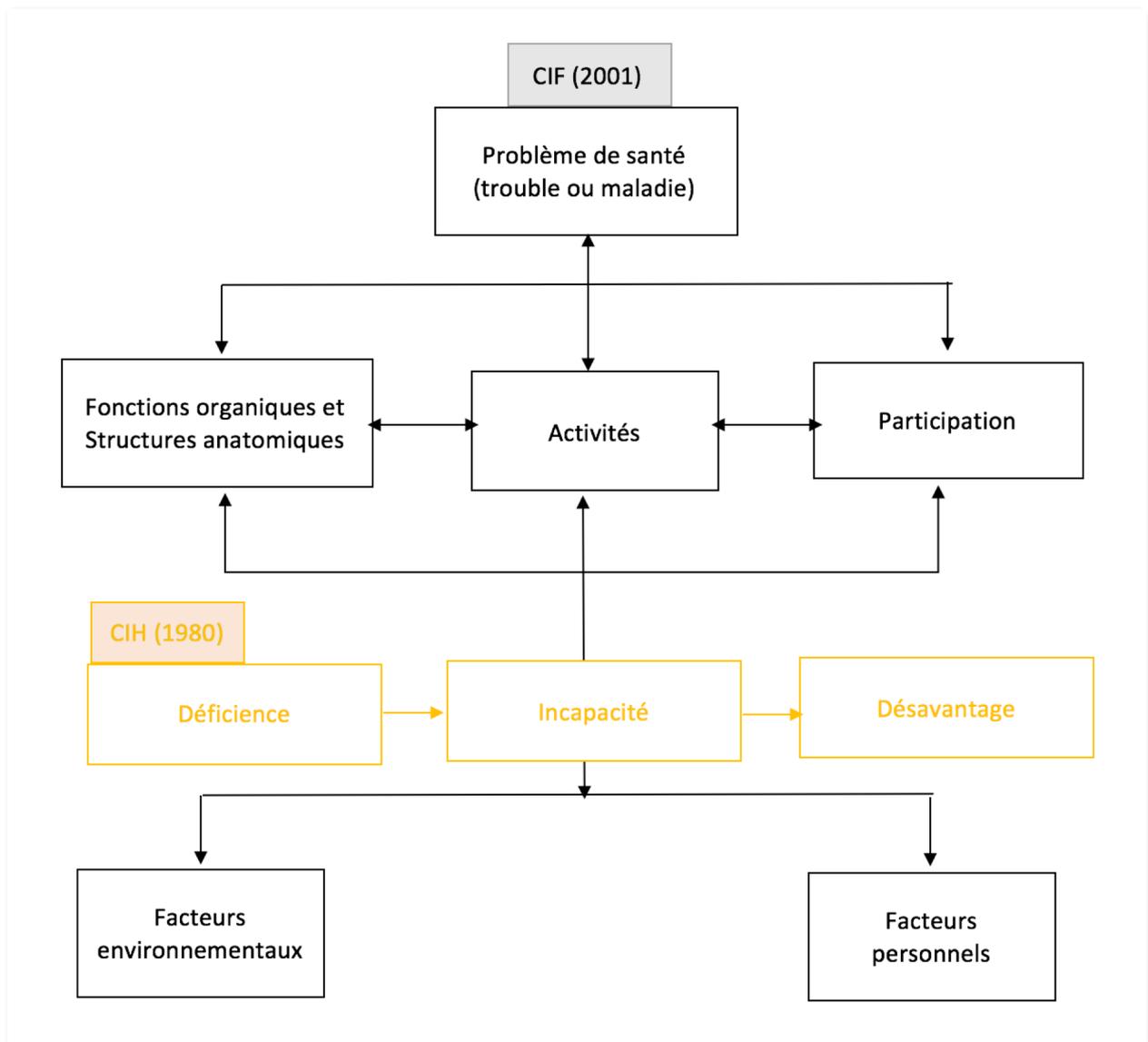


Figure 7 : Évolution et interaction du concept selon la CIH (1980) et la CIF (2001)

⁴ Circulaire no 2002-111 du 30 avril 2002, *Adaptation et intégration scolaire : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves.*

Pour Pelgrims (2012), la notion de besoins éducatifs particuliers n'est pas spécifique à une certaine difficulté ou à un trouble, mais elle fait appel à des stratégies qui devront être mises en place dans l'environnement afin de surmonter certaines limitations. Ce concept réunit une variété d'enfants ayant des limitations, des difficultés et des désavantages qui les empêchent d'interagir avec l'environnement. Au vu des besoins éducatifs spéciaux ou particuliers, selon l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE 2008), un système de classification en trois catégories selon les causes et les ressources est établi.

- La première catégorie regroupe la déficience ou l'incapacité définies comme des troubles d'origine organique et les besoins éducatifs résultent principalement des problèmes imputables à ces déficiences.
- La deuxième catégorie rassemble les difficultés comme des troubles du comportement, des troubles affectifs ainsi que des difficultés d'apprentissage. Les besoins éducatifs résultent principalement de problèmes d'interaction entre l'enfant et l'environnement éducatif.
- La troisième catégorie regroupe les désavantages liés aux facteurs socio-économiques, culturels et linguistiques. Les besoins éducatifs consistent à compenser les désavantages imputables à ces facteurs.

Pour Pelgrims et Bauquis (2016), il est important de souligner que la notion de besoins éducatifs particuliers présente des conditions favorables (les stratégies, les ressources, l'aménagement...) permettant à l'enfant d'accomplir les tâches demandées et de répondre aux attentes sociales. Ces besoins pouvant à un moment donné concerner tous les enfants, ils n'ont pas de connotation négative.

2.4 Migration et besoins éducatifs particuliers, socialisation familiale

La situation d'un enfant ayant des besoins particuliers dans le contexte migratoire peut encore moduler l'intégration sociale de la famille. Le fait de quitter un pays pour pouvoir s'installer dans un autre place la famille entre deux cultures, d'une part la culture d'origine, et d'autre part la culture du pays d'accueil. Selon Idris (2009), la culture ne peut pas être comprise au sens large du terme, mais plutôt dans sa subtilité, formée par une association de l'individualité familiale et de son fondement culturel. Ces familles vivent une réalité spécifique et il est important d'en tenir compte (Piérart, 2009). Néanmoins, pour Piérart (2009), leur réalité ne se réduit pas uniquement aux différences culturelles, car il s'agit d'un processus plus complexe qui touche les besoins, la satisfaction, le soutien, les ressources et les systèmes de représentation des familles. Comme le suggère Idris (2009), la réalité de la société d'accueil, les moyens mis à disposition, ainsi que l'intérêt et l'ouverture ou non pour la culture de l'autre, ont un impact sur le processus adaptatif de ces familles sous forme d'obstacles ou de facilitateurs. Un aspect important pour relier la culture du pays d'origine et du pays d'accueil est une collaboration entre la famille et les professionnels dans une prise en charge adaptée.

Le problème ne demeure ni dans la culture d'origine des familles, ni dans la société d'accueil, mais dans l'absence de dispositifs intermédiaires permettant leur dynamisation mutuelle, en particulier en ce qui concerne les représentations culturelles du handicap chez les familles migrantes. Mais les cultures ne migrent pas, il n'y a que les personnes et les familles qui le font, avec des versions individuelles et familiales de leurs cultures. De plus, leurs représentations culturelles de la maladie, du handicap et des soins sont des contenus sans contenant, de même que les représentations de la société d'accueil sont insuffisantes pour donner la consistance optimale que les familles migrantes attendent de la prise en charge (Idris, 2009 ; p.274).

Dans la migration, les besoins éducatifs particuliers de l'enfant peuvent être compris comme des renforçateurs positifs ou négatifs. En effet, ces éléments agissent sur l'intégration sociale, ainsi que sur la collaboration parents-professionnels (Gremion, 2014) et peuvent comporter un risque d'isolement social et des difficultés d'intégration pour la famille, mais peuvent également favoriser cette intégration sociale. Bedoin (2008) a fait une étude qualitative sur l'environnement familial et scolaire des enfants atteints de surdité dans le contexte migratoire au moyen de 11 entretiens avec les enfants, les parents et les enseignants. Les résultats obtenus ont mis en avant l'effet positif de la présence des besoins éducatifs particuliers pour l'intégration familiale. En effet, les parents se mobilisent et deviennent des acteurs dans la société par le biais de la scolarisation, avec pour but la réussite de leurs enfants.

Pour rappel, les pratiques de socialisation des parents sont basées sur les ethnothéories développementales qui représentent des modèles d'éducation sociale des enfants et des attentes par rapport à leur développement ainsi que leur place dans la société. L'image de l'adulte adaptée au pays d'origine des parents est si profondément ancrée dans leurs croyances que l'éducation de l'enfant selon la culture d'origine sera maintenue même après l'immigration (Rosenthal et al. 2001), le professionnel doit donc prendre en compte cette réalité. De fait, le travail du professionnel demande d'avoir de multiples connaissances et d'identifier les obstacles (Kappus & Wyss, 2016) qui peuvent potentiellement bloquer la collaboration et entraver l'intégration dans la société. Des échanges r guli rs permettront à la famille de mieux comprendre le mode de fonctionnement de la société du pays d'accueil et ses différents aspects du quotidien (système politique, social, santé et les droits). Cette socialisation familiale va finalement participer à la construction de dispositions favorables (Debroux, 2005) permettant une intégration réussie. Toutefois, l'accompagnement familial par le professionnel, ainsi que les échanges, demandent également une connaissance des besoins, des sources de stress, ainsi que des ressources et des stratégies que la famille met en place pour faire face à diverses situations (Ferguson, 2002 ; cité par Piérart, 2006). Ce partage de savoir entre les différentes personnes concernées par un projet autour de l'enfant (Bouchard & Kalubi, 2006) va favoriser et faciliter sa construction. Les familles migrantes ne peuvent pas être considérées comme démissionnaires, au contraire elles disposent d'une multitude de stratégies (Bauera & Laffranchini Ngoenha, (2016) qui facilitent la collaboration avec les professionnels.

2.5 Collaboration familles-professionnels, intervention précoce dans le milieu migratoire

La rencontre entre les professionnels et les familles migrantes comporte de nombreux enjeux qui touchent le niveau relationnel et culturel. L'accès des familles migrantes aux différents services du pays d'accueil reste un sujet sensible, et comme le postule Gulfi (2015), le travail avec la différence culturelle peut être considéré comme un enjeu transversal. Il semble important de tenir compte de la réalité de groupe et de représentations culturelles. Fournier et al. (1999) relèvent la dimension groupale des représentations sociales, cette dimension est considérée comme une dimension clé pour la construction de valeurs (Cohen-Emerique, 1991 ; Kagit ibasi, 1997 ; Triadis, 1995 ; cité par Fournier et al. 1999). Pour Dasen (1999), ce sont les valeurs collectivistes ou individualistes qui interviennent dans les pratiques éducatives et qui modifient les représentations sur le développement, ainsi que sur l'éducation de l'enfant, mais qui peuvent avoir un impact sur la relation parents-professionnels et potentiellement être une source d'incompréhension ou de malentendus. Hassan et Rousseau (2007) vont plus loin et parlent de choc culturel. Ce choc se traduit par des difficultés nourries par des barrières linguistiques, une incompréhension culturelle et des difficultés pour les professionnels de rencontrer l'autre dans son vécu subjectif. Selon cet auteur, cela est visible à travers des sentiments de peur, de honte et d'impuissance chez le professionnel face aux familles dans lesquelles il intervient.

Comme le suggère Cohen-Emerique (2011), l'intervention interculturelle peut susciter chez le professionnel des réactions émotionnelles et intellectuelles positives (fascination, enthousiasme) ou négatives (dépaysement, frustrations, rejet). Ces réactions peuvent orienter le comportement du professionnel, ainsi que générer des confrontations nuisibles à l'intervention (Cohen-Emerique, 2011 cité par Gulfi, 2015, p.110).

Il semble qu'une familiarisation avec les différences culturelles et les théories éducatives peut avoir un impact positif sur la manière dont le professionnel intervient auprès de ces familles. Pour Piérart (2016), l'accompagnement pédagogique d'une famille en situation de migration ayant un enfant avec des besoins particuliers nécessite de prendre en compte la réalité migratoire, les différences culturelles, la barrière de la langue, ainsi que des théories éducatives différentes.

Le parcours migratoire d'une famille associé à la présence de besoins particuliers chez un enfant représente un défi pour la collaboration famille-professionnel. Cette collaboration peut se confronter à différents obstacles.

Dans leur étude sur la relation entre les professionnels et les familles migrantes avec un enfant porteur d'un handicap physique, Lindsay et al. (2014) ont fait ressortir plusieurs obstacles identifiés chez les familles et chez les professionnels. Du côté des familles il s'agit de l'isolement, d'une certaine rigidité, d'une fermeture à la collaboration, ainsi que d'une méfiance envers les pratiques professionnelles souvent très différentes de celles utilisées dans leur culture d'origine.

Ce même type d'obstacles a été identifié chez les professionnels, en plus de la barrière linguistique qui renforce la distance entre la famille et le professionnel et des préjugés liés aux différences de valeurs culturelles. En effet, il s'avère important pour les professionnels d'avoir une formation qui met un accent particulier sur la sensibilisation aux défis et enjeux rencontrés par les parents migrants (Bétrisey, Tétreault & Piérart, 2015).

Hassan et Rousseau (2007) mettent en évidence des facilitateurs de la collaboration dans leur étude sur les enjeux de l'intervention en contexte interculturel. Du côté de la famille, les facilitateurs sont les stratégies et les ressources que la famille met en œuvre pour faire face à différentes situations, ainsi que l'ouverture à de nouvelles connaissances et informations. En ce qui concerne les professionnels, il s'avère important d'avoir une ouverture d'esprit, de l'intérêt, de la curiosité, ainsi qu'une mobilisation des ressources pour l'intervention en contexte multiculturel. En plus de ces éléments, la remise en question, l'ajustement, la reconnaissance de ses propres limites sont également considérés comme des facilitateurs à la collaboration.

Compte tenu des éléments qui précèdent, il est important d'identifier les obstacles et les facilitateurs, car ils ont une place active dans la naissance de la relation de confiance entre la famille et le professionnel et ont un impact sur la satisfaction des besoins et des attentes des familles migrantes.

2.6 Pistes pour les interventions

Dans les interventions auprès d'enfants ayant des besoins particuliers, les professionnels de l'éducation précoce spécialisée rencontrent des familles avec leurs attentes et leurs besoins. Ces attentes varient d'une famille à l'autre et ont un impact sur la construction de la collaboration. La littérature (Piérart & Gulfi, 2016 ; Berlin et al., 2010 ; Nehring, 2007 ; Piérart, 2006 ; Dionne et al., 2006) montre le besoin des parents d'être informés, d'être soutenus et reconnus en tant que parents et experts de leur enfant. Des éléments tels que la reconnaissance des besoins et la possibilité de recevoir davantage d'informations

sont également ressortis d'une étude qualitative, conduite au Québec auprès de 24 familles ayant un enfant avec des besoins particuliers (Dionne et al., 2006).

La rencontre entre la famille et le professionnel peut être facilitée par le terrain de la rencontre. En effet, le milieu naturel, le domicile familial, peut être perçu par la famille comme un élément sécurisant dans la rencontre. Cependant, ce même milieu peut être perçu comme un facteur stressant, car il touche à l'intimité de la famille. Pour Djaoui (2004), le domicile est un lieu privé qui rend inévitable la confrontation à l'intimité de l'autre, d'où la nécessité de créer un espace de rencontre et d'échange propre aux deux protagonistes (Djaoui, 2007).

La collaboration parent-professionnel fait également appel aux stratégies mises en œuvre par les professionnels, ainsi qu'aux attitudes et aux postures adoptées par le professionnel, car elles vont finaliser le développement d'une relation entre la famille et le professionnel.

2.6.1 Informations, soutiens et reconnaissances

Certains besoins pourraient être généralisables à presque toutes les familles, selon Bouchard et al. (1996), ce sont les besoins, d'avoir accès aux informations, ainsi que d'être soutenus et reconnus dans ses besoins. Ces besoins prennent encore plus d'importance dans le travail avec des familles issues de la migration forcée. En effet, la présence des différences culturelles, de la vulnérabilité, des blessures et des attentes des familles parfois méconnues des professionnels peuvent engendrer des difficultés dans la collaboration. Comme le postule Piérart (2006), les professionnels doivent ajuster leurs connaissances sur les différences culturelles, sociales et économiques, comprendre l'impact de la migration sur le fonctionnement familial et juger de la pertinence de leur intervention. Afin d'améliorer l'intervention, Gremion (2012) propose aux professionnels de chercher des informations pour comprendre la famille en ce qui concerne son fonctionnement, son organisation et ses besoins. Cela va introduire une sorte de familiarité qui, malgré les enjeux issus des divergences entre la culture de la famille et celle de l'intervenant, va empêcher ou diminuer le recours à des stéréotypes et des adoptions de stratégies de résistance (Hassan & Rousseau, 2007). Ceci prend de l'importance dans la collaboration avec la famille, car la résistance en lien avec les différences culturelles et la barrière linguistique chez le professionnel peuvent avoir une influence sur la posture que la famille adopte. La recherche qualitative de Berlin et al. (2010) auprès de 21 familles allophones montre que la méfiance et l'anxiété des parents disparaissent lorsqu'ils se sentent en confiance et acceptés par le professionnel. Pour Piérart et Gulfi (2016), bien que l'action des professionnels en éducation précoce intervenant à domicile soit centrée sur l'accompagnement de l'enfant, le soin de la famille prend toute son importance. L'écoute et la reconnaissance du vécu des parents issus de la migration forcée par les professionnels vont leur permettre de se sentir en confiance, de prendre des initiatives et de faire appel à leurs ressources. La mobilisation parentale participera au bien-être de la famille et l'enfant en recueillera les bénéfices.

2.6.2 Intervention à domicile

La littérature (Lindsay et al., 2012 ; Rogers-Atkinson et al., 2003 ; cité par Tétreault et al. 2014) montre que les interventions à domicile apparaissent comme l'un des meilleurs moyens de développer une relation de confiance et de faciliter l'introduction d'autres services dans les familles. Néanmoins, pour les professionnels intervenant à domicile, il est important d'adopter des stratégies qui permettent d'identifier les besoins et les attentes de la famille. Nehring (2007) propose des méthodes de communication appropriées pour faire ressortir les habitudes et les ressources familiales, ainsi que les obstacles et les antécédents. Cette communication demande une approche culturellement sensible, afin

d'obtenir des informations sur la famille. Le fait d'avoir de bonnes informations sur le contexte et la réalité familiale va permettre aux professionnels de recourir à des stratégies d'interventions répondant aux besoins de la famille. Pour Keilty (2008), les visites à domicile ont pour but primaire de faciliter l'apprentissage et le développement des enfants. L'intervention à domicile devrait prendre en compte le contexte et la réalité familiale. Inclure les coutumes et les pratiques de la famille permettrait une individualisation de l'intervention, tout en respectant les intérêts et les priorités de la famille (Bailey, 2001). Toutefois, l'intervention à domicile, comme l'écrit Djaoui (2006), comporte un risque de confrontation avec l'intimité de l'autre. Bien que le terme « confrontation à l'intimité » évoque spontanément l'intrusion, Djaoui (2006) fait ressortir deux autres modalités : l'étayage et l'hospitalité. En effet, l'étayage permet au professionnel de répondre aux besoins et aux demandes de la famille, en renforçant et soutenant l'image d'une « mère suffisamment bonne » (Djaoui, 2006). L'hospitalité est un processus dynamique permettant à la famille d'offrir au professionnel son propre espace et au professionnel de l'accueillir. Mais, comme le souligne Djaoui (2006), ce processus dynamique d'échange famille-professionnel sera modulé selon le type et la qualité des relations famille-professionnel. Cette dernière sera influencée, selon cette auteure, par la distance que certains professionnels mettront en place ou par un refus d'entrer en relation adopté par certains parents.

2.6.3 Recours aux ressources

Savoir comment s'organisent les professionnels face aux situations familiales complexes, était l'objectif de l'étude réalisée par Piérart et Gulfi (2016) auprès de quatre familles, dont trois issues de la migration suivie par des pédagogues de l'éducation précoce spécialisée dans le cadre du Service éducatif itinérant (SEI). Les résultats ont fait ressortir plusieurs stratégies développées par les professionnels face aux défis liés à des situations complexes. La première stratégie est l'intermédiation, c'est-à-dire la création de liens entre divers services. La deuxième est l'engagement majeur du professionnel dans les activités administratives de la famille, dans l'accompagnement, ainsi que dans des propositions de participation à des activités communautaires permettant à la famille de sortir de son isolement social. La dernière stratégie est la mobilisation de personnes-ressources. Il s'agit de faire appel à des personnes compétentes dans le domaine de la migration, qui permettent de créer ou de renforcer le réseau de soutien des familles. La mise en place de ces stratégies permet d'éviter trois filtres dans l'intervention. En premier lieu, la « pathologisation », c'est-à-dire de considérer la migration comme un problème et mettre l'accent sur les difficultés. Le deuxième est le « filtre organisationnel » qui consiste à découper la vie des personnes en étapes formelles et qui ne tient pas compte de leur vécu. Le dernier est le « filtre individualiste » qui se centre uniquement sur l'enfant sans tenir compte de ses appartenances, notamment familiales (Vatz Laaroussi, Rachédi, & Pépin, 2002, cité par Piérart & Gulfi 2016, p. 33).

2.6.4 Attitudes et postures professionnels

Bien que les stratégies aient leur importance dans l'intervention, les attitudes que les professionnels vont adopter joueront un rôle de facilitateur ou non de la collaboration. La posture des professionnels face aux différences culturelles, ainsi que les stratégies utilisées pour surmonter les barrières culturelles sont très différentes d'une personne à une autre. Dans son étude qualitative auprès de 24 éducateurs soucieux de la gestion de la diversité culturelle dans leur travail au quotidien, Gulfi (2015) a fait ressortir trois types d'attitudes face à la différence. La première est humaniste et amène une volonté d'intervenir de façon égalitaire auprès de tous. Elle comporte toutefois un risque de marginalisation et une impossibilité de répondre de manière adéquate à certains besoins particuliers. La deuxième attitude est une intervention

individualisée qui mène à un risque de prédominance des difficultés individuelles et qui se fait au détriment de la dimension collective. Finalement, la troisième attitude est basée sur des ajustements spécifiques en tenant compte de la diversité culturelle. Même si cette dernière attitude part d'une idée positive, elle comporte un risque de stigmatisation et de réduction de ces personnes à leurs références culturelles (Ogay et Edelmann, 2011, cité par Gulfi, 2015, p.13). Ces résultats ont également montré les défis auxquels les professionnels sont confrontés dans la gestion des diversités culturelles. Ces défis se situent principalement dans les différences culturelles, telles que la perception du handicap, les ethnothéories éducatives, les croyances, ainsi que les relations entre les genres. Ces différences qui représentent une réalité familiale peuvent se heurter aux valeurs des professionnels et les déstabiliser. Ce qui peut avoir pour conséquence la naissance de réactions défensives chez les professionnels (Hassan & Rousseau 2007).

La gestion de la différence culturelle consiste donc à trouver le juste équilibre entre l'égalité et la différence, en adaptant l'intervention en fonction de la problématique et du cadre de référence des familles, tout en vérifiant qu'elles ne soient pas victimes de discrimination et de traitements inégaux en raison de leurs références culturelles (Gulfi, 2015). Cohen-Emerique (2013), parle d'« incidents critiques » qui permettent aux professionnels de prendre conscience de l'importance d'outils mettant en lien l'accompagnement des familles issues de la migration et les connaissances théoriques concernant la multiplicité et la complexité des facteurs qui interfèrent dans les rencontres interculturelles, et qui peuvent cerner les zones sensibles dans les interactions avec les familles. Il faut adopter une approche sensible des terrains sensibles (Vulbeau, 2007, cité par Gremion 2012).

Pour Lindsay et al. (2014), il est important de prendre le temps d'écouter et de comprendre les antécédents culturels des familles et leurs priorités pour pouvoir construire un partenariat entre la famille et l'intervenant et défendre les besoins familiaux. De la flexibilité, ainsi que des capacités d'ajustement devraient permettre aux professionnels de s'adapter davantage aux besoins des parents migrants (Bétrisey, Tétreault & Piérart, 2015), ceci dans le but final où les réponses aux besoins et la satisfaction des attentes parentales passent par l'accompagnement relationnel et participatif des familles (Dunst et al. 2007).

2.7 Empowerment comme processus visé

Le concept « *Empowerment* » a été défini par Dunst, Trivette et Deal (1988) (cités par Bouchard & Kalubi, 2006). Il renvoie à l'acquisition du sentiment de compétence et de confiance en ses ressources. Cette acquisition s'avère nécessaire afin de faire participer adéquatement la famille au soutien de son enfant, de coopérer avec les services professionnels et de devenir partenaire des différents intervenants professionnels. Pour Chatelangat & Pelgrims (2003), la philosophie de l'empowerment est la conviction que tout individu possède des forces, des compétences, et que la société devrait être organisée de manière à présenter des choix aux individus et à leur donner le pouvoir d'exercer ces choix à l'aide de leurs forces et de leurs compétences. En voyant les choses selon cette perspective, toujours selon ces mêmes auteurs, les comportements inadaptés ne sont plus inhérents aux individus, mais aux systèmes sociaux qui n'ont pas réussi à offrir ou à créer des occasions pour que chacun puisse utiliser ou acquérir des compétences personnelles.

Des études récentes (Fujioka et al., 2015 ; Mas et al., 2016) nous montrent que les soutiens adaptés proposés aux parents leur permettent davantage de développer leurs ressources, ainsi que de renforcer leur satisfaction et leur confiance en eux dans l'éducation de leur enfant. L'étude de Fujioka et al. (2015),

réalisée au Japon auprès de 75 intervenants à domicile de familles avec des enfants ayant des déficiences motrices et intellectuelles en utilisant le questionnaire « Family Empowerment Scale », en est un exemple. L'analyse de régression multiple a montré que la présence du soutien social provenant de l'extérieur de la famille contribuait au processus d'empowerment de la famille, maintenait des sentiments positifs et réduisait les sentiments négatifs envers l'éducation des enfants.

L'étude de Mas et al. (2016) va également dans le sens du bienfait des différents soutiens en relevant l'importance de l'intervention précoce comme une ressource essentielle pour les familles. Cette étude portait sur 281 familles ayant des enfants âgés de 0 à 6 ans et bénéficiant d'une intervention précoce. Les analyses statistiques ont dégagé des résultats montrant que le bien-être émotionnel des familles bénéficiant de l'aide d'une intervention précoce prédominait face aux diverses préoccupations familiales (santé, financier).

Cependant, la place des familles dans la collaboration est déterminée par l'attitude qu'adopte le professionnel. Le professionnel peut se conduire comme un expert qui possède toutes les compétences et tout le savoir, et dans ce cas, il n'est pas possible de parler de partenariat avec la famille. De même, il n'est pas possible d'en parler si le professionnel prend la place d'un guide, qui est à l'écoute de la famille, mais qui prend toutes les décisions seul. Pour permettre à la famille de développer ses ressources et ses compétences, ses questionnements doivent être pris en considération et les décisions doivent être prises ensemble (Bouchard, Pelchat et Boudreault, 1996 ; cité par Piérart, 2009).

Dans la situation migratoire, selon Piérart (2009), une prédominance aux deux premières attitudes est observée. A cette réalité s'ajoute une attitude de régulateur qui met l'accent sur la minimisation des différences. Avec cette attitude, la famille est vue avec ses compétences, mais la résolution des problèmes est attribuée au professionnel. En effet, l'approche centrée sur la famille dans le contexte de la migration reste une approche en émergence et pour pouvoir la concrétiser il serait important que les professionnels acquièrent des outils concrets et les appliquent sur le terrain (Fellin et al., 2014 ; King et al. 2014 ; Lindsay et al., 2012 ; cité par Bétrisey, Tétreault & Piérart, 2015). Dans ce but, l'importance de développer une sensibilité chez les professionnels à leurs propres valeurs, leurs faiblesses et leurs différences s'avère indispensable. En effet, cette sensibilité permettra aux professionnels de comprendre les valeurs et les priorités des familles (McPhatter, 1997 ; Yan & Yuk-Lin, 2005 ; cité par Lindsay et al., 2014). Pour Barudy (1992) le processus de migration implique, d'une part des stratégies d'adaptation que la famille va mettre en place pour faire face aux problèmes et aux conflits dans le pays d'origine, et d'autre part une complexité des éléments perturbateurs qui vont mettre à l'épreuve la capacité d'adaptation familiale. Ainsi la famille devra rechercher des ressources pour obtenir un équilibre, afin d'assurer un cycle naturel de vie. La famille sera l'acteur principal dans ce processus ; cependant, elle aura besoin d'être accompagnée et soutenue. Ce rôle de soutien peut être assuré par un professionnel qui, grâce à des échanges d'informations avec la famille et une compréhension du processus migratoire et de ses enjeux, pourra aider la famille à développer de nouvelles ressources et des stratégies ainsi que gagner une autonomie dans l'organisation et dans la prise de décisions familiale.

En ce qui concerne l'approfondissement des connaissances professionnelles dans l'approche interculturelle et de la migration, il peut être acquis dans des formations complémentaires, qui permettent de faire des liens entre les théories issues de nouvelles recherches et les pratiques de terrain. Les formations continues et l'accès aux connaissances théoriques permettent aux professionnels de se sentir compétents et confiants dans leurs relations avec les familles (Bouchard & Kalubi, 2006).

3. Cadre contextuel de la migration

La présence de violence, de guerres et de persécutions dans le monde a pour conséquence un mouvement involontaire de personnes. Ce mouvement migratoire forcé, déclenché par de multiples facteurs imprévisibles peut survenir spontanément, ce qui crée un climat d'incertitudes et rend la subsistance des personnes touchées extrêmement précaire (Zetter, 2014), d'où l'importance pour des pays d'accueil d'adopter des modèles de protections et de prise en charge des personnes touchées par ce type de migration, afin de diminuer les conséquences négatives liées à un déplacement contre leur propre volonté.

Selon un rapport du Secrétariat d'État aux migrations (SEM) 2016, à l'heure actuelle, les principaux demandeurs d'asile en Europe proviennent de Syrie et leur principal pays de destination est l'Allemagne. Se référer à la figure 8.

| Principaux pays européens de destination des requérants d'asile en 2016 ¹¹ | | | | | Principaux pays de provenance des requérants d'asile en Europe en 2016 ¹¹ | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-------------------------|------------|--|---|--------------------------|---|---|
| Pays | Demandes d'asile 2016 | Demandes d'asile 2015 | Ecart en valeur absolue | Ecart en % | Pays | Demandes d'asile déposées en Europe en 2016 | Ecart par rapport à 2015 | Demandes d'asile déposées en Suisse en 2016 | Part de la Suisse par rapport au nombre total de demandes |
| Allemagne | 746 000 | 442 000 | + 304 000 | +68,8 % | Syrie | 325 000 | -65 000 | 2144 | 0,7 % |
| Italie | 124 000 | 86 000 | +38 000 | +44,2 % | Afghanistan | 175 000 | -20 000 | 3229 | 1,8 % |
| France | 85 000 | 80 000 | +5 000 | +6,3 % | Irak | 125 000 | -5 000 | 1312 | 1,0 % |
| Grèce | 56 000 | 13 000 | +43 000 | +330,8 % | Pakistan | 50 000 | +2 500 | 167 | 0,3 % |
| Autriche | 43 000 | 88 000 | -45 000 | -51,1 % | Nigéria | 49 000 | +17 000 | 1106 | 2,3 % |
| Grande-Bretagne | 38 000 | 38 500 | -500 | -1,3 % | Iran | 42 000 | +13 500 | 561 | 1,3 % |
| Hongrie | 29 500 | 179 000 | -149 500 | -83,5 % | Erythrée | 39 000 | -11 000 | 5178 | 13,3 % |
| Suède | 29 000 | 163 000 | -134 000 | -82,2 % | Russie | 35 000 | +5 500 | 185 | 0,5 % |
| Pays-Bas | 28 500 | 59 000 | -30 500 | -51,7 % | Albanie | 32 000 | -36 000 | 157 | 0,5 % |
| Suisse | 27 207 | 39 523 | -12 316 | -31,2 % | Somalie | 21 500 | -500 | 1581 | 7,4 % |

¹¹ Chiffres arrondis et résultant, pour certains, de données provisoires. Source: sites Internet des autorités de migration concernées, du HCR, de l'IGC (Intergovernmental Consultations on Migration, Asylum and Refugees) et d'Eurostat.

Figure 8 : Migration en chiffre (Rapport SEM, 2016)

3.1 Droits des personnes en situation de migration selon la législation suisse

En ce qui concerne la Suisse, selon les statistiques, 27207 demandes d'asile ont été déposées en 2016. La procédure d'asile en Suisse est du ressort du Secrétariat d'État aux migrations (SEM). Selon cette procédure, les personnes demandant l'asile sont accueillies au Centre d'enregistrement et de procédure (CEP) et sont ensuite réparties dans les cantons de manière proportionnelle à la démographie des cantons. Pour obtenir l'asile, il s'avère important de répondre à plusieurs critères découlant de deux lois fédérales qui sont la loi sur l'asile (LAsi) et la loi sur les étrangers (LEtr).

La LAsi prévoit une régularisation pour les requérants d'asile qui séjournent depuis au moins cinq ans en Suisse à une adresse connue des autorités et qui sont intégrés. En 2016, 121 requérants d'asile ont ainsi

obtenu une autorisation de séjour. Ensuite, la LEtr prévoit un examen approfondi de la situation des personnes admises provisoirement qui séjournent en Suisse depuis plus de cinq ans. En 2016, 1866 personnes admises à titre provisoire ont vu leur séjour régularisé dans le cadre de cette loi. Elle prévoit également l'octroi d'une autorisation de séjour pour des cas d'extrême gravité. En 2016, 391 personnes dépourvues de titre de séjour valable, notamment des sans-papiers, ont été régularisées à ce titre. La figure 9 ci-dessous montre la réalité au niveau statistique en ce qui concerne les pays de provenance des demandes d'asile en Suisse.

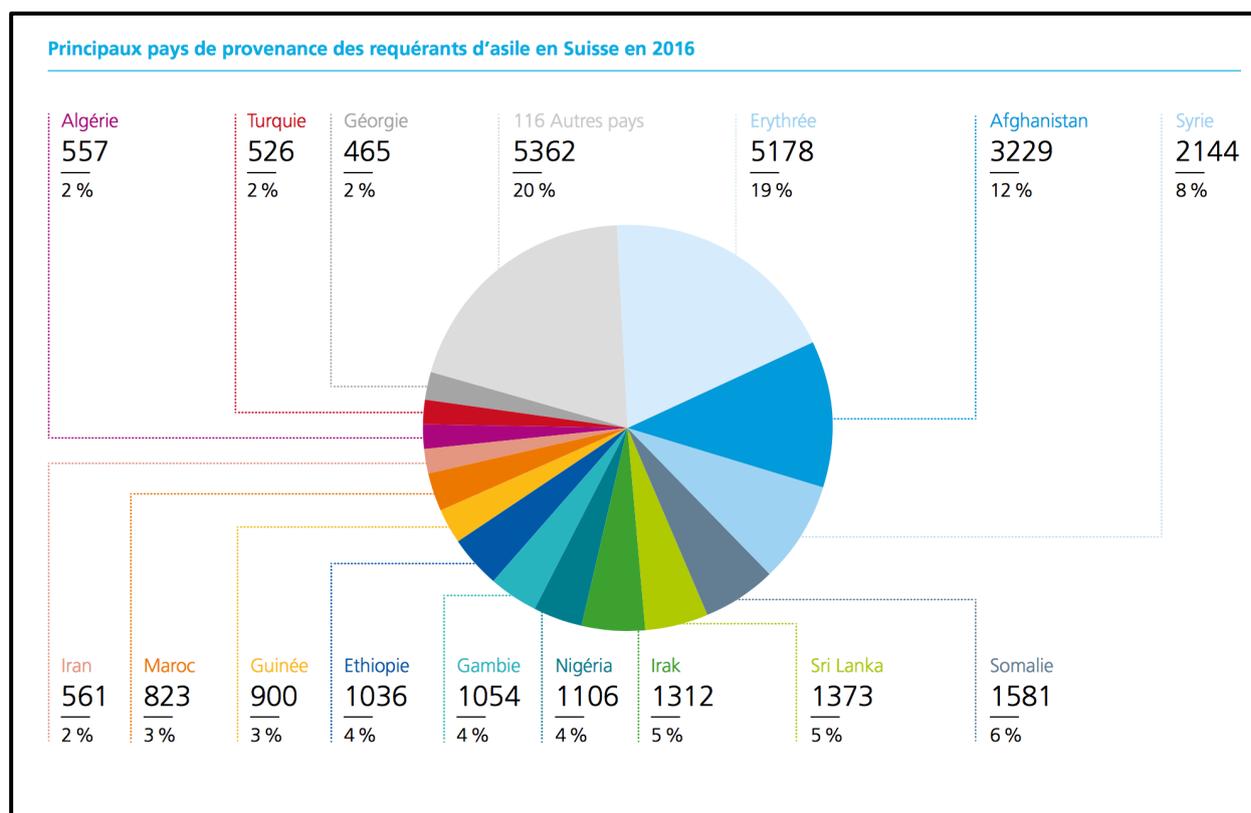


Figure 9 : Provenance des demandeurs d'asiles en Suisse (Rapport SEM, 2016)

Les demandes d'asile touchent également les enfants. Comme le montre le rapport du SEM (2016), le nombre d'enfants en demande d'asile âgés de moins de 6 ans a augmenté au cours des cinq dernières années. Ce phénomène concerne aussi bien les réfugiés reconnus que les enfants admis à titre provisoire. La majorité de ces enfants vient d'Érythrée, de Syrie, d'Afghanistan et de Somalie.

Toujours selon ce même rapport, les premières années de vie des enfants sont considérées comme extrêmement importantes pour leur développement global. Irwin et al. (2007), énonce que grâce à la qualité de l'environnement de la petite enfance (interaction sociale), l'enfant peut se développer dans tous les domaines, acquérir des connaissances et les exercer.

Les dirigeants politiques peuvent jouer un rôle important pour garantir un accès universel à une gamme de services pour le développement de la petite enfance : soutien aux parents et aux fournisseurs de soins, services de garde d'enfants de qualité, soins de santé primaires, nutrition, éducation et protection sociale (Irwin et al., 2007, p. 4).

Pour un bon développement, l'enfant a besoin d'un environnement propice. Par conséquent, la Confédération suisse place l'importance sur le renforcement des compétences parentales, notamment

par de nombreux programmes qui sont mis à disposition des parents, tels que des visites à domicile, un soutien à l'apprentissage de la langue maternelle et de celle du pays d'accueil, ainsi que l'encouragement préscolaire dans le cadre de programmes d'intégration cantonaux (PIC). En effet, en 2009, le SEM et la Commission fédérale des migrations (CFM) ont conjointement lancé un projet pilote intitulé « Encouragement de l'intégration dans le domaine préscolaire ». Selon le rapport du SEM mentionné précédemment, les enfants qui bénéficient d'un encouragement préscolaire réussissent mieux à l'école et ont plus de chances de réussir dans leur vie active.

3.2 Particularité cantonale : Canton de Vaud

Sur le plan cantonal, dans le but de soutenir et d'aider les personnes en situation de demande d'asile, le canton de Vaud a adopté le 7 mars 2006 la Loi sur l'aide aux requérants d'asile et à certaines catégories d'étrangers (LARA). Selon cette loi, un établissement de droit public l'EVAM (Établissement Vaudois d'Accueil des Migrants) a été mandaté pour accueillir selon la loi fédérale sur l'asile (LAsi) les requérants d'asile (permis N) et les personnes admises à titre provisoire (permis F), ainsi que pour délivrer une aide d'urgence aux personnes en situation irrégulière (déboutés de l'asile et NEM), se référer aux tableaux 1 et 2. Selon les statistique du SEM, en 2017, le canton de Vaud a accueilli 8 % de demandeurs d'asile en Suisse et en moyenne 6150 personnes ont bénéficié des prestations de l'EVAM.

Tableau 1

Statuts selon la Confédération suisse (Source : Althaus et al.2010 ; SEM 2016)

| Statut | Description |
|-----------------------------|--|
| Refugié | Il s'agit d'une personne qui, dans son État d'origine ou dans le pays de sa dernière résidence, est exposée à de sérieux préjudices ou craint à juste titre de l'être en raison de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un groupe social déterminé ou de ses opinions politiques. |
| Requérant d'asile | Un requérant d'asile possède un livret N qui attestent de sa présence en Suisse. Ce livret N n'est pas un permis de résidence, mais une attestation du fait que la personne a déposé une demande d'asile en Suisse et attend une décision du Secrétariat d'État aux migrations (SEM). |
| Sans-papiers | Il s'agit d'une personne sans autorisation de séjour valable. |
| Non Entrée en Matière (NEM) | Ce sont des personnes pour lesquelles, dans un délai de dix jours ouvrables, il n'existe pas de preuves suffisantes pour justifier une demande d'asile. |
| Débouté de l'asile | Personne dont la demande d'asile a été refusé. |
| Cas-Dublin | Personne dont la demande d'asile n'est en principe pas examinée en raison d'une procédure de demande d'asile en cours ou terminée dans un autre pays de l'espace Schengen. |

Tableau 2

Attestation de séjour selon la Confédération suisse (Althaus et al.2010 ; SEM 2016)

| Attestation de séjour | Description |
|------------------------------|--|
| Permis B | Autorisation de séjour annuelle, valable 5 ans (autorisation UE/AELE), respectivement 1 an (autorisation hors UE/AELE), renouvelable. Elle peut être accordée pour le travail, les études, un séjour sans activité (rentier), pour des raisons humanitaires, pour un regroupement familial ou pour les réfugiés. |
| Permis C | Autorisation d'établissement de durée indéterminée, le document étant établi pour une durée de 5 ans à des fins de contrôle. |
| Permis G | Autorisation de travail sans autorisation de séjour, délivrée aux frontaliers. |
| Permis L | Autorisation de séjour de courte durée (jusqu'à 12 mois) pour travailleurs (travailleurs hors UE/AELE si spécialistes ou qualifiés), stage de formation, activité au pair et artistes de cabaret. |
| Livret F | Admission provisoire, valable pour 12 mois au plus, renouvelable. Livret attestant que l'exécution du renvoi est pour l'heure illicite, impossible ou ne peut être raisonnablement exigée. |
| Livret N | Livret attestant que le titulaire est en attente d'une décision concernant sa demande d'asile, en première instance ou sur recours. |
| Livret S | Protection provisoire collective pour une population menacée et définie. Jamais accordé à ce jour. |
| Attestation de départ | Document attestant qu'une décision exécutoire sur la demande d'asile a été prononcée et que la personne est en attente de l'exécution de son renvoi. Cette attente peut durer plus ou moins longtemps, de quelques semaines à plus d'une année. |

L'EVAM⁵ propose plusieurs prestations aux demandeurs asile, dont l'attribution d'un logement dans un foyer ou dans un appartement et l'accompagnement des personnes vers une autonomie en leur proposant différents types de formations (cours de français, acquisition de qualifications de base etc.), ainsi qu'en les aidant dans leur recherche d'emploi. Il peut également s'agir d'assistance financière qui peut faciliter l'intégration et également donner accès aux soins médicaux (paiement des assurances). Pendant la procédure de demande d'asile les demandeurs sont accueillis dans un foyer pendant environ six mois dans le but de se socialiser. Ensuite, pendant la durée de la procédure, ils restent au foyer ou ils

⁵ Source : <https://www.evam.ch>

emménagent dans un appartement. Finalement, la décision finale du SEM détermine le statut du demandeur, voir la figure 10.

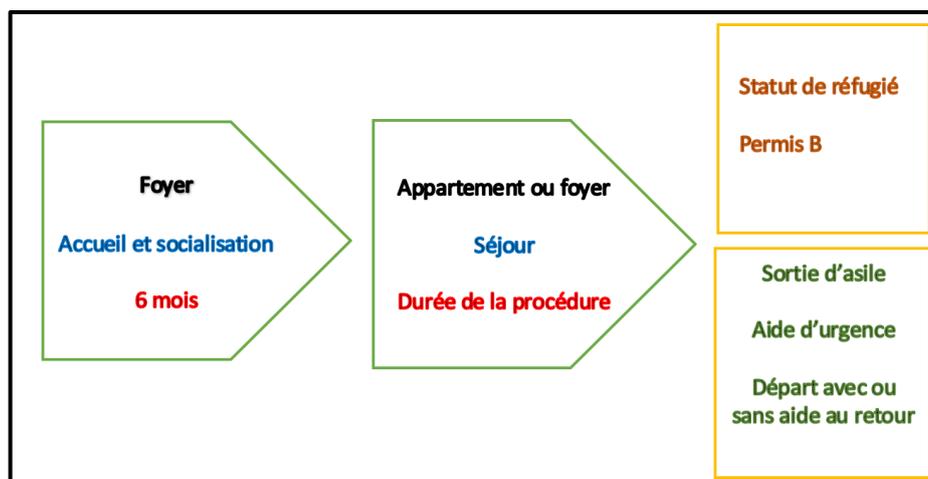


Figure 10 : Procédure de régularisation (Source : EVAM)

Toujours dans le but de soutenir ce groupe de personnes, le canton dispose d'un service de Coordination Asile (COASI) qui permet une coordination générale de l'asile avec différents partenaires cantonaux. Il supervise les subventions fédérales, contrôle le côté financier des demandeurs d'asile et analyse les coûts liés à l'asile dans le canton de Vaud. Dans ce canton, il existe, tout comme au niveau fédéral, de nombreux programmes de soutien et d'aide pour les familles, ainsi que des offres de formation pour les intervenants. Parmi de nombreux exemples, il existe un soutien pour les parents, qui est un programme de renforcement des compétences parentales nommé « Petits-pas ⁶ ». Il se fait à travers des jeux, dans le but d'apporter un soutien précoce aux enfants et à leurs parents issus de milieux défavorisés. Ce programme s'adresse aux parents et à leurs enfants âgés de 1 à 5 ans à travers diverses activités au quotidien et des jeux. La prise en charge par des professionnels formés est à la fois individuelle au domicile des familles et en groupe dans les centres. En effet, les rencontres périodiques de plusieurs familles supervisées par des professionnels leur permettent de faire de nouvelles connaissances. Le programme, d'une durée de dix-huit mois, est essentiellement proposé aux familles ne bénéficiant d'une autre aide à l'éducation.

Dans le but d'aide aux personnes et aux familles issues de la migration, l'association Appartenances⁷ a une fonction très active. Elle a pour but de répondre aux besoins psychologiques et sociaux des personnes et des familles migrantes en difficulté. Les interventions sont assurées grâce à une équipe multidisciplinaire dans quatre domaines. Le premier permet une prise en charge psychothérapeutique et psychiatrique pour des personnes présentant une souffrance psychique liée à la migration, dont la migration forcée. Le deuxième, dont le but est de favoriser l'autonomie, la socialisation et la création d'un réseau informel, offre un accueil individualisé aux personnes migrantes en situation de précarité, ainsi qu'à leurs jeunes enfants. Le troisième domaine touche la communication et l'échange. En effet, l'association forme des interprètes qui interviennent à la demande de diverses institutions (social, santé) pour permettre aux personnes migrantes de s'exprimer dans leur langue et leur faciliter l'accès aux différents services. Finalement, le dernier domaine permet un perfectionnement et un approfondissement des connaissances des professionnels intervenant auprès de la population issue de la migration grâce à une riche variété de cours et de formations. Les lieux d'activité dans le canton de Vaud sont Lausanne, Vevey et Yverdon-les-Bains.

⁶ Source : <http://www.dialog-integration.ch/fr/avant-l-ecole/exemples-de-la-pratique/petit-pas>

⁷ Source : <http://www.appartenances.ch>

Différents dispositifs pour aider les familles issues de la migration dans le canton existent, cependant la formation des professionnels et une sensibilisation aux différences s'avèrent primordiales, et cela dès le plus jeune âge. Dans ce sens, selon le rapport du SEM 2016, en Suisse romande, la formation inter-cantonale « Valoriser la diversité dès l'enfance » peut être considérée comme un bon exemple.

3.3 Interventions précoces dans le cadre du Service éducatif itinérant

Comme mentionné précédemment, divers programmes de soutien pour les familles issues de la migration existent. Ce travail ne concerne pas uniquement la réalité migratoire de la famille, en effet cette dernière est renforcée par la présence de besoins particuliers chez l'enfant. Ce double impact sur la famille demande une prise en charge adaptée. Le canton de Vaud propose aux familles avec un enfant ayant des besoins particuliers une intervention précoce par l'intermédiaire du Service éducatif itinérant (SEI). Dans ce canton, il existe cinq SEI, trois services généralistes au sein de la Fondation de Verdeil, de Vernand et d'Entre-Lacs, et deux services spécialisés pour les enfants sourds et malentendants (SEI ECES), ainsi que pour les enfants malvoyants (SEI CPHV). Ces services sont répartis sur l'ensemble du canton de Vaud avec un champ d'activité et une mission qui font l'objet d'une convention avec le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture⁸ (DFJC). Le mandat pour ce service est délivré par l'intermédiaire du Service de l'enseignement spécialisé et de l'Appui à la formation (SESAP) et dépend de l'Office de l'enseignement spécialisé (OES). Voir la figure 11.

Le SEI⁹ est une prestation destinée aux enfants de l'âge de 0 à 4 ans, mais la prestation peut parfois continuer jusqu'à l'âge de 6 ans selon l'importance des besoins ou en raison d'une demande de dérogation de scolarité pour diverses raisons. Ce service est proposé par des médecins, des psychologues, des assistants sociaux en accord avec les parents.

Le Service intervient dans tous les contextes, tant sociaux que familiaux, sans distinction. Les familles dont le séjour atteste d'un titre provisoire ou illégal sur le territoire suisse, ayant un enfant avec des besoins éducatifs particuliers, ont le droit de bénéficier de l'intervention en éducation précoce à domicile. En effet, le service dépend de l'Office de l'enseignement spécialisé, qui garantit les droits des enfants à l'éducation et à la formation comme droits fondamentaux. En effet, la Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant, ratifiée par la Suisse le 26 mars 1997, garantit le droit à la formation pour toute personne de moins de 18 ans, et l'enseignement primaire est obligatoire et gratuit. Le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJ) applique la Convention aux droits de l'enfant (CDE), qui consiste en la scolarisation de tous les enfants sans distinction de statut¹⁰.

Les séances du SEI ont principalement lieu au domicile de l'enfant en présence des parents. Toutefois, dans certaines situations l'intervention peut se faire dans d'autres contextes tels que l'hôpital, la famille d'accueil, le foyer ou l'internat¹¹. En partant des éléments ci-dessus, malgré la complexité des situations familiales (statut, logements), une famille ayant un enfant aux besoins particuliers peut bénéficier de l'intervention en éducation précoce.

L'équipe d'intervenants est composée de pédagogues en éducation précoce spécialisée intervenant à domicile. Grâce aux contacts réguliers entre la famille et le pédagogue, ce dernier pourra faire connaissance avec l'enfant et mettre en place des observations conjointes avec la famille. Ces

⁸ Source : <https://www.vd.ch/index.php?id=249>

⁹ Source : <https://www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/enseignement-specialise/service-educatif-itinerant/>

¹⁰ http://spv-va.ch/PDF/formation_sans_papiers.pdf

¹¹ http://www.verdeil.ch/wp-content/uploads/Plaqueette_SEI.pdf

observations constituent une base importante pour fixer des objectifs en accord avec la famille dans le but d'accompagner l'enfant dans son développement.

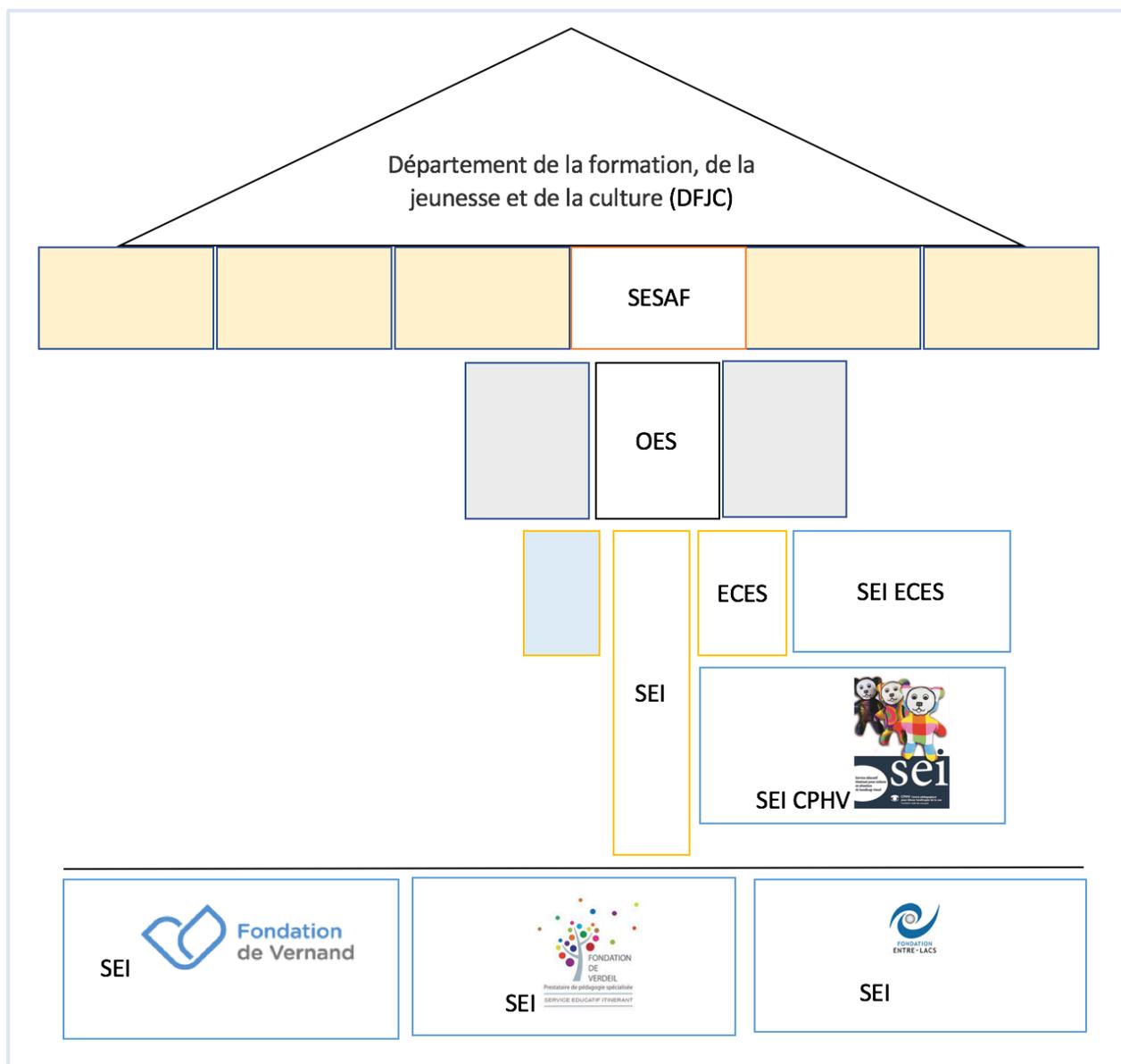


Figure 11 : Service éducatif itinérant dans le canton Vaud (Source : site officiel du canton Vaud)

Comme mentionné précédemment, les prestations de ce service sont destinées aux jeunes enfants dès leur naissance jusqu'au début de leur scolarité. Les séances ont principalement lieu au domicile de l'enfant en présence de ses parents. L'intervention d'un(e) pédagogue de l'éducation précoce spécialisée se construit sur trois aspects.

Le premier aspect touche directement l'enfant. En effet, la prestation de l'intervention précoce est destinée aux enfants ayant un développement atypique sur la base d'une demande médicale. Les séances se déroulent généralement dans le milieu naturel de l'enfant : la famille. Elles ont pour but d'intervenir sur le développement de l'enfant. Le pédagogue établit un premier contact avec l'enfant et sa famille à travers une rencontre. Petit à petit, la famille et le pédagogue construisent une relation. Cette relation de confiance, de respect et de sécurité va permettre à la famille d'échanger et d'observer l'enfant avec le pédagogue là où il est, comme le dit Vygotsky, « dans la zone proximale du développement ». Les séances

sont individuelles et uniques, adaptées aux besoins de chaque enfant. Le matériel éducatif et les jeux sont sélectionnés pour chaque séance en fonction des observations, des objectifs, des besoins et des réponses données par l'enfant.

Le deuxième aspect concerne la collaboration avec les structures d'accueil de la petite enfance et les enseignants des écoles ordinaires et spécialisées. Les rencontres et les échanges avec les professionnels de la petite enfance et les enseignants, ainsi que l'observation de l'enfant en collectivité et de ses interactions avec les pairs contribuent à la complexification de l'image de l'enfant. Cette riche collaboration entre le pédagogue et d'autres intervenantes s'avère indispensable, afin d'offrir une prise en charge de qualité à l'enfant et de soutenir son développement.

Finalement, le troisième aspect met l'accent sur le soutien de la fonction parentale. La séance au domicile de l'enfant inclut aussi sa famille et son milieu naturel. La rencontre, le respect et l'écoute participent au tissage du liens de confiance. Cette confiance va se renforcer avec le temps et aboutir à une collaboration où le pédagogue devient une personne ressource pour la famille. Le travail auprès des familles demande une recherche de solutions, d'informations et d'échanges dans le but de les accompagner et de les soutenir dans leur rôle de parents. Comme le postulent Woods et Lindeman (2008), l'échange d'informations entre les membres de la famille et les services est un point central des services d'intervention précoce. Il est, en effet, essentiel d'identifier les routines, les activités et les événements qui se passent régulièrement dans une famille lorsqu'on travaille dans l'environnement naturel de l'enfant.

Le travail auprès des familles demande une recherche de solutions, d'informations et d'échanges dans le but de les accompagner et de les soutenir, ainsi que de reconnaître leurs forces et leurs ressources. Pour Plaisance (2016), le point essentiel dans l'intervention en éducation précoce est de porter une attention particulière sur les capacités existantes des familles plutôt que sur les manques et les faiblesses.

Cependant, la réalité de la famille demande, parfois, des ressources complémentaires chez les pédagogues, car il n'est pas rare de travailler avec des familles vulnérables et dans des situations précaires. Comme le suggère Tattarletti (2015), il est important de soutenir les parents en renforçant leurs compétences éducatives dans une réalité complexe, car ces compétences vont contribuer à l'éducation de l'enfant et à la construction de son futur. Pour cet auteur, le travail d'accompagnement se réalise avec les familles, et n'est pas sur les familles.

Ces éléments sont encore plus importants dans l'intervention auprès des familles ayant vécu une migration forcée, car cette réalité complexifie davantage la situation familiale et pose de nouveaux défis aux pédagogues. Ces familles dont les préoccupations principales sont la survie et la sécurité sont souvent dans une précarité socio-économique, dans un isolement social, mais aussi dans l'incertitude par rapport à leur statut. Bien que l'intervention soit principalement centrée sur l'accompagnement de l'enfant (Piérart & Gulfi, 2016), la réalité familiale demandera un important ajustement de l'intervention.

4. Problématique et question de recherche

A partir d'un traumatisme, d'une déchirure, « d'une agonie psychique », l'individu est exhorté à se raccommoder, en adoptant un type de développement qui lui permettra de continuer à vivre malgré tout. Ces circonstances adverses qu'il faut dépasser et à partir desquelles il faut rebondir pour aller plus loin... (Vatz Laaroussi, M., 2009)

Cette étude porte un regard sur la collaboration entre les familles issues de la migration forcée ayant un enfant aux besoins particuliers et les professionnels, plus particulièrement les pédagogues en éducation précoce spécialisée, ainsi que sur la modulation de cette collaboration.

A ce jour, de nombreuses recherches génétiques ont démontré l'existence de liens entre les modifications individuelles et intra-individuelles par la transmission générationnelle liée aux traumatismes vécus (Perroud et al. 2014 ; Yehuda et al. 2014 ; Brand et al. 2011 ; Yehuda et al. 2008 ; Brand et al. 2006). Ces recherches ont clairement démontré des modifications génétiques liées à l'environnement traumatique, ainsi qu'une transmission générationnelle de ces modifications. Néanmoins, cette réalité est montrée comme réversible, d'où l'importance d'une intervention adaptée qui tienne compte de la réalité familiale. Dans ce sens plusieurs études (Bétrisey, Tétreault & Piérart, 2015 ; Gulfi, 2015 ; Lindsay et al., 2014 ; Cohen-Emerique, 2013) ont montré que l'association de la réalité migratoire et la présence d'un enfant ayant des besoins particuliers dans une famille engendre un défi pour cette dernière, ce qui aura un impact sur sa collaboration avec les professionnels. Cette collaboration, qui sera déterminante pour introduire des modifications visant à déclencher le processus de la réversibilité, fait appel aux connaissances et compétences des professionnels. Ces derniers sont fortement influencés par des éléments facilitant ou bloquant la collaboration présente dans le cadre familial. Cependant, les recherches récentes (Gulfi, 2015 ; Tétreault et al, 2014 ; Lindsay et al., 2012) montrent que les obstacles à la collaboration peuvent venir des deux côtés, du côté de la famille, mais également du côté du professionnel. Les obstacles potentiellement présents chez les familles sont souvent liés aux expériences vécues, dont le trajet migratoire, la diminution ou la disparition du réseau informel, l'isolement social, les barrières : linguistiques, culturelles. Dans une rencontre famille-professionnels, ces obstacles sont mis en confrontation avec des obstacles présents chez les professionnels en lien avec leur histoire personnelle, tels qu'un manque de connaissances ou des préjugés liés aux différences. Si les obstacles ne sont pas repérés et reconnus, le résultat sera une impasse dans la collaboration.

Dans le but de faciliter la collaboration dans un contexte interculturel avec la réalité de la migration forcée, des études (Bétrisey, Tétreault & Piérart, 2015 ; Hassan & Rousseau, 2007 ; Bouchard & Kalubi, 2006) proposent aux professionnels d'avoir recours à des sensibilisations, des soutiens et des formations, afin d'éveiller leurs intérêts et leur curiosité envers la diversité et la différence. Le professionnel peut ainsi enrichir et mobiliser ses ressources nécessaires dans une intervention interculturelle.

Piérart (2016), insiste sur l'importance chez les professionnels intervenant dans le contexte migratoire d'adopter une attitude appropriée et de tenir compte des différences.

Une sensibilité et une écoute attentive, comme l'écrit Lindsay et al. (2014), vont permettre aux professionnels d'accéder aux besoins et aux attentes des familles. Cela est particulièrement important dans le cadre de l'intervention de l'éducation précoce à domicile, car une rencontre entre le pédagogue et les parents dans le respect et l'écoute participera au tissage de liens et à la naissance de la confiance,

comme le montrent les résultats des dernières recherches (Fujioka et al., 2015 ; Mas et al., 2016). Selon ces études, les interventions précoces participent au renforcement des ressources et des compétences familiales et en plus, le pédagogue intervenant à domicile devient une personne ressource pour la famille.

Finalement, le pédagogue, en tant que personne de confiance, peut ouvrir l'accès à la famille aux différents programmes de soutien proposés par la société, dans le but de faciliter l'intégration et l'adaptation sociale.

En se basant sur des recherches théoriques, ce travail vise à mettre en évidence la mesure dans laquelle ces réalités familiales peuvent modifier l'accompagnement de l'enfant aux besoins éducatifs particuliers lors d'interventions en éducation précoce spécialisée à domicile. Il porte également sur les variations et les ajustements des stratégies des familles et des professionnels, dans le but de définir et de surmonter les obstacles à leur collaboration, ainsi que de permettre à la famille une intégration dans la société d'accueil.

L'objectif principal de cette étude est de comprendre la réalité des familles issues de la migration forcée et la façon dont cette réalité peut modifier la collaboration dans les interventions précoces selon le regard des familles et des professionnels. Le second objectif est de croiser les regards des professionnels et des familles sur leurs besoins et leurs attentes, ainsi que sur les pratiques professionnelles et leurs ajustements dans l'accompagnement de ces familles, qui permettent de surmonter les obstacles et développer le processus *d'empowerment*. Finalement, le troisième objectif est de mettre en évidence la mesure dans laquelle les familles et leurs enfants ayant des besoins particuliers, les professionnels, ainsi que toute la société sont touchés par cette réalité migratoire.

Pour réaliser une étude de terrain, la problématique de recherche est présentée sous forme d'une question principale et de trois sous-questions :

Selon les parents et les professionnels, dans quelle mesure un parcours de migration forcée vécu par une famille module-t-il l'accompagnement de l'enfant aux besoins éducatifs particuliers lors d'interventions en éducation précoce spécialisée à domicile ?

1. Quelles sont les attentes réciproques en termes de collaboration parents-professionnels, lors de l'intervention à domicile auprès d'enfants aux besoins éducatifs particuliers dont la famille a vécu un parcours de migration forcée ?
2. Les ajustements des pratiques professionnelles énoncés correspondent-ils aux besoins de soutien et d'accompagnement des familles ?
3. Selon les acteurs, comment la réalité migratoire influe sur le soutien à l'enfant aux besoins éducatifs particuliers, et inversement comment les besoins éducatifs particuliers modulent le processus migratoire ?

5. Méthodologie

5.1 Stratégie de recherche

Ce chapitre porte sur la démarche méthodologique utilisée dans cette étude. Dans un premier temps, il s'agit de définir les stratégies de recherche, dont les approches phénoménologique et éthique font partie. Dans un deuxième temps, la population de recherche sera définie. Dans cette définition, le choix de la population et les difficultés identifiées s'avèrent indispensables à aborder. Ensuite, la technique du recueil des données sera explorée. Finalement, la dernière partie portera sur les méthodes d'analyses des données utilisées dans cette recherche permettant de dégager les résultats obtenus. Cette partie méthodologique sera également enrichie par le calendrier de réalisation, permettant de repérer les informations sur la récolte des données et leur analyse, et de se les représenter dans une dimension temporelle.

5.1.1 Approche phénoménologique

Afin de réaliser cette étude de terrain, suite aux réflexions et aux possibilités découlant de la recherche qualitative, il a été décidé d'utiliser une approche phénoménologique. Il s'agit d'une approche qualitative qui vise à fournir des examens détaillés de l'expérience vécue par des individus. L'objectif de cette recherche est d'augmenter les connaissances sur l'impact de la migration (événements vécus, mode de vie, environnement) sur une famille ayant un enfant avec des besoins particuliers et sur son adaptation, ainsi qu'analyser les stratégies de soutien et d'accompagnement efficaces correspondant aux besoins des familles.

L'approche phénoménologique est particulièrement utile parce qu'elle facilite la réponse directe à notre question de recherche. Cette méthode, comme le suggère Smith et al. (2009), cherche à comprendre l'expérience personnelle et clarifie ainsi la relation ou l'engagement d'un individu dans un processus particulier ou un phénomène-événement. En effet, dans cette étude, les expériences vécues par des familles issues de la migration forcée peuvent être vues comme un phénomène influençant les comportements et les réactions de l'individu.

Pour Langdridge (2007), l'objectif central reste de savoir comment les gens perçoivent une expérience, ou plus précisément, ce que cela signifie pour eux. Pour cet auteur le principe de base de l'approche phénoménologique est l'analyse thématique des transcriptions des enregistrements d'entretiens, qui tente de décrypter les regards des individus sur les phénomènes étudiés. Plus précisément, dans ce travail, il s'agit de l'impact des expériences vécues lors du trajet migratoire sur la construction des projets familiaux et la prise en charge de l'enfant ayant des besoins particuliers. Selon Willig (2013), toute expérience humaine peut faire l'objet d'une analyse phénoménologique. Bien que cette analyse phénoménologique produite par le chercheur reste une interprétation de l'expérience du participant, pour Harper & Thompson (2012), même s'il ne s'agit pas d'une « vérité » objective, l'interprétation du chercheur est une partie essentielle de la recherche et le rôle interprétatif du chercheur est mis au premier plan. Finalement, le processus d'interprétation permet une meilleure compréhension des dimensions sociales et culturelles de l'expérience donnée, ce qui correspond à cette recherche. Dans l'analyse, la priorité va être mise sur la détection de phénomènes qui auraient pu être négligés auparavant (Shaw, 2001).

L'analyse dans l'approche en phénoménologie est donc un processus très détaillé, qui cherche à s'immerger dans les expériences des participants individuels et à comprendre leur point de vue, leur monde ainsi que leur propre compréhension du monde. Toutefois, il est nécessaire d'être conscient du

filtre de l'individu qui perçoit le phénomène donné. Ainsi, c'est l'individu qui détermine l'importance du phénomène selon ses expériences et son vécu.

Le chercheur perçoit l'individu comme quelqu'un qu'il essaie de comprendre en sachant que son expérience n'est pas disponible directement. Il entre dans sa propre intuition et essaie de comprendre comment le participant comprend son monde. Ces bases interprétatives et intuitives, ainsi que les connaissances de base du chercheur sur la thématique vont influencer sa compréhension des données. Il est donc important que le chercheur traite les données avec un regard neutre, néanmoins sans faire abstraction de ses connaissances. En effet, Smith et Shinebourne (2012) considèrent comme important de définir systématiquement ses propres préjugés, ses connaissances et ses attentes dans l'étape précédant l'analyse, en faisant une réflexion de ses propres expériences avec le sujet. Dans ce travail, cette réflexion a donc été réalisée sous la forme du carnet de bord du chercheur permettant de déposer les questionnements, les connaissances et les interprétations propres au chercheur et d'utiliser un regard neutre dans l'analyse des données. Finalement, ce processus selon Smith et Shinebourne (2012) aide à contrôler la validité des interprétations.

5.1.2 Approche éthique

La question de l'éthique prend une place particulière dans la recherche qualitative. En effet, comme le souligne Martineau (2007), les compétences du participant et celles du chercheur se rencontrent sur le terrain, engendrant une relation intersubjective de proximité, où le chercheur est accueilli par des participants qui lui donnent leur temps et leur confiance. Dans cette recherche, les entretiens avec les familles et les professionnels ont débuté avec une phase informelle, dont le but était d'introduire une atmosphère détendue. L'écoute et l'empathie se sont révélées comme étant des moyens significatifs pour ceci. Malgré des premiers signes d'anxiété chez les participants, il a été possible d'observer un relâchement au fil du temps. Le soin des relations, ainsi que l'environnement naturel et sécurisant ont eu un impact important sur la richesse des échanges. Cette réalité est également soutenue par Caratini (2004), pour qui les approches qualitatives sont basées sur un rapport de proximité et de relation, et la relation qui s'établit entre le chercheur et les sujets va de ce fait garantir la validité des données, d'où l'importance de la dimension éthique.

Néanmoins, comme le postule Martineau (2007), la dimension éthique va bien au-delà du simple traitement adéquat des personnes. Elle touche plusieurs niveaux. En effet, le premier est le niveau micro-éthique, qui renvoie à une éthique du dialogue, de la rencontre, de l'attention entre le chercheur et le sujet de la recherche, ainsi qu'à leur vécu dans leurs interactions. La recherche éthique n'inclut donc pas uniquement la relation entre le chercheur et le sujet, mais également les attitudes et les comportements du chercheur concernant l'usage des savoirs produits et des finalités de cette production, d'où l'importance de soigner la participation à cette recherche qui pourrait comporter certains inconvénients pour les participants. Dans cette étude, comme il s'agit d'aborder des souvenirs douloureux, à plusieurs reprises les participants ont eu des réactions émotionnelles avec des larmes. L'enregistrement a immédiatement été interrompu et une conversation informelle a été proposée. Chaque fois ces propositions ont été acceptées avec soulagement et les participants ont pu continuer après une courte pause.

Le deuxième niveau est méso-éthique, qui selon Martineau (2007), implique les questionnements liés aux recherches avec des sujets humains qui font l'objet de l'évaluation des commissions d'éthique. Dans ce cas, le projet de cette recherche, ainsi que ses étapes ont été validées par la Commission d'éthique de la FPSE¹² en février 2017 (voir annexe 1). Suite à l'acceptation du projet par la Commission d'éthique, la

¹² Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

démarche de la recherche a débuté en mai 2017. Dans un premier temps, le projet a été présenté par une lettre au responsable du SEI de la Fondation de Verdeil, et une signature de consentement lui a été demandée (voir annexe 2). Le projet a ensuite été présenté aux professionnels concernés, à savoir les professionnels intervenant auprès de familles issues de la migration forcée correspondant aux critères de la recherche. Suite à un accord préalable de ces familles, le projet leur a été présenté dans le but de leur offrir toutes les informations qui pourraient avoir un impact sur leur décision de participer ou non à cette recherche.

Suite à la décision de participer à la réalisation de cette recherche, une signature de consentement éclairé a été demandée à tous les participants (famille, professionnels) (se référer à l'annexe 3), en sachant que les participants avaient le droit de se retirer à tout moment, de demander ou de refuser un interprète, ainsi que de refuser l'enregistrement vocal. La confidentialité est considérée comme un des éléments principaux de cette recherche. Comme le postule Crête (2009), la confidentialité doit être préservée par tous les moyens possibles. Dans ce sens, la destruction des données vocales à la fin de la recherche est prévue et des modifications des prénoms, ainsi qu'une anonymisation des régions géographiques des lieux où les familles vivent actuellement ont été réalisées.

Finalement, le troisième niveau est le niveau macro-éthique, qui renvoie aux enjeux et aux défis de la place et de l'usage des savoirs de la recherche dans la société. En ce qui concerne cette étude, ces résultats seront présentés au sein du SEI et ils pourront enrichir la prise en charge des familles issues de la migration forcée.

5.2 Définition de la population

Dans le cadre de cette étude, le choix des participants se porte sur deux situations familiales avec une double perspective, parent-professionnel (voir le tableau 3 et 4). Comme le choix d'approche se porte sur l'approche phénoménologique, l'échantillon est plus petit et homogène selon les recommandations de cette approche, ceci puisque l'essentiel de la méthode consiste en l'approfondissement des connaissances des données, ainsi qu'en leurs interprétations détaillées. Compte tenu de la richesse des données, la taille de l'échantillon recommandée par Smith (2011) est de trois participants pour les travaux d'étudiants et de cinq à dix pour les travaux de recherche approfondies avec un financement. L'échantillon de cette recherche est composé de quatre participants (2 mamans et 2 pédagogues).

Le choix de la population s'avère être une stratégie importante, qui va guider et encadrer le processus d'interprétation des résultats de la recherche (Savoie-Zajc, 2006).

Dans ce but trois régions du canton de Vaud desservies par le SEI de la Fondation de Verdeil : La Broye, l'Est et le Nord vaudois ont été définis comme environnement de recherche. Ces régions ne font pas partie de la zone d'intervention du chercheur et par conséquent les pédagogues travaillant dans ces régions ne sont pas ses collègues directs.

La présélection de ces familles s'est effectuée par le biais d'une lettre (voir annexe 4) adressée aux pédagogues des régions mentionnées ci-dessus sur la base de critères définis préalablement et soumis à la Commission d'éthique de l'Université de Genève. Ces critères sont :

- La famille est issue de la migration forcée
- Un enfant ayant des besoins particuliers est présent dans la famille
- La famille vit au sein du même foyer
- La famille réside en Suisse depuis cinq ans au moins et a un statut juridique légal
- La famille bénéficie des prestations du SEI

Les difficultés dans la sélection des familles ont été les suivantes :

- Obtenir l'accord des familles dans le but d'accéder aux informations, car la réalité migratoire et la présence de traumatismes de cette population fait appel à des souvenirs douloureux.
- Réaliser la présélection des familles initialement prévue par le registre de la Fondation Verdeil, car ce registre ne mentionne pas les informations permettant de répondre aux critères susmentionnés.
- La barrière linguistique, car certaines familles ont refusé de participer à cette étude avec la présence d'un interprète.
- Le petit nombre de familles correspondant aux critères susmentionnés.

Tableau 3

Présentation de la population de la recherche : Famille 1

| Famille (nom d'emprunt) | Origine | Raison de la migration | Durée de résidence en Suisse | Diagnostic de l'enfant | Durée d'intervention du SEI | Pédagogue (nom d'emprunt) | Durée d'expérience professionnelle | Formation |
|----------------------------|---------|------------------------|------------------------------|------------------------|-----------------------------|---------------------------|------------------------------------|---|
| Pauline | Syrie | Répression politique | 10 ans | Mutisme | 1 ans | Marie | 40 ans | Enseignement spécialisé Formation en éducation précoce spécialisée |

Tableau 4

Présentation de la population de la recherche : Famille 2

| Famille (nom d'emprunt) | Origine | Raison de la migration | Durée de résidence en Suisse | Diagnostic de l'enfant | Durée d'intervention du SEI | Pédagogue (nom d'emprunt) | Durée d'expérience professionnelle | Formation |
|----------------------------|---------|------------------------|------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|---------------------------|------------------------------------|---|
| Caroline | Kosovo | Guerre | 19 ans | Trouble du spectre autistique | 3 ans | Sarah | 35 ans | Enseignement spécialisé Formation en éducation précoce spécialisée |

La préparation du terrain de la recherche a été faite par une rencontre préalable avec la famille et le professionnel.

Cette démarche a permis d'introduire une récolte de données systématique lors de deux entretiens successifs avec la famille, un troisième avec le pédagogue et un quatrième conjoint famille-professionnel permettant l'enrichissement des données initiales. Un journal de bord a également été introduit, permettant de noter les difficultés rencontrées, les questionnements, les réflexions personnelles, et finalement de prendre conscience des biais propres au chercheur.

5.3 Recueil de données

La technique du recueil de données a été réalisée à l'aide d'entretiens semi-directifs avec les familles et les professionnels. L'entretien semi-directif semble être un moyen adéquat pour accéder à la réalité vécue par les professionnels et les familles. Selon Gauthier (2009), il s'agit d'un type de récolte de données qui vise à la compréhension des discours et des ressentis des personnes interrogées. La force des données qualitatives se situe dans le fait qu'elles se concentrent sur les événements qui surviennent naturellement et des événements ordinaires qui surviennent dans le contexte naturel, ainsi que sur un ancrage de proximité qui permet la récolte des données dans une relation immédiate d'une situation spécifique. Finalement, les données qualitatives se caractérisent par leur richesse et leur caractère englobant, avec un potentiel fort de décryptage de la complexité (Miles & Huberman, 2003, p. 27).

Comme cela a déjà été mentionné, les données ont été récoltées à l'aide d'entretiens semi-dirigée sur la base d'une série de questions. Une grille synthétisée est présentée à la figure 12 et pour la grille complète voir l'annexe 5. Ce type d'entretiens permet de conserver une certaine égalité pour toutes les personnes interviewées en leur laissant une certaine liberté, ainsi que la possibilité d'apporter des éléments importants qui les ont marqués et que le chercheur n'a pas prévu.

| Questions | |
|-----------|---|
| 1.1 | Pouvez-vous me définir le mot collaboration ? <i>Mots de relancement : relation, confiance</i> |
| 1.2 | Selon vous quels sont les facteurs qui facilitent la collaboration ? <i>Mots de relancement : intérêt, respect, connaissances, communication</i> |
| 1.3 | Pour vous, où se situent les obstacles à la collaboration ? <i>Mots de relancement : incompréhension, méconnaissances, manque de communication, différences culturelles, incompréhension de la culture d'accueil</i> |
| 1.4 | Le statut socio-économique dans le pays d'accueil a-t-il une influence sur la collaboration ? <i>Mots de relancement : honte, difficultés de trouver du travail, un logement, manque d'argent</i> |
| 1.5 | Quelles sont vos expériences vécues par rapport aux aspects linguistiques ? <i>Mots de relancement : travail avec des interprètes, communication avec les professionnel, aide intrafamiliale, incompréhensions, malaise</i> |
| 1.6 | Quelle importance donnez-vous à l'aspect relationnel dans la collaboration avec les professionnels ? <i>Mots de relancement : empathie, écoute, échanges, respect</i> |
| 1.7 | Quels sont vos besoins dans l'accompagnement de votre enfant ayant des besoins particuliers ? <i>Mots de relancement : informations, soutien, élargissement du réseau social, collaboration avec des professionnels, services disponibles pour votre enfant, aide pour le ménage</i> |
| 1.8 | Est-ce que vous vous sentez accompagnés par les professionnels ? Pourriez-vous me décrire cet accompagnement ? <i>Questions de développement : Avez-vous des réponses à vos questions ? Avez-vous le soutien dont vous avez besoin ?</i> |
| 1.9 | Dans l'intervention auprès de votre enfant comment pouvez-vous décrire votre place ? <i>Mots de relancement : présence active dans la séance, observateur, absence dans la séance</i> |

Figure 12 : Grille synthétisée d'entretien avec les familles

La succession des entretiens semi-directifs sur un certain laps de temps ont pour but d'approfondir les discours des interviewés par des éléments nouveaux qui touchent la collaboration entre les familles et les professionnels en tenant compte de la réalité migratoire, des différences culturelles et de l'impact de ces dernières sur la collaboration. Ces entretiens ont également permis de faire ressortir les attentes et les besoins de chacun des partenaires dans la collaboration. En cas d'incompréhension ou d'un long discours, le chercheur a pu le résumer en reformulant les paroles. Cette reformulation est très importante, en effet, selon Romelaer (2005), elle permet à l'interviewé de confirmer son discours ou encore d'ajouter de nouveaux éléments.

Dans les moments d'hésitation ou de flou, le chercheur a utilisé des questions de relances ou des vignettes préparées préalablement (voir annexe 5). Ces moyens de relances donnent la possibilité de clarifier et d'approfondir des informations sur une thématique ou sur un sujet en particulier. Les entretiens avec les

familles ont été réalisés au domicile des familles, afin de renforcer le sentiment de sécurité par un environnement connu. Toutefois, les familles ont eu le choix entre leur domicile et le local du SEI. Deux entretiens ont été proposés aux familles, et chacun a duré environ une heure. Cette séparation en plusieurs séances a été mise en place dans le but de recueillir l'ensemble des données. En effet, les rencontres successives avec les familles leur ont permis de s'ouvrir suffisamment pour que le chercheur ait accès aux données. La récolte systématique a permis de vérifier et de rechercher la présence d'éléments importants, manquants ou incomplets sur la base de l'adaptation de la grille d'entretien de base. Les entretiens avec les familles ont été menés avec les parents, principalement avec les mères, tout en laissant la possibilité aux enfants d'avoir un contact avec leurs parents durant ces entretiens. Cette réalité a permis d'avoir un regard d'ensemble sur la famille, sur son fonctionnement, ainsi que de la respecter dans son système familial.

Du côté des professionnels, un entretien d'une durée d'environ une heure a été proposé, afin de faire ressortir des éléments importants à l'aide d'une grille d'entretien élaborée sur la base des questions de recherche (voir annexe 6). Une grille synthétisée est présentée en figure 13.

| Questions | |
|-----------|--|
| 1.1 | Quels sont selon vous les facteurs qui facilitent la collaboration avec la famille issue de la migration forcée ? Pourriez-vous me donner des exemples ? |
| 1.2 | Selon vous où se situent les obstacles et les défis à la collaboration avec la famille issue de la migration forcée ? Pourriez-vous me donner des exemples ? |
| 1.3 | Quelles sont vos stratégies pour remédier aux obstacles et aux défis liés à la prise en charge d'un enfant ayant des besoins particuliers dans une famille multiculturelle issue de la migration forcée ? |
| 1.4 | La famille issue de la migration forcée avec un enfant ayant des besoins particuliers est menée à collaborer avec vous, comment selon vos expériences décrivez-vous leurs besoins et leurs attentes ? |
| 1.5 | Pourriez-vous me décrire les stratégies et les outils qui vous permettent de déterminer ces besoins et ces attentes ? |
| 1.6 | La politique sociale de la Suisse offre-elle un cadre suffisant pour répondre aux besoins et aux attentes des familles issues de la migration forcée avec un enfant ayant des besoins particuliers ? |
| 2.1 | Quelles sont vos expériences par rapport à la prise en charge des familles issues de la migration ayant des enfants avec des besoins spécifiques ? |
| 2.2 | Y a-t-il une différence dans la prise en charge d'un enfant ayant des besoins particuliers dont la famille est issue de la migration forcée par rapport à une famille multiculturelle issue d'une migration non forcée et par rapport à une famille suisse ? |
| 2.3 | Est-il nécessaire d'adapter la prise en charge selon les différences culturelles ? <i>Mots de relancement : stratégies, adaptation du matériel</i> |
| 2.4 | Comment pouvez-vous définir votre rôle de professionnel dans cette prise en charge ? |
| 2.5 | Dans vos interventions auprès des familles issues de la migration, avez-vous dû adapter votre prise en charge selon les différences culturelles ? |
| 2.6 | Comment pouvez-vous décrire ces différences ? |
| 3.1 | Pouvez-vous me définir le mot migration ? |
| 3.2 | Selon vous y a-t-il une différence entre les types de migration ? |
| 3.5 | Selon vous il y a-t-il un impact de la réalité migratoire sur les besoins et les attentes qu'ont les parents par rapport à leur enfant ? |
| 3.6 | Selon vous un enfant ayant des besoins particuliers peut-il influencer la réalité migratoire de la famille, si oui comment, si non expliquez pourquoi ? |

Figure 13 : Grille synthétisée d'entretien avec les professionnels

Cet entretien a été proposé aux pédagogues intervenant au domicile des familles interrogées. Le lieu d'entretien a été dans un cas le local SEI et dans le deuxième le domicile du pédagogue.

Finalement, un entretien conjoint a permis de compléter les données récoltées en croisant les regards du professionnel et des familles sur les thématiques abordées préalablement dans les entretiens. La grille de l'entretien conjoint a été développée sur la base des données récoltées (famille, professionnel) en s'appuyant sur la question de la recherche (voir annexe 7). Les entretiens se sont déroulés dans une logique chronologique et avec un certain espacement dans le temps (voir la figure 14).

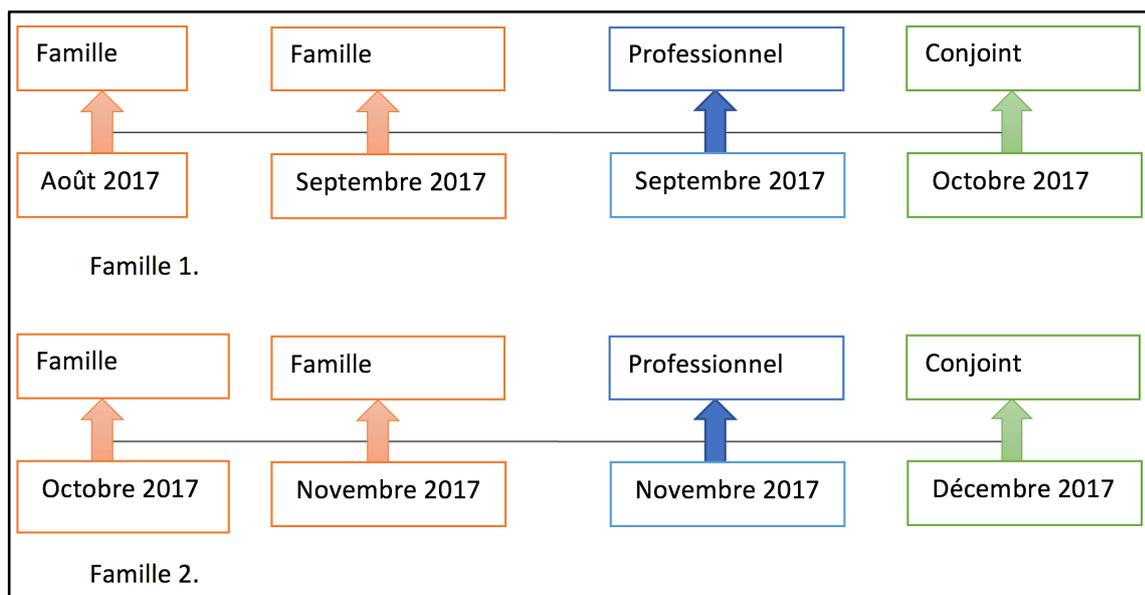


Figure 14 : Passation des entretiens dans l'ordre chronologique et dans le temps

Tous les entretiens ont été enregistrés avec un accord signé préalablement, et retranscrits en modifiant les prénoms et en généralisant les lieux (petit village, ville), pour répondre au respect des règles éthiques. Afin de garder l'anonymat des données, les retranscriptions ne font pas partie intégrante de cette recherche, mais elles sont archivées dans le bureau de la directrice du mémoire à l'Université de Genève.

5.4 Analyse des données

5.4.1 Analyse de cas

Un échantillon restreint, impliquant deux familles et deux pédagogues intervenant dans ces familles, légitime le traitement des entretiens avec chaque famille comme étude de cas. L'étude de cas sur les familles permettra d'aller examiner la situation de la migration et son impact sur la collaboration plus en profondeur et dans les détails, et de dégager la réalité vécue par des familles et par des professionnels, la rencontre de la famille et des professionnels, ainsi que la variable interculturelle. Ensuite, l'ensemble des données seront discutées à l'aide d'une analyse thématique transversale. L'étude de cas fait appel à la méthode qualitative.

« ...l'étude de cas est une approche de recherche qui consiste à enquêter sur un phénomène, un évènement, une organisation ou un groupe d'individus bien délimité, afin d'en tirer une description précise... Le cas étudié est donc un sous-système dont l'analyse permet de mieux comprendre un système plus large (Roy, 2015, p. 199). »

L'étude de cas est considérée par Roy (2015) comme intensive, car elle permet de réunir et d'analyser un important nombre d'informations récoltées à travers les observations, les enquêtes ou les entretiens.

Dans le cas de cette recherche ce sont principalement les entretiens qui vont être analysés, néanmoins les observations ont une certaine influence sur le sens qui va être attribué aux données récoltées. Donner du « sens est une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures » (Blais & Martineau, 2006, p. 3).

Une fois la collecte des données terminée, une analyse de cas a permis d'étudier en profondeur la réalité des deux familles et des deux pédagogues intervenant dans le cadre du SEI au domicile de ces familles. Suite à plusieurs relectures et une vue de la globalité des informations, les idées selon leur signification

ont été séparées et des codes ont été créés. Ces codes ont servi à analyser l'ensemble des entretiens et ont permis le regroupement des données recueillies (voir figure 15).

Cependant, l'étude de cas est souvent considérée comme subjective, car elle s'appuie sur des informations partielles et ne représente pas toute la réalité, et la population choisie n'est pas forcément représentative (Roy, 2015, p. 200). Pour pouvoir faire face aux critiques d'études de cas, il a été important de faire le choix des familles sur la base de critères définis préalablement et viser une interprétation et une mise en relation des résultats avec les questions de départ ainsi qu'avec les éléments du cadre théorique.

| Nom | Sources | Référen... | Créé le | Créé par | Modifié le | Modifié par | Couleur ^ |
|------------------------------|---------|------------|----------------------|----------|---------------------|-------------|-----------|
| Collaborations | 4 | 319 | 9 déc. 2017 à 14:15 | MP | 9 déc. 2017 à 14:22 | MP | ● |
| Facilitateurs à la collab... | 4 | 287 | 9 déc. 2017 à 14:15 | MP | 9 déc. 2017 à 14:22 | MP | ● |
| Accès aux informati... | 4 | 24 | 10 nov. 2017 à 13:47 | MP | 9 déc. 2017 à 13:06 | MP | ● |
| Approfondissement... | 4 | 12 | 10 nov. 2017 à 13:47 | MP | 9 déc. 2017 à 12:36 | MP | ● |
| Besoin de comprend... | 4 | 34 | 10 nov. 2017 à 13:47 | MP | 9 déc. 2017 à 12:39 | MP | ● |
| Besoin de temps | 4 | 30 | 10 nov. 2017 à 13:47 | MP | Aujourd'hui, 15:46 | MP | ● |
| Besoins pour entrer... | 4 | 27 | 10 nov. 2017 à 13:47 | MP | 9 déc. 2017 à 13:25 | MP | ● |
| Confiance | 4 | 22 | 10 nov. 2017 à 13:47 | MP | 9 déc. 2017 à 13:25 | MP | ● |

Figure 15 : Codification des données

5.4.2 Analyse thématique transversale

Finalement, une analyse thématique transversale a permis le traitement de l'ensemble des données sous forme de thématisation des entretiens. Cette analyse a une fonction de repérage et une fonction de documentation. Il s'agit de relever les thèmes pertinents en lien avec les questions de recherche et en lien avec le cadre théorique tout en mettant en évidence les oppositions et les divergences (Paillé & Mucchielli, 2013, p. 232). Les étapes permettant de réaliser une analyse thématique ont été basées sur les outils et les étapes décrites par Paillé et Mucchielli (2013).

La constitution d'arbres thématiques et de nuages de mots (se référer à la figure 17 à la page 49) ont fait ressortir des idées de thématiques. Par la suite la superposition des thématiques propres à chaque cas a permis de dégager les thématiques conjointes importantes pour l'analyse transversale.

Ensuite, la vue d'ensemble des codes a permis de fusionner les codes de même appellation ainsi que leurs divisions. Finalement la hiérarchisation des codes (voir figure 16) a permis la création de thématiques pertinentes en se basant sur l'objet de l'étude et les questions de recherche.

| Nom | Sources | Référen... | Créé le | Créé par | Modifié le | Modifié par | Couleur ^ |
|------------------------------|---------|------------|----------------------|----------|---------------------|-------------|-----------|
| Collaborations | 4 | 319 | 9 déc. 2017 à 14:15 | MP | 9 déc. 2017 à 14:22 | MP | ● |
| Facilitateurs à la collab... | 4 | 287 | 9 déc. 2017 à 14:15 | MP | 9 déc. 2017 à 14:22 | MP | ● |
| Accès aux informati... | 4 | 24 | 10 nov. 2017 à 13:47 | MP | 9 déc. 2017 à 13:06 | MP | ● |
| Approfondissement... | 4 | 12 | 10 nov. 2017 à 13:47 | MP | 9 déc. 2017 à 12:36 | MP | ● |
| Besoin de comprend... | 4 | 34 | 10 nov. 2017 à 13:47 | MP | 9 déc. 2017 à 12:39 | MP | ● |
| Besoin de temps | 4 | 30 | 10 nov. 2017 à 13:47 | MP | Aujourd'hui, 15:46 | MP | ● |
| Besoins pour entrer... | 4 | 27 | 10 nov. 2017 à 13:47 | MP | 9 déc. 2017 à 13:25 | MP | ● |
| Confiance | 4 | 22 | 10 nov. 2017 à 13:47 | MP | 9 déc. 2017 à 13:25 | MP | ● |

Figure 16 : Hiérarchisation des codes

Ces opérations ont été réalisées à l'aide du logiciel NVIVO 11, qui est un outil de travail facilitant les analyses en permettant une systématisation de la démarche de codifications et de thématisation des données.

Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2013), le choix d'un logiciel a des avantages lorsque le corpus de données est très volumineux, ce qui est le cas pour cette recherche (huit entretiens d'une durée d'une heure et leur retranscription atteint les cent pages). Les avantages de ce type d'outil, selon ces mêmes auteurs, est la planification de la démarche, les possibilités de fonctions automatiques, l'économie de papier et de surface de travail. Néanmoins l'utilisation d'un logiciel demande un apprentissage préalable, une régularité du travail et une rigidité du cadre de travail (Paillé & Mucchielli, 2013, p. 235 - 236). L'utilisation du logiciel peut faciliter le travail du chercheur, toutefois il est important de souligner que le travail d'analyse passe par toute une gamme d'opérations cognitives faisant appel à l'intelligence humaine (Paillé & Mucchielli, 2013, pp. 61). Finalement, l'ensemble des méthodes va porter sur une quête de sens, une investigation en profondeur, une démarche visant à une compréhension des significations et de leur implication dans la collaboration entre les familles et les professionnels en éducation précoce selon les événements vécus par les familles lors de leur parcours migratoire.

5.5 Calendrier de la réalisation de la recherche

Afin de réaliser ce travail de recherche, la dimension temporelle dans la réalisation des différentes phases du travail s'est avérée importante (voir figure 18).

Choix du sujet de recherche : Le choix du sujet de recherche s'est fait sur la base des questionnements dans les pratiques professionnelles du chercheur.

Avant-projet : Dans le but de s'assurer de la faisabilité de la recherche dans le terrain un avant-projet a été présenté et discuté avec le responsable du SEI.

Choix de la méthode de recherche : Pour pouvoir réaliser un projet de recherche, il a été important de réfléchir à une méthodologie donnant accès à la compréhension de la réalité complexe vécue par les familles.

Soumission du Projet à la Commission d'éthique : Dans l'aboutissement de la phase du début de la recherche, un approfondissement de l'avant-projet a été élaboré pour répondre aux exigences demandées par la Commission d'éthique de Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève.

Recherche, lecture analyse et synthèse d'articles : Ces étapes ayant commencé préalablement par des questionnements, elles se sont poursuivies avec l'avancement du travail de recherche.

Présentation du projet aux responsable du SEI, pédagogues, familles : Une fois le projet accepté par la Commission d'éthique, il a été présenté au responsable du SEI Verdeil et ensuite aux pédagogues et aux familles.

Élaboration du cadre théorique : Sur la base des connaissances des recherches récentes en lien avec la migration forcée et la collaboration avec des professionnels une revue de la littérature a été élaborée.

Collecte de données, et retranscription des entretiens : La collecte des données a été réalisée sous forme d'entretiens. Ces derniers ont été enregistré à l'aide d'un dictaphone et retranscrit par le chercheur.

Élaboration de la partie méthodologique : Cette phase du travail se base principalement sur l'approfondissement des connaissances méthodologiques dans le but de se familiariser avec différents types d'approches et d'analyse.

Recherche et choix du logiciel, familiarisation avec le logiciel et codage des données : Dans la vaste palette de logiciels permettant de traiter les données qualitatives, le choix s'est porté sur le logiciel Nvivo 11, un logiciel permettant de traiter une riche collecte de données. En effet, il s'agit de huit entretiens de plus d'une heure et en termes de retranscription, cela correspond à une centaine de pages.

| Phase de travail | Période | Ressources | Étapes | Personnes de ressources |
|--|------------------------------|---|---|---|
| Choix du sujet de recherche | Juin 2016 - septembre 2016 | Pratiques professionnelles, questionnements personnels, situation politique | Recherche dans la littérature existante, Participation aux conférences liées à cette thématique | Familles issues de la migration connue de la pratique professionnelle, Myriam Gremion, enseignante à l'Université de Genève |
| Avant-projet | Octobre 2016 | | | Michel Zolinger, responsable du SEI, Pédagogues SEI |
| Choix de la méthode de recherche | Octobre 2016 | Connaissances préalables, choix de la problématique de recherche | | |
| Projet pour la Commission d'Éthique | Novembre 2016 - mars 2017 | | Approfondissent de l'avant-projet, Élaboration des annexes | Myriam Gremion, enseignante à l'Université de Genève |
| Recherche d'articles | Juin 2016- mars 2018 | Sites scientifiques, revues et livres | | Myriam Gremion, enseignante à l'Université de Genève |
| Lectures des articles | Juin 2016 - mars 2018 | | | |
| Analyse et synthèse des articles | Octobre 2016 - mars 2018 | | | |
| Prise de connaissance des lois et des mesures liées à la migration | Septembre 2016- mars 2018 | Articles, sites officiels | Recherches, lectures, rencontres | Services des besoins spéciaux de la petite enfance |
| Présentation du projet : responsable du SEI, pédagogues, familles | Mai - octobre 2017 | | | |
| Élaboration du cadre théorique | Mai - mars 2017 | | | |
| Collecte de données | Août - novembre 2017 | Grilles d'entretiens | | Familles, pédagogues |
| Retranscription des entretiens | Août- novembre 2017 | | | |
| Élaboration de la partie méthodologique | Août 2017- mars 2018 | Recherches, articles méthodologiques | | Myriam Gremion, enseignante à l'Université de Genève |
| Recherche et choix du logiciel | Septembre 2017 | | | Ritme - scientifique solution, Myriam Gremion, enseignante à l'Université de Genève |
| Familiarisation avec le logiciel | Septembre-octobre 2017 | | | |
| Codage des données | Octobre-novembre 2017 | | | |
| Analyse des données | Décembre 2017 - janvier 2018 | Littérature existante | | |
| Discussion des résultats | Février 2018 | Cadre théorique | | |
| Finalisation du travail | Mars 2018 | | | Myriam Gremion, enseignante à l'Université de Genève |

Figure 18 : Calendrier de la réalisation de la recherche

6. Résultats et analyses

La présentation des résultats se fait en deux temps. La première partie est constituée d'études de cas approfondies sur deux familles issues de la migration forcée et deux pédagogues intervenant dans le cadre du SEI au domicile de ces familles. Ces analyses se basent sur les récits de leur histoire personnelle et permettent de faire ressortir une réalité familiale et professionnelle dans sa globalité et sa diversité. Elles permettront d'examiner les situations en profondeur et dans les détails, et d'en dégager les besoins et les attentes réciproques des familles et des professionnels dans une collaboration lors de l'intervention à domicile. Dans la seconde partie, une analyse thématique transversale dégagera l'ensemble des thématiques conjointes des deux familles et des deux professionnels. Les ressemblances dans les besoins et les attentes des familles en termes de collaborations peuvent servir de base à des suggestions de pistes de compréhension et d'action pour favoriser une collaboration de confiance dans l'accompagnement lors d'interventions en éducation précoce spécialisée à domicile.

6.1 Études de cas

6.1.1 Famille de Pauline¹³

Pauline est une jeune maman d'origine syrienne. Mariée dans son pays d'origine, elle a quitté ce dernier avec son mari, pour lequel la vie en Syrie représentait un danger de mort. Ils ont quitté le pays précipitamment, en laissant derrière eux la famille de Pauline, qui a donc coupé tous les liens avec sa famille. Pauline et son mari ont passé par la Lybie, puis la Turquie pour arriver en Suisse. Par rapport à son trajet migratoire Pauline dit : « il y avait beaucoup de problèmes jusqu'à quand on est arrivés en Suisse ». En Suisse, en tant que réfugiés politiques, ils se sont très rapidement intéressés aux possibilités d'intégration, notamment au travers du monde du travail. Ce dernier, malgré des problèmes administratifs, leur a permis d'apprendre la langue, connaître la culture du pays, ses habitudes et de créer un petit réseau informel. Cependant, Pauline a souffert de ne pas pouvoir fonder une famille, ce qu'elle verbalise par les mots : « j'avais des problèmes pour avoir les enfants, c'était difficile ». Très rapidement Pauline commence un traitement et deux ans plus tard sa première fille (Émilie) est née. Une fille considérée comme un cadeau, « c'était comme d'atteindre le paradis, c'était magique ». La joie de la naissance fut interrompue par la tristesse et une solitude après l'accouchement. En effet, coupée de sa famille, seule avec sa fille elle verbalise son malaise et l'isolement, « ... j'étais seule, si j'avais été dans mon pays ça aurait été plus facile, parce qu'il y a ma mère, ma sœur, ma belle-mère, mon frère, il y a beaucoup de monde qui est avec vous, vous n'êtes pas seul et là j'étais seule et je n'étais pas bien... ». Finalement, grâce aux ressources familiales, au soutien de son mari et à ses croyances, Pauline a réussi à faire face à la solitude. Deux ans plus tard Pauline a été confrontée à un nouveau défi. Sa fille ne parle pas et suite à une courte intégration à la garderie, elle perd son autonomie et revient vers les couches et le biberon. La pédiatre propose plusieurs services d'aide, mais la méfiance et la peur sont plus fortes et Pauline refuse, « j'ai eu peur et je me suis dit, est-ce qu'elle va venir pour prendre mon bébé ».

Néanmoins, le projet de la scolarisation d'Émilie approchant, ainsi que les inquiétudes pour cette transition famille-école ont incitées Pauline à accepter l'intervention du SEI à domicile. Très rapidement une relation de confiance s'est installée entre la pédagogue et Pauline. Émilie (sa fille) progresse à son rythme. Aujourd'hui, Émilie est intégrée à l'école ordinaire, et malgré certaines difficultés persistantes chez Émilie, la maman a gagné en confiance grâce aux interventions précoces à domicile.

¹³ Prénoms fictifs (mamans, enfants et pédagogues)

Marie est une pédagogue en éducation précoce spécialisée avec une longue expérience professionnelle intervenant au domicile de familles ayant des enfants avec des besoins éducatifs particulier. Elle a fait connaissance avec la famille de Pauline sur la demande du pédiatre qui suivait Émilie, la fille aînée de Pauline, depuis sa naissance. Dès le premier contact, il s'est avéré important pour Marie de créer un cadre rassurant et stimulant intégrant toute la famille. La méfiance et les peurs de la maman que Marie a ressentis au début d'intervention, ont diminuées avec le temps. En effet, Pauline était réticente à l'idée de l'intervention à domicile, « ... la maman a refusé la proposition, et maintenant elle regrette de ne pas avoir accepté tout de suite. Mais au moment où la pédiatre a proposé notre intervention, la maman trouvait que c'était intrusif. Elle ne voulait pas que quelqu'un vienne pour juger ses pratiques éducatives... ». Toutefois l'approche de la scolarisation d'Émilie a participé à l'acceptation de l'intervention précoce. Les échanges réguliers, le cadre sécurisant et l'ouverture de Marie ont contribué à la construction de la collaboration et à la naissance d'un sentiment de confiance chez Pauline, « on attend le lundi (...) parce qu'il y a Marie qui va arriver (...) je la fais plus de confiance que à quelqu'un que je connais depuis longtemps ». L'intervention de Marie s'est inscrite dans un contexte familial sensible touché par le trajet migratoire.

La réalité migratoire et son impact sur la famille

Le parcours de la migration commence par la décision de quitter le pays d'origine et continue après l'arrivée dans le pays d'accueil. Pauline et son mari ont pris cette décision (il y a dix ans) à cause des représailles politiques et des problèmes ethniques, malgré un désaccord de la famille de Pauline, et ils se sont installés en Suisse.

« ... nous sommes les Kurdes on n'est pas Arabes, les problèmes ont commencé chez nous déjà en 2005. Mon mari a eu beaucoup de problèmes, il a été en prison et il a été en danger de la vie... ma famille disait tout le temps que je ne peux pas me marier. Mais moi j'ai dit non, moi j'aime mon mari. Mais c'était difficile quand j'ai quitté mes parents, ils ne parlaient pas avec moi ... deux ans ils ont pas parlé avec moi, ils étaient fâchés avec moi parce que je me suis mariée avec mon mari. La première année c'était dur pour moi, je n'avais pas ma famille ... oui c'est vrai, c'était trop difficile ... quand j'ai entré en Suisse j'avais 17 ans ».

Pauline et son mari, en tant que réfugiés politiques deux ans après leur arrivée en Suisse, obtiennent un permis politique F, qui est, par la suite, échangé pour un permis B. Ce type de permis selon Pauline facilite une intégration sur le marché du travail et favorise une certaine autonomie de la famille.

« ... nous n'avons jamais touché l'aide sociale...on a commencé tout de suite à travailler ...nous n'avons pas eu des problèmes ni avec l'assistante, ni avec la police...on a travaillé on a eu notre appartement...aujourd'hui mon mari travaille dans une petite ville, dans un kebab... c'est notre kebab ... »

Toutefois, l'intégration en Suisse demande à Pauline et son mari de faire face aux difficultés linguistiques et à la solitude due à la rupture des liens familiaux.

« C'est vrai, j'ai dit les premières années, c'était difficile, parce que j'avais ma famille qui parlait pas avec moi... j'avais mon mari ... on ne parlait pas le langue... »

La séparation avec la famille et l'éclatement de la guerre en Syrie ont approfondi les inquiétudes chez Pauline. Elle avait peur pour ses proches qui sont restés en Syrie et se sentait impuissante face à cette nouvelle réalité.

« ...depuis que nous sommes arrivés en Suisse, je ne pouvais pas les voir...c'était très très dur...parce que même si moi j'étais ici bien en sécurité sans les problèmes, ils ont été dans la guerre et je me suis toujours posé la question, comment vont-ils ? est-ce que je vais les voir un jour en vie ? ces questions ont été dans ma tête...ça c'était dur...on était là, on dort bien et ceux que vous aimez sont en guerre, ça fait mal...c'était difficile, mais on n'arrive rien faire. Même si je me ferme dans une chambre je pouvais pleurer mais rien faire... »

La réalité familiale et son impact sur les enfants

Le fait de quitter la Syrie a permis à Pauline d'avoir des enfants. En effet, elle ne peut pas avoir d'enfants par la voie naturelle. C'est donc grâce aux progrès médicaux de son pays d'accueil et une *procréation médicalement assistée* qu'elle a pu avoir deux enfants.

« Si je restais en Syrie, je ne pouvais pas faire des enfants. Ça, c'est sûr et certain. Ici ils m'ont mis...dedans dans le ventre ... et chez nous non, tu ne vas pas avoir les enfants comme ça... »

Pauline donne d'abord naissance à une petite fille (Émilie) et deux ans plus tard, à un petit garçon (Léo). Aujourd'hui, Émilie est âgée de 4 ans et présente des besoins particuliers au niveau du langage et de son développement affectif et social. Comme l'exprime Pauline, la naissance d'Émilie était pour la famille un moment de grâce.

« C'était magique, c'était comme si un pauvre reçoit un diamant et il est là, vous le regardez, vous pouvez le toucher... il est là pour vous. La première fois quand j'ai vu Émilie c'était comme ... mon Dieu, je n'y croyais pas, j'ai même pas donné bisou, je la regardais tout le temps. Je pensais si je donne un bisou elle va être malade... »

Les événements vécus liés au parcours migratoire ont profondément marqué Pauline. Elle fait face aux peurs et aux douleurs qui ont imprégné cette période de transition. Pour Pauline, il s'agit de moments difficiles et elle adopte une attitude d'évitement et de surprotection envers ses propres enfants. Parce que selon elle, confronter les enfants aux souffrances et aux douleurs des adultes peut causer des problèmes psychologiques chez les enfants.

« ... je sais pas comment dire, mais les jours que j'ai passés, un jour mal de ma vie, je veux même pas que mes enfants ... voient ça, même un petit bout...oui, j'avais des problèmes avant et j'espère que le Dieu il ne montre pas ça à eux (les enfants) ... non je ne pourrais pas leur gâcher la vie avec nos souffrances. Ils sont contents ici sans soucis, non pourquoi faire ? Parce que si moi j'ai des problèmes je ne veux pas les dire aux enfants ce sont des choses dures et après ils vont pas être bien dans leur tête... »

Aujourd'hui, Pauline prend conscience de l'envahissement de ses peurs et accepte l'aide d'un psychiatre. Elle essaye d'agir, toutefois, l'évitement et la peur pour ses enfants prédominent.

« ... je ne sais pas pourquoi, des fois j'ai trop peur ... peur pour mes enfants... J'étais (chez le psychiatre), moi j'ai parlé, mais il n'a fait rien, deuxième rendez-vous j'ai annulé, troisième rendez-vous j'ai annulé...écoutez ... je viens pas, simple. Le pédiatre a demandé pourquoi et je dis, je ne sais pas je me sens pas bien... je parle à mon miroir ...moi je parle comme une folle et il me dit rien...non c'est mieux pas aller parce que là j'ai des enfants et il faut les protéger... »

Pauline est consciente des besoins de sa fille, mais la peur et la méfiance envers les gens ne lui permettent pas d'accepter de l'aide. Il est possible de poser l'hypothèse que le parcours migratoire et les expériences traumatiques vécues par Pauline ont modifié son comportement et ont renforcé ses peurs. Afin de satisfaire un besoin de sécurité, elle adopte donc un mécanisme de protection et de méfiance envers les gens.

« ...je peux pas laisser ma fille avec quelqu'un. Je dis comme ça, « ma mère c'est ma mère et c'est honte de dire ça, mais quand je laisse mes enfants avec elle je me dis, ah mon Dieu j'ai peur ...peut-être c'est une maladie, je sais pas, peut-être moi je suis malade tout simplement... »

Les besoins de soutien et d'accompagnement

Après l'accouchement, au retour à la maison, Pauline est confrontée à une nouvelle réalité. C'est la solitude et le manque de présence de la famille élargie. Pauline a besoin d'être accompagnée dans ces moments. Le manque de réponses à ses besoins est une expérience négative vécue par Pauline. Cette expérience renforce ses peurs et met en doute ses compétences.

« Quand j'ai accouché ma fille, j'ai beaucoup pleuré... ça a duré deux mois. C'était très dur parfois je me suis dit comme ça « bon Dieu aide-moi, pour que je ne fais pas mal à mon enfant » ... je ne savais pas comment je vais faire grandir un enfant, comment je vais faire, parce qu'elle pleurait et je ne savais pas quoi faire et j'ai commencé pleurer aussi...là c'était difficile ».

Éduquer les enfants, pour Pauline, demande de la confiance, de la confiance en soi et en ses capacités. Cette confiance peut être acquise à l'aide de soutiens ou d'un accompagnement, proposés par la famille, des amis ou des professionnels. Comme la famille de Pauline est absente et que le réseau d'amis est restreint, c'est l'accompagnement par les professionnels qui va être déterminant pour répondre aux besoins et aux attentes des parents.

« ... Émilie dormait beaucoup. On disait, pourquoi elle dort beaucoup ? On l'a amenée à l'hôpital et demandé pourquoi elle dort beaucoup. La dame a dit, mais c'est normal, cette petite elle doit dormir tout le temps ... ils ne comprennent pas que ça (Emilie) c'était vraiment pour nous beaucoup ... on était trop, trop, trop attachés à elle... jusqu'à maintenant ».

Le besoin principal : la sécurité

Les événements vécus par Pauline ont entraîné une graduation de ses besoins. La sécurité est un besoin primaire pour Pauline et prend une dimension très importante dans sa vie. Afin de répondre à ce besoin, elle adopte une stratégie de contrôle et de méfiance. Cette dernière demande des prises de décisions et un aménagement de l'environnement, afin de permettre à Pauline d'avoir un contrôle.

*« ...je suis heureuse avec mes enfants, mon mari et puis Dieu m'a donné tout ...donc si je peux protéger ma famille je protège...je vais les protéger avec mon corps... je les protège de tout... Émilie s'endort vers minuit, mais vers trois heures elle se réveille. Au début j'avais peur, car elle sortait de son lit et allait au salon où elle pouvait même partir, mais aujourd'hui j'ai fait tout sécuriser : la porte... nous avons ajouté une deuxième serrure qui est très haute et qu'elle n'arrive pas à ouvrir. On a mis un filet sur le balcon et ajouté un système de fermeture de la porte donnant sur le balcon. Comme ça je suis tranquille... mes enfants ...sont en sécurité.
...et je ne vais pas accepter que ma fille aille chez ma voisine. Pas un jour, pour pas arriver mal à elle... parce qu'elle est petite ... elle peut ouvrir la fenêtre seule, elle peut tomber... par exemple, ... chez moi si tu regardes dans l'armoire j'ai rien, pas des couteaux, peut-être que chez la dame elle trouve facilement ».*

La réalité de l'enfant ayant des besoins particuliers et son impact sur la famille.

Les besoins d'Émilie modulent le fonctionnement familial. Pauline, malgré le plaisir qu'elle trouvait dans son travail, ainsi qu'un sentiment d'indépendance, a décidé d'arrêter de travailler et de rester à la maison avec son enfant.

« Quand j'ai commencé à travailler, ça me faisait plaisir de travailler, parce que on peut gagner nos propres argents on peut rencontrer des gens...mais quand ça n'allait pas avec Émilie ... c'était difficile pour moi, donc j'ai arrêté de travailler... »

Finalement, la réalité d'Émilie et l'approche du projet de sa scolarisation ont permis des modifications dans l'environnement de Pauline. En effet, elle a accepté l'intervention du SEI, ce qui a permis d'élargir son réseau et de faire de nouvelles expériences avec les gens.

« ... c'est vrai si on n'avait pas ce problème avec Émilie, on aurait jamais croisé Marie...et je vais aussi chez le logopédiste... »

Néanmoins, les peurs et le besoin de sécurité chez Pauline se font également ressentir au moment des transitions, notamment lors du changement qui impliquait l'intégration d'Émilie à l'école et la future collaboration entre l'école et la famille.

« ...le premier jour j'ai eu peur...j'ai dit Dieu il faut qu'elle aille bien, parce que sinon j'arrête. Au réseau j'ai dit je vais arrêter si elle va avoir des problèmes et là, elle peut pas me forcer. C'est ma fille je veux pas la laisser si elle va pas bien ».

Le défi de cette nouvelle étape pour Pauline se situe principalement dans la peur de la non acceptation ou dans le rejet de sa fille. Ces éléments peuvent être très importants pour les prises de décision de Pauline et peuvent modifier le projet familial.

« ...quand elle a fait caca sur elle, elle va avoir les rougeurs aux fesses et en plus ça pue et moi je ne veux pas que quelqu'un se moque d'elle...ça fait mal au cœur ».

Cependant, grâce à l'intervention précoce qui a été une expérience positive pour Pauline, cette transition est, aujourd'hui, vécue par elle comme un élément positif et important dans le processus d'adaptation et d'intégration d'Émilie dans la société d'accueil.

« Oui, maintenant le matin elle dit ; « je veux pas aller à l'école », mais après quand elle est à l'école elle est contente... il y a beaucoup d'enfants du même âge et ça change. A la maison elle est la reine et là-bas il y a quelqu'un qui dit « non » et c'est fini et difficile pour elle ».

L'intervention professionnelle (en terme général) et l'impact sur la famille

Le fait qu'Émilie avait deux ans et ne parlait pas a semé les premières inquiétudes chez Pauline. Après les examens médicaux qui ont réfuté la surdité et suite au conseil du pédiatre, Pauline a penché pour intégrer Émilie à la garderie. Durant cette courte période de prise en charge par les professionnels de la petite enfance, une phase de régression a commencé chez Émilie au niveau de la propreté et de l'autonomie. Cette expérience de l'intégration a soulevé chez Pauline une vague de culpabilité.

« ...il y avait quelque chose qui n'allait pas... Elle a commencé à faire pipi, alors qu'avant elle était propre ... peut-être elle (l'éducatrice) s'est fâchée avec elle (Émilie) a fait une fois pipi sur elle, je ne sais pas... peut-être elle a crié une fois... J'peux pas dire qu'elle a fait mal parce que j'ai pas vu, mais j'peux pas dire qu'elle a pas fait mal parce que j'ai pas vu non plus. Parce que un enfant s'il vient un jour chez toi, le deuxième jour s'il veut pas venir, ça veut dire il y a quelque chose qui va pas. Émilie, même dans son réveil elle pleurait. C'était notre faute aussi, parce qu'on disait : non, tu vas aller ».

L'expérience négative dans la relation avec les professionnels a renforcé les peurs et les sentiments de méfiance chez Pauline. Finalement, elle a confirmé sa décision de rester avec ses enfants pour pouvoir répondre à leurs besoins et leur assurer une sécurité, elle cherche des ressources dans la croyance.

« ... je veux rester avec mes enfants...parce que ça peut arriver que quelqu'un fait mal aux enfants. Quand je suis rentrée à la maison j'ai demandé, mon Dieu aide-moi éduquer cette fille. Je suis trop à Dieu. Dieu c'est tout...il fait tout, il t'a donné la vie...et demain peut-être je n'ai plus rien... »

Toutefois, le projet de la scolarisation s'approchait et pour Pauline la réussite de sa fille s'avère très importante. Elle ne veut pas la mettre dans une situation d'échec, elle veut protéger son enfant. Ce projet met Pauline face aux questionnements, aux doutes et aux craintes.

« Émilie fait pipi dans sa culotte. Une fois quand nous sommes sorties Émilie a fait pipi sur le chemin. Un petit garçon avec son papa a vu qu'elle a fait pipi et il a dit...papa, regarde la fille a fait pipi... Ça m'a fait très mal, car moi quand j'étais petite ma mère me disait, regarde ton cousin a fait ça mieux que toi et cela à plusieurs reprises...c'était difficile...c'est aussi pour ça que je me faisais du souci pour l'école...comment elle allait y arriver...peut-être elle allait faire des choses, mais peut-être pas. Émilie ne peut pas mettre ses bottes, comment elle peut être à l'école... »

La prise en charge en éducation précoce spécialisée, interventions à domicile

Malgré une expérience négative dans la prise en charge d'Émilie et des doutes laissés par cette expérience, en vue de la scolarisation de sa fille, Pauline accepte la proposition du pédiatre pour une

nouvelle prise en charge. L'intervention à domicile devrait permettre à la famille d'Émilie de préparer ce nouveau projet et d'accompagner la famille au moment de la transition.

« ... je me suis dit, je verrai si ça passe bien avec la dame, je veux l'accepter, mais si non, on va arrêter, ni la garderie, ni la dame...moi j'ai dit comme ça, parce que si je dis non c'est non ... parce que si je ne me sens pas bien et même si je dis oui à elle après je vais pas faire. Mais là elle m'a expliqué si la garderie ça va pas il faut que la dame vienne parce que il y a l'école...là j'ai dit, « ah oui, peut-être c'est vrai » donc pourquoi pas, peut-être ça va aider à Émilie et finalement ce n'est pas pour moi c'est pour Émilie... »

En réalité, Pauline avait déjà refusé une fois cette intervention. A l'époque, selon elle, les explications du pédiatre manquaient d'informations et n'étaient pas suffisamment convaincantes en termes d'importance.

« La pédiatre m'a dit que une fois par semaine, il y a une dame qui va venir jouer avec Émilie. Moi je dis « non, non » ... je ne sais pas peut-être je pensais comme ça, si je laisse Émilie à une dame qui va s'occuper d'elle...elle va l'éloigner plus de moi...et puis j'avais le problème de l'argent aussi pour payer...parce que nous on a pensé c'est nous qu'on va payer, pour ça j'ai dit non ».

La rencontre famille-professionnels, les besoins de la famille et des professionnels en termes de collaboration

La collaboration et l'intervention auprès des familles issues de la migration forcée demandent des modifications dans le modèle d'interventions. Selon le pédagogue intervenant à domicile auprès de ces familles il y a une certaine divergence entre les demandes de la famille et les priorités pédagogiques. Il est important de tenir compte de cette divergence, qui ne devrait pas empêcher une adaptation du pédagogue aux individualités et aux réalités familiales.

« Quand on n'a pas choisi, tu as choisi juste de partir, mais tu n'as pas choisi ni comment tu pars, ni où tu pars, ni combien de temps et ni à quelles conditions, ton projet de vie est un peu en suspension quelque part. Cette réalité on la sent bien dans la manière de faire le projet ... voilà ils sont là, mais ils ne sont pas là... Finalement, notre priorité ne sera pas la même que la leur. Des fois ça ne va pas se faire sans conflits avec le modèle familial. L'intervention centrée sur la famille a autant de visages que de familles ».

Du côté de la famille ce sont leurs besoins et leurs attentes qui vont favoriser ou non la naissance de la collaboration. Pour Pauline, dans la possibilité d'entrer en collaboration avec les professionnels, il est important de se sentir en sécurité et à l'aise. En effet, elle met l'accent sur ses ressentis dans une première rencontre avec la personne, qui vont participer à sa prise de décision de la poursuite de la collaboration ou de son arrêt.

« Si je vais chez un pédiatre et si je n'aime pas je vais pas la prochaine fois. Ce n'est pas qu'il m'a fait mal, ... c'est pas la question, au contraire, mais je ne me suis pas sentie bien avec lui...je ne peux pas l'expliquer, il était très gentil ..., mais moi je ne me suis pas sentie à l'aise... »

Pour la pédagogue, il est important d'avoir accès aux informations sur la famille. Car avoir de bonnes informations va lui permettre de répondre aux attentes des familles et l'aidera à s'ajuster et à intervenir selon les besoins familiaux.

« ...d'avoir les informations par rapport à leur vécu, leur fonctionnement et on pourra mieux s'ajuster. On pourra centrer l'approche sur tout ce qui est important, mais il faut savoir sur quoi on peut s'appuyer ou pas. Donc je pense que c'est important d'avoir une bonne information ... »

La réalité migratoire et les expériences vécues par Pauline modulent ses attentes, ainsi que ses besoins. Dans ce sens, le temps peut être considéré comme un des éléments facilitant la collaboration. Pauline a verbalisé l'importance du temps pour pouvoir rencontrer une personne et lui faire confiance. Cependant, la variable du temps est fortement influencée par l'importance des ressentis lors de la première rencontre.

« ...si je rencontre quelqu'un pour la première fois, que je vais voir par la suite, je ne peux pas lui dire bonjour et lui parler avant que je le sente, franchement, je ne sais pas, peut-être quelqu'un d'autre peut le faire tout de suite, mais moi non, je ne suis pas comme ça, j'ai besoin de temps et peut-être ça va venir petit à petit ».

Les besoins indispensables pour Pauline dans une rencontre avec les professionnels sont d'être en confiance et d'être rassurée par le biais de cette première rencontre.

« ...j'ai besoin que les gens me mettent en confiance... ...c'est comme ça, ... je suis comme ça...même, je t'ai dit pour la logopédie pour Emilie. J'étais dans la cabine, j'ai vu la dame, sa tête et même si c'était tout près (courte distance depuis la maison), j'ai dit non ».

Pauline met également de l'importance sur la posture et le respect que le professionnel intervenant à domicile adopte envers la famille. Cette posture va significativement influencer la naissance d'une relation de confiance et moduler la collaboration entre la famille et le professionnel dans un respect mutuel.

« ...quand elle (la pédagogue) a entré elle avait un bon sourire, elle était... je ne sais pas... quand elle a parlé elle avait une confiance en nous, je me suis sentie reconnue avec elle. Elle m'a donné la confiance, c'est sûr que je vais donner aussi...au départ on voit quelqu'un ... avec son sourire, son amour de travailler... c'est important... de voir comme elle joue (la pédagogue avec l'enfant), c'était intéressant aussi pour moi et je me suis sentie respectée... Le respect est important pour nous on respecte et on espère être respecté ».

À l'inverse, une attitude négative et le manque d'engagement de la part des professionnels, pour Pauline, représentent un important frein à la collaboration et empêchent une rencontre entre la famille et le professionnel.

« Si les gens ne font pas leur travail avec plaisir, oui c'est ça quand ils sont obligés...ou je sais pas quand ils n'aiment pas ce qu'ils font...on peut pas les rencontrer »

Selon la pédagogue en éducation précoce spécialisée intervenant au domicile de la famille de Pauline, la collaboration avec les familles issues de la migration forcée va être facilitée par le fait que les besoins et

la demande d'aide proviennent de la famille. Si la famille est demandeuse, la rencontre entre la famille et le professionnel va permettre des échanges et des observations communes par rapport aux besoins de l'enfant, et la collaboration va se mettre en place plus naturellement.

« ... le début était plus facile quand il y avait une bonne compréhension... quand on a un regard commun sur les difficultés de l'enfant, ses besoins et sur la nécessité d'avoir une personne de ressource ... »

Toutefois, pour cette pédagogue la collaboration ne peut pas être considérée comme un processus figé. La collaboration va se modifier au fil du temps dans la rencontre mutuelle famille-pédagogue. Les modifications peuvent être positives, mais également négatives. En effet, il va être demandé au pédagogue de mettre en œuvre ses compétences pour permettre de répondre aux besoins de la famille qui n'ont pas été verbalisés.

« ... je pense que la collaboration est évolutive, et qu'il y a plein choses qui vont la favoriser Je pense que c'est quand même le partage du temps commun qui va être une aide ou pas. Souvent ce qui favorise la collaboration c'est comment la famille perçoit ce que je fais dans leurs murs avec leur enfant en leur présence... C'est le fait que c'est à domicile et pas nécessairement demandé par la famille... il faut avoir des attentes, des récepteurs pour savoir comment favoriser la relation de confiance... »

Comme obstacles importants, selon la pédagogue, il y a une méfiance de la famille et une divergence dans la perception des besoins. Une famille issue de la migration forcée ayant un enfant avec des besoins particuliers va être dans le moment présent, en tentant de répondre aux besoins de base de la famille. Cette divergence peut créer un décalage dans la rencontre entre la famille et le pédagogue.

« Pour moi, je pense que les obstacles à la collaboration chez la famille migrante sont clairement ... il y a des gens qui ont été en contact avec je ne sais pas combien de personnes différentes et du coup ils développent une espèce de méfiance ... alors c'est encore une autre personne à qui on doit tout expliquer... et aussi la réalité d'un contrôle sur leur vie. Ils ne vont pas vouloir accorder leur confiance à tout le monde ... après c'est ce côté de survie... ils sont là, ils ont déjà réussi à échapper à de terribles choses dans leur pays et là ils restent et se disent, « on verra bien ». Ils mangent, ils ont une maison, et tout ce que vous dites par rapport aux difficultés des enfants et de leurs besoins n'est pas forcément leur priorité. Les besoins primaires sont par rapport à leur survie, et souvent dans leur pays ils n'auraient pas eu cette vision-là. Voilà, l'estimation des besoins et du regard que l'on va porter sur le développement va parfois être différent... on n'a pas la même lecture ».

Le manque de langage commun par rapport aux difficultés des enfants peut donc être considéré comme véritable obstacle à la collaboration. Cependant, la barrière linguistique, selon la pédagogue, est également un obstacle, mais un obstacle franchissable. Il est certain que le manque d'échange verbal va avoir son impact sur la collaboration, mais il ne va pas l'empêcher ou la freiner.

« ... j'ai eu des familles où l'on ne se comprenait pratiquement pas... mais je trouve que ce n'est pas un frein... bien sûr c'est un obstacle dans les échanges au quotidien, mais souvent la personne a ses ressources pour les échanges...on va utiliser les interprètes pour les traductions des éléments importants, mais je trouve qu'au quotidien dans la famille, se mettre à quatre pattes par terre avec

des gamins et jouer va faire que la personne a compris où on pourrait se rejoindre... on fait des petits dessins... oui, la collaboration est possible, bien sûr qu'elle n'aura pas la même... la même couleur... »

L'ajustement aux besoins et aux attentes des familles par les professionnels

Pour Pauline, la confiance prend une dimension importante dans la collaboration interculturelle. Les habitudes des familles divergent selon la culture d'origine et peuvent être potentiellement une source de malentendus ou d'un malaise relationnel.

« ...elle est européenne et nous on vient du pays qui est en guerre il y a beaucoup de choses...et puis nous on a notre culture nos habitudes aussi. Donc il faut la confiance. Et au début je me suis dit, allez on va ouvrir cette porte soit ça ouvre bien soit ça ouvre mal, mais depuis le premier jour ... on n'avait pas des problèmes, en plus je la fais plus de confiance que à quelqu'un que je connais depuis longtemps je suis sûre que Émilie est dans les bonnes mains ».

Pour les professionnels l'adaptation aux attentes et aux besoins des familles demande dans un premier temps de faire ressortir ces besoins et ces attentes qui ne sont pas forcément verbalisées par la famille. La quête d'informations dans un échange sur les habitudes, les pratiques culturelles et éducatives dans la famille et le pays d'origine donnent des renseignements importants aux pédagogues. Sur cette base, il sera possible aux pédagogues d'adopter ou d'ajuster le modèle d'intervention selon les attentes de la famille.

« ... c'est vrai que c'est quelque chose qui est particulier à la migration forcée, c'est le monde des autres repères éducatifs et puis du coup de questionner... vous vous souvenez comment faisaient vos parents ou bien, comment ferait-on si on était chez vous ... c'est quelque chose que j'utilise pour repérer ces modèles éducatifs, parce que ce sont les modèles de leur culture ou d'autres choses qui interviennent dans l'éducation et le fonctionnement de la famille ».

Néanmoins, l'ajustement par le pédagogue aux attentes de la famille peut comporter des risques de dosage. Pour la pédagogue interviewée, il est, en effet, important de s'ajuster, mais également de poser certaines limites afin de garder une distance professionnelle, qui va être plus difficile à délimiter dans une intervention à domicile.

« Alors, c'était particulier dans ces familles ... ils ont... on va mélanger quand même la confiance aux professionnels avec un investissement de type familial, et puis je pense que ça ne va pas l'un sans l'autre, alors après à nous de garder cette distanceMais c'est souvent les gens qui ont besoin de cette approche-là... je vous ai ouvert la porte, vous faites partie de ma famille et tu n'as pas tellement le choix que d'accepter ...Je pense que je vais prendre ça comme un cadeau, mais après il y a des limites, même si parfois il peut être difficile de poser des limites ».

Les stratégies et ressources dans l'adaptation familiale

Pour faire face aux difficultés Pauline trouve la ressource dans la croyance. Les convictions religieuses, selon elle, se transmettent de génération en génération et font partie du bagage familial et culturel.

« Je suis musulmane, mais la vraie religion, c'est le cœur. Tant que j'ai le cœur propre, le Bon Dieu il est avec moi. C'est ça la règle. Faut vraiment voir le cœur. Faire mal à quelqu'un et puis aller faire la prière, le Bon Dieu ne va pas accepter... nous, on a appris ... on aime ce mot (Dieu) et c'est le parent qui transmet aux enfants, les enfants à leurs enfants ... »

La culture d'origine reste importante pour Pauline, elle souligne l'attachement qu'elle a pour son pays. Finalement, ces ressources culturelles et familiales participent à l'intégration sociale dans le pays d'accueil. Selon Pauline, l'appartenance à la culture est en lien avec le lieu de la naissance. Chez les enfants nés dans le pays d'accueil la culture de ce pays peut prédominer à celle du pays d'origine.

« J'aime beaucoup la Suisse, mais mon pays reste mon pays, ça me manque, si on pouvait avoir là toute la famille ... ça serait le paradis. Moi je suis très attachée à mon pays, mais mes enfants je ne pense pas. Je vois mon neveu quand il vient d'Allemagne il ne va pas manger les choses de là-bas (Syrie), ni de toucher certains aliments ça le dégoûte...mais c'est comme ça ».

En conclusion, les ressources de Pauline au quotidien c'est la famille et Dieu. Le fait d'avoir une famille qui se réunit autour d'un repas au quotidien et d'être en sécurité sont considérés comme les besoins de base les plus importants pour Pauline.

« Le repas c'est la grâce qui réunit la famille. Mon mari ne mange pas avec nous le midi, il travaille, mais le soir on mange tous ensemble. Si tu laisses manger chacun tout seul il n'y a plus de repas et il n'y a plus la famille. La famille est importante ... je peux tout faire pour ma famille, me battre contre tout le monde. Vous savez quand mes enfants ou mon mari sont malades je ne suis vraiment pas bien on dirait que j'ai pas de forces, que c'est moi qui est malade... il faut les protéger. En Suisse il n'y a pas de danger direct comme en Syrie, mais il y a des drogues et des méchants ... »

Tableau 5

Synthèse d'étude de cas : Famille Pauline

| Réalité et perceptions parentales | Perception et modulation de la pédagogie | Concepts associés |
|--|--|---|
| <p>TRAJET MIGRATOIRE</p> <p>Rupture des liens familiaux Expériences douloureuses Possibilité d'avoir des enfants Solitude dans la période post-accouchement Peur, insécurité et méfiance dans la relation à l'autre</p> | <p>Acquisition d'informations Compréhension du fonctionnement familial Sensibilité aux expériences vécues Adaptation à la réalité familiale Création d'un environnement sécurisant</p> | <p>Accès aux informations Adaptation Ajustement Sécurité</p> |
| <p>APPARTENANCES CULTURELLES</p> <p>Importance des liens avec la culture d'origine Croyances et famille comme ressources</p> | <p>Renforcement des ressources familiales Travail avec les différences Approche interculturelle</p> | <p>Sensibilité culturelle Communication</p> |
| <p>BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS</p> <p>Questionnements et des doutes Modification des projets familiaux Priorité familiale : réussite de l'enfant Processus d'acceptation de l'intervention</p> | <p>Compréhension des priorités et des besoins de la famille Accompagnement de la famille dans le processus modulé par les besoins particuliers de l'enfant et dans ses décisions Renforcement de la confiance et des stratégies parentales</p> | <p>Écoute Compréhension Soutien Accompagnement Renforcement</p> |
| <p>COLLABORATION FAMILLE-PROFESSIONNEL</p> <p><u>Besoins de la famille :</u> Sécurité et être rassuré Importance de la première impression Temps pour construire une relation de confiance Accompagnement et reconnaissance</p> | <p>Échanges réguliers entre la famille et le professionnel Identification des besoins de la famille Réponse aux besoins à travers une intervention adaptée Importance du temps pour introduire des modifications</p> | <p>Approche globale du système familiale Temporalité Reconnaissance Soutien</p> |
| <p>INTERVENTION A DOMICILE</p> <p>Refus de l'intervention : peurs et expériences négatives Ouverture de la porte de la confiance à l'autre</p> | <p>Observation, échanges et compréhension Adaptation de l'approche Remise en question</p> | <p>Domicile Connaissance Respect Attitudes et compétences</p> |

6.1.2 Famille de Caroline¹⁴

Caroline arrive en Suisse avec sa famille pendant la guerre d'ex-Yougoslavie¹⁵. Son chemin est passé par un camp de réfugiés en Macédoine, qu'ils ont pu joindre après plusieurs essais. Après quelques mois hivernaux passés dans ce camp, Caroline, ses deux parents et sa grand-mère arrivent en Suisse. La grand-mère, affaiblie par les conditions du camp et le voyage, présente d'importantes difficultés respiratoires et décède deux mois plus tard. A cette époque, Caroline est une jeune adulte. Elle a très rapidement commencé à travailler et à apprendre la langue. Grâce à l'anglais, elle est devenue l'interprète et la personne de ressource pour la famille. En tant que réfugiée politique, la famille a d'abord obtenu l'asile politique et ensuite un permis politique. Ce processus fut très long. Dix ans plus tard Caroline se marie avec Paul. Paul est de la même origine que Caroline, il a quitté le pays avec sa famille et vivait en Norvège. Suite à leur mariage Caroline et Paul s'installent en Suisse sur le désir de Caroline, qui après de nombreuses années et un travail dur a obtenu le permis de séjour de catégorie B donnant un droit de rester en Suisse comme résident.

Les expériences vécues lors du trajet migratoire et dans l'adaptation au pays d'accueil ont construit la jeune Caroline.

Peu après leur mariage, elle accouche de sa première fille (Anja) et deux ans plus tard de son fils (Marc) et c'est à ce moment que Anja est diagnostiquée de TSA. Caroline est très soutenue par sa famille et son réseau communautaire d'amis, malgré cela, la réalité de sa fille participe à un sentiment de solitude. Elle souffre du manque d'écoute des professionnels « *...je ne me suis pas sentie écoutée. Avant que notre fille ait été diagnostiquée je ne me suis pas sentie écoutée et j'étais en colère et puis déçue. ...j'ai parlé au médecin de ce que j'ai vu, les premiers signes chez ma fille et on ne m'a pas écouté...* », et garde un sentiment d'impuissance face à cette réalité.

L'intervention du pédagogue du SEI a finalement permis d'avoir un sentiment d'efficacité parentale et d'être reconnue dans ses besoins. Aujourd'hui, grâce au temps, Caroline et son mari ont débuté leur processus d'acceptation. Malgré des difficultés persistantes chez Anja, Caroline a pu apprendre de nouvelles stratégies pour faire face à la réalité et accueillir les petits plaisirs au quotidien « *...il faut se concentrer sur les enfants et je culpabilise beaucoup...mais petit à petit j'arrive faire des choses...* ».

Sarah la pédagogue en éducation précoce spécialisée avec de longues années d'expérience a rencontré Caroline lors de son intervention pour accompagner sa fille Anja. Le début de l'intervention de Sarah se situe avant la scolarisation d'Anja, une période qui a particulièrement marqué la famille par des questionnements concernant le projet de la scolarisation d'Anja. Ceci a créé un malaise qui s'est également ressenti dans les interventions. Sarah s'est beaucoup questionnée sur la justesse de son approche et a essayé de s'adapter aux besoins et aux attentes de Caroline. L'intervention s'est avérée être très complexe pour Sarah. Les attentes et la douleur de la maman non verbalisée, mais observables fait douter Sarah par rapport à ses interventions. « Quand je suis allée dans la famille, elle était un peu accessible (...) si j'exigeais quelque chose d'Anja...par exemple quand elle a balancé la pâte à modeler par terre et que je ne voulais pas accepter, elle entrainait en crise et la maman la protégeait (...) j'ai eu l'impression que j'étais incapable de faire quelque chose, vraiment nulle ». Ceci l'a conduit à ajuster ses interventions en proposant des activités touchant à la vie quotidienne, mais ces ajustements étaient ressentis par Sarah comme une sorte d'incompétence professionnelle. Cependant, pour Caroline, il s'agit

¹⁴ Prénoms fictifs (mamans, enfants et pédagogues)

¹⁵ La guerre d'ex-Yougoslavie (1991-2001) est un conflit d'opposition des nations avec des causes religieuses, politiques, économiques, culturelles et ethniques. Le bilan de cette guerre compte plus de 200'000 morts et le déplacement de 4 millions de personnes (Zdravković, 2005)

des plus beaux moments de l'interventions, « ...pour moi, les moments les plus beaux, c'étaient les derniers moments ensemble. Quand on a pu faire des choses, aller dans la piscine, dans la forêt. C'était magique pour moi ».

L'impact du parcours migratoire sur la réalité familiale

Caroline a quitté son pays avec sa famille. La guerre et le danger omniprésent pour leur vie ont participé à la prise de la décision familiale de quitter le pays. La trajectoire migratoire a commencé au moment de la décision de la famille d'aller chercher la grand-mère à la campagne et de passer en camp en Macédoine, ce qui donnait la possibilité de rejoindre un pays d'accueil. La guerre vécue par la famille est une expérience exprimée par Caroline.

*« ...on a vécu vraiment la guerre, même que nous avons eu de la chance et nous n'avons pas perdu des gens très proches... on vivait en ville et ma grand-mère en campagne...et c'est justement en campagne où la guerre était le plus fort, dans des forêts, dans des champs...
Mes parents ont décidé d'aller la chercher et ensuite on était obligés de rester dans une ville plus proche. On ne pouvait pas partir, il y avait la guerre et tout était fermé. ... on voyait des militaires par les fenêtres, qui cassaient des vitres des magasins pour voler ... il y avait des bombardements et on devait se cacher dans des caves plusieurs fois dans la journée ... »*

Le processus de migration continue dans le pays d'accueil. Une fois la famille installée, elle doit faire face à la réalité. L'adaptation dans le pays d'accueil demande à la famille de mettre en place des stratégies qui vont servir en tant que renforçateurs dans les moments de solitude. Caroline prendra la responsabilité de s'occuper de la légalisation du séjour. Ces expériences difficiles, vécues par Caroline, ont eu des impacts immédiats et différés sur elle.

« On était les réfugiés...et je me souviens qu'il fallait aller à une grande ville pour régler les permis, les papiers... il y avait des avocats...et ça c'était pénible pour moi...Je ne sais pas ces moments ont été pires que tout. ...tout ce monde à voir, désespéré...c'était dur... Je sais pas comment expliquer, je n'arrive pas expliquer dans les détails mes j'ai des sentiments d'infériorité. Vraiment plus bas ce n'était pas possible...j'étais mal, mal, mal très mal...En plus je me souviens de cette odeur...je savais pas...est-ce qu'il y avait un restaurant...cette odeur de l'huile brûlée...rebrûlée...et ça sent et ça sent, et cette odeur...encore aujourd'hui j'ai cette odeur dans la tête et je peux la sentir... »

Le processus de la légalisation du statut juridique demande une intégration accélérée dans le pays d'accueil. Le risque de renvoi sollicite la mobilisation des ressources personnelles pour faire face à l'incertitude, risquant de modifier le projet familial.

« ...après les années le statut politique a été annulé et on ne savait pas si on va rester ou rentrer, mais on avait rien là-bas on savait pas où aller ... quand on est venus, on avait une attestation et moi j'ai travaillé, c'est comme ça que j'ai obtenu le permis... on m'a engagée, même que normalement ils n'ont pas le droit de vous engager avec cette attestation, un papier avec la photo qui devrait se prolonger tous les deux mois... »

La famille a fui la guerre et elle est en sécurité, mais elle doit continuer à s'adapter et à faire face à une nouvelle réalité qui modifie leur projet de vie.

« ... quinze jours après (arrivée en Suisse) ma grand-mère est décédée... je pense, comme elle a vu tous ses fils ici en Suisse en sécurité elle était soulagée et elle est partie ...j'ai pleuré comme un enfant je ne pouvais pas m'arrêter... »

La réalité familiale et son impact sur les enfants

Les modifications du projet familial sont vécues individuellement dans le silence. Toutefois, avec le temps et une nouvelle réalité familiale, le silence se brise et permet de mettre des mots sur les ressentis, les douleurs, les peurs et les inquiétudes. C'est Anja, la fille de Caroline, ayant des besoins éducatifs particuliers et son amour pour les trains qui vont donner une occasion de mettre des mots sur les événements vécus par le père de Caroline.

« ...il (le papa de Caroline) ne parle pas beaucoup...c'est rare, mais ça arrive...L'autre jour on a pris le train avec mon papa et Anja... et là je pense c'était les souvenirs. ... on est arrivés en Suisse en avion jusqu'à Zurich et après on a pris le train et là mon papa dit, « je me souviens que ma maman ne pouvait plus respirer, ni marcher » ... dans ces passages souterrains... elle était essoufflée, elle n'avait plus de forces, elle pouvait pas parler. Et quand il m'a raconté ça, j'ai eu mal au cœur, je pense que c'est ça aussi cette douleur des parents...les grands-parents s'inquiètent pour les petits-enfants et les enfants s'inquiètent pour leurs enfants et leurs parents ...j'ai senti la douleur, sa douleur à lui ... »

Caroline a ignoré la présence de ces événements chez son père, les événements qui ont marqué et modifié leur vie. Pourtant, elle a senti un certain blocage par rapport aux trains. Ce blocage jamais exprimé, mais probablement ressenti par la pédagogue en éducation précoce spécialisée intervenant à domicile, a été modifié. En effet, grâce à des interventions adaptées, les réactions et les peurs non expliquées peuvent être modifiées.

« ... c'était la première fois que je suis montée dans un train avec Sarah (la pédagogue SEI) ...avant c'était impossible de monter dans le train avec ma fille. C'était un suicide. J'avais toutes ces images qui défilaient... j'avais un blocage... j'avais ces images horribles qui me passaient...après Sarah m'a proposé de prendre le train, d'abord je dis, « non, non, pas possible », mais après elle nous a fait les photos...elle nous a tous préparés et on est partis tous en train et puis Anja a adoré ça. Elle aime beaucoup le train et là on prend le train juste pour se promener, faire un tour... »

La réalité de l'enfant ayant des besoins particuliers et son impact sur la famille

Le début de la vie familiale semble être pour Caroline ordinaire. Elle a une fille qui se développe normalement et qui a de bonnes compétences permettant un apprentissage facile. Néanmoins, les compétences d'Anja inquiètent Caroline, elle craint des difficultés d'intégration de sa fille dans la société. Elle désire avoir un enfant ordinaire qui peut s'adapter aux exigences de la société.

« Au début Anja me semblait comme un autre enfant. Elle a parlé à 9 mois en trois langues... à une année elle pouvait compter jusqu'à cinq ...elle était très vive...Je dis, non, non, je veux pas qu'elle soit surdouée, je veux qu'elle soit normale, parce que les enfants surdoués ...ils ont la vie difficile, ils souffrent, la société n'est pas faite pour ces enfants ».

La réalité et les besoins d'Anja modifient le projet et le fonctionnement de la famille. Caroline s'adapte aux besoins et aux demandes de sa fille, cependant il y a une divergence entre l'envie de répondre aux demandes de la société et la réalité de sa fille.

« Anja, elle me fait rire, elle est magnifique, elle est drôle dans les choses qu'elle fait...elle n'est pas fausse, elle fait pas les choses pour faire plaisir... C'est souvent moi qui me sens bête, parce que je lui demande de faire des trucs qui n'ont pas de sens...répéter ...ou quand je lui demande comment tu t'appelles...qu'est-ce qu'elle va se dire... on se sent pas très intelligente. Parfois c'est dur...j'aimerais qu'elle puisse sortir, aller voir des copains...même que cela n'est pas peut-être très important pour elle... »

Le processus d'acceptation et la variable du temps

La famille voit ses enfants grandir et se développer. Elle construit ses projets malgré la présence de doutes. Finalement, la réalité d'Anja et l'annonce du diagnostic ont un effet déstabilisant sur la famille.

« ... c'était vers Noël, j'ai eu déjà rendez-vous avec le Département psychiatrique. Anja était testée et filmée et les résultats ont été envoyés au CHUV. Quelques jours après le diagnostic est tombé, Anja est autiste. Bien sûr je m'en doutais...Ça fait pas plaisir, parce que il y en a qui sont soulagés, mais je n'étais pas soulagée du tout, de savoir qu'elle est autiste... Je pouvais me retenir, même que je n'écoutais plus ce qu'ils disaient...ils nous ont donné la liste des ergos, des logos, le nom de la garderie qui est spécialisée pour accueillir ce type d'enfants, alors j'ai pris et une fois dehors je me suis mise à pleurer ... »

Les besoins particuliers d'Anja ont modifié les activités et les routines familiales. Les parents ont été amenés à faire face au stress lié aux modifications de leur situation. Caroline exprime une douleur qui la remplit. Elle a envie de protéger sa famille, par conséquent elle a choisi une sorte d'isolement. Finalement, l'isolement et la restriction du réseau informel sont des conséquences de la nouvelle réalité familiale. Pour faire face à cette réalité avec l'objectif de protéger son enfant, Caroline donne la priorité aux besoins de sa fille avant ses propres besoins.

« Mon mari m'a dit, sors, moi je peux m'occuper des enfants et je lui dis, je vais parler de quoi, je vais parler de mes enfants ...je pouvais encore aller faire le shopping, même si je n'achetais rien, mais juste pour regarder, mais c'était encore pire, parce que à l'époque, quand j'ai vu la maman avec sa fille ça m'a été insupportable, parce que je savais que je ne pouvais pas faire ça avec ma fille...Si je vais chez mes parents je pleure, devant les autres je peux me retenir, mais devant mes parents je pleure et ça leur fait de la peine, comme ça je vais pas ... »

Le processus d'acceptation passe par différentes phases, dont la douleur de l'évènement au moment de l'annonce du diagnostic, ensuite par la crise et le rejet de la situation stressante. Cette période chez Caroline est particulièrement déstabilisante.

« ...pendant l'adaptation à la garderie j'étais avec Anja et les petites filles venaient tout le temps vers moi pour me montrer les poupées...ouf...je suis normale, déjà j'accepte que la petite fille vienne, je la trouve chou, je ne suis pas jalouse de « la normalité »...et là, j'ai réalisé que ça m'a fait du bien, ça m'a fait beaucoup de bien ces petites filles qui venaient vers moi, qui me montrent les jouets, qui

sont à l'aise avec moi, ça m'a fait du bien, parce que un moment j'ai douté pourquoi ça me dérange de voir une maman avec sa fille... »

Finalement la dernière phase de ce processus permet à la famille d'aller à la recherche des ressources nécessaires pour faire face à la réalité et de diminuer la culpabilité. Les ressources familiales, ainsi que le réseau informel sont importants dans ce processus d'acceptation. Le fait que Caroline rencontre d'autres parents lui permet de modifier ses habitudes et son regard.

« Aujourd'hui je ne peux pas imaginer Anja autrement. J'essaye, parfois je me dis, « et si elle était comme ça », mais non c'est pas mon enfant, non, impossible de voir Anja autrement, de venir me raconter des choses ...impossible, je n'ai pas cette image de mon enfant...et c'est vrai je vais boire plus facilement le café avec d'autres mamans, ça m'aide et on ne parle pas des enfants...Ma fille est comme ça elle n'a pas choisi, elle est comme ça et ce n'est pas un hasard...il faut accepter, même si c'est dur, je me suis dit, je n'ai jamais dit « pourquoi ça nous arrive, jamais », j'ai dit, « pourquoi ça existe ».

Dans le processus d'acceptation le temps joue un rôle considérable. Il agit sur deux axes. Le premier axe est celui du quotidien, c'est-à-dire la façon dont les parents agissent et s'organisent sur le moment et dans les routines quotidiennes. L'évolution de ces moments du quotidien dans le temps va construire un nouvel axe, l'axe du long terme. Ce dernier va permettre aux parents de faire appel à leurs ressources et stratégies pour faire face aux peurs et aux doutes.

« Nous on accepte Anja depuis toujours, comme elle est, mais nous n'arrivons pas à accepter le diagnostic. Au début je dis, « non, non, Anja elle est comme ça j'accepte, mais elle n'est pas autiste ». Aujourd'hui, on est prêts à accepter...je me dis dans ma tête, « tu as su tout le temps ». Pour moi c'est pas une punition, c'est quelque chose...c'est pas une maladie pour dire que ça va guérir... c'est Anja elle est comme ça elle est unique...et au moment quand on voit ça on accepte... »

Toutefois, ce dernier axe soulève la présence des inquiétudes parentales par rapport à la transition au cours de la vie de l'enfant. Pour Caroline, c'est le passage de l'adolescence à l'âge adulte qui reste une réalité très préoccupante.

« ...mais le truc c'est quoi faire après...c'est le plus grand souci. Elle est comme ça, c'est vrai, mais est-ce qu'elle va rester tout le temps comme ça, parce que moi je ne vais pas être tout le temps là, je dois partir un jour j'espère avant elle, avant mes enfants...et puis j'aimerais pour mes enfants qu'ils aient une vie épanouie...mais c'est ça d'être capable de s'occuper d'elle, d'être autonome dans la vie de tous les jours...et qu'elle arrive, c'est ma question. Je ne me projette pas toujours si loin, mais c'est là...les questions de la puberté, c'est une fille, comment expliquer ça, comment elle va vivre...et après... »

Le besoin de soutien et d'accompagnement

Caroline connaît bien sa fille, son fonctionnement, mais il arrive parfois que les stratégies qu'elle met en place pour accompagner sa fille et pour répondre à ses besoins s'avèrent insuffisantes. En effet, c'est dans ces moments que Caroline a besoin de soutien et d'un accompagnement professionnel afin de se ressourcer, pour pouvoir continuer à faire face à la réalité de sa fille. Pour répondre aux besoins d'Anja et

de sa famille, il est important de connaître l'enfant. Cette connaissance peut être obtenue à travers le récit et les descriptions de la famille. Finalement, c'est au travers de ces échanges que la famille se sent acceptée et reconnue.

« ...pour moi ça c'était toujours très important de décrire mon enfant, peut-être dans les détails...je ne sais pas peut-être trop...mais ça m'aide, non c'est pas que ça m'aide à moi, mais ça aide à Anja d'être perçue dans ses besoins, ses compétences et aussi de me respecter, de respecter ma manière d'être... »

Dans certaines situations les parents peuvent se sentir dépossédés des ressources et des outils nécessaires pour intervenir auprès de l'enfant ayant des besoins particuliers. Pour Caroline, les parents ont généralement de bonnes connaissances de l'enfant, mais ils ont besoin d'un accompagnement et du soutien des professionnels dans le but de renforcer la confiance en leurs compétences.

« ...c'est ça qui est problématique pour les parents. Ils disent vous êtes le spécialiste de votre enfant...et on n'est pas le spécialiste...on le connaît, mais on sait pas quoi faire après... voilà justement c'est là que les professionnels peuvent nous aider...j'ai envie de crier : aidez-nous, donnez-nous des outils ... »

L'écoute, un élément clef dans la collaboration avec les professionnels

L'écoute s'avère un élément clé dans la collaboration entre les professionnels (en général) et la famille. Ne pas être écoutée fut pour Caroline une expérience négative. Cette expérience révèle des sentiments de regret et de la colère. En effet, la prise en charge d'Anja était relativement tardive, ce qui laisse la place aux doutes et à la culpabilité.

« ... je me suis dit, chaque chose en son temps, mais quand même peut-être si on avait agi avant, elle était diagnostiquée à trois ans, ça pourrait avancer des choses... elle pouvait peut-être être mieux...mais bon on sait pas...voilà...pas être écoutée et pas prise en considération... Je me sens en colère, le pédiatre m'a pas écoutée. »

Pour les pédagogues en éducation précoce spécialisée, le fait d'être à l'écoute va permettre à la famille de construire une relation de confiance, ce qui va avoir un impact sur l'approche que la famille va adopter envers le monde (confiante ou méfiante).

« ...d'être à l'écoute pour les pédagogues du SEI est le plus important. Et cela est important même pour après, parce que les parents font une belle expérience de confiance, une confiance qui va rester même après, même quand la personne n'est plus là... »

Une expérience positive liée à l'écoute va agir comme un renforçateur positif des compétences parentales et va permettre des modifications significatives dans le fonctionnement familial.

« ...on m'a écoutée, on a pris en compte mes inquiétudes. ... l'école m'a proposé : quand vous voyez que ça ne va pas vous ne venez pas, et puis ça c'était un soulagement, c'est pas parce que moi je veux pas, mais c'est parce que Anja est pas bien et la forcer ça va enchaîner des états dans un sens négatif chez Anja...elle va à l'école en pleurant et elle va rien apprendre...et là peut-être Anja a senti

qu'il y a quelque chose qui a changé, qui s'est débloqué et qui bouge, parce qu'elle va plus facilement à l'école... »

Les attentes des familles issues de la migration forcée en termes de collaboration

L'attente la plus importante pour pouvoir collaborer avec des professionnels est d'être écouté. Il ne s'agit pas d'une simple écoute, mais d'une écoute qui va permettre aux parents de se sentir reconnus et respectés dans leur rôle de parent.

« Écouter est important, on doit écouter les parents, même si on n'est pas dans le métier, on observe beaucoup, on est observateur de notre enfant... »

L'intervention à domicile met en œuvre une rencontre. Une rencontre qui va être perçue comme positive ou négative selon la posture et l'attitude que le professionnel adopte et également selon les attentes que la famille a par rapport à cette personne (son approche, son travail).

« ...elle (la pédagogue du SEI) était vraiment à l'écoute...elle écoutait avec son cœur. Elle était douce...elle a pu partager avec nous les choses de sa vie...et ça c'est joli de partager, parce que pour nous c'est important de voir que c'est des gens et pas des robots...ils ont aussi des soucis ...on trouve des similitudes et ça rassure, c'est une personne normale, pas quelqu'un qui vous donne des leçons comment faire...comment habiller et nourrir les enfants ».

Pour la pédagogue intervenant dans la famille de Caroline, afin de construire une relation de confiance et une collaboration réciproque et répondre aux attentes de la famille, il est important de permettre à la famille de s'adapter à la personne en lui créant un environnement sécurisant.

« Ce sont des familles avec lesquelles on doit aller tout doucement. J'ai l'impression qu'on n'arrive pas à savoir lors des premières séances ce que l'on va faire. Il est important déjà de comprendre comment eux ils éduquent les enfants dans leur pays, leurs pratiques éducatives peuvent être très différentes. On ne peut pas arriver avec nos grands pieds, mais leur laisser du temps pour comprendre notre manière de faire et les aider à s'intégrer tranquillement dans la société ».

L'intervention à domicile, relation famille-professionnel

L'acceptation de l'intervention à domicile induit naturellement une collaboration entre la famille et le professionnel. La qualité de cette collaboration va dépendre de plusieurs éléments, dont le plus important selon Caroline est l'écoute.

« ...la séance à domicile est chez vous et vous êtes là, obligée de collaborer et c'est normal... je pense que c'est normal qu'elles soient plus à l'écoute, voilà...autrement vous ne savez pas comment l'enfant fonctionne et pour moi c'est important ... »

Avoir une personne de ressource, une personne qui va permettre de trouver des réponses aux questions, une personne qui va permettre de se sentir reconnue et d'avoir un sentiment d'efficacité sont les besoins exprimés par Caroline.

« ...le pédiatre il ne peut pas m'aider, il me dit, « c'est pas mon domaine », chaque fois il me dit ça, mais moi j'ai besoin de m'adresser à quelqu'un ... quand Sarah (la pédagogue en éducation précoce spécialisée) était là je pouvais m'adresser à elle...mon pédopsychiatre est super, mais non accessible, débordé... »

La relation de confiance passe par une étape de méfiance qui va s'estomper plus ou moins rapidement dans le temps. Intervenir à domicile demande à la famille d'ouvrir la porte de leur maison, mais également la porte de leur intimité. Comme l'exprime Caroline, dans ces premiers échanges il n'y a pas un rapport d'égalité.

« Au début on est méfiant, c'est normal, je ne connais pas la personne qui vient et puis il faut du temps, ...c'est pas évident, parce que les gens viennent chez vous, vous devez raconter des choses de votre vie, les choses que vous ne dites pas, même pas à vos parents ... et vous ne savez rien sur cette personne... »

Le fait d'être à l'écoute, de savoir observer et d'identifier les besoins de la famille participe à la construction d'une relation de confiance. Cette relation sert de base à une collaboration qui va être considérée comme un renforçateur par la famille.

« ... Sarah elle a fait des choses naturellement, elle est très humaine...à l'écoute. Sans parler elle va s'occuper de Marc, moi d'Anja ou le contraire...parce que les deux sont là et Marc est petit et il a besoin aussi d'une présence et c'est ça qui était joli. On n'avait pas besoin de dire les choses on se comprenait ».

Les spécificités de l'interventions précoces dans le contexte de la migration forcée

Le travail d'un pédagogue en éducation précoce spécialisé demande de rencontrer la famille dans sa diversité culturelle et personnelle. Permettre la construction d'une relation de confiance et entamer une collaboration famille-professionnel demande constamment un ajustement et une ouverture d'esprit.

« ...ne pas avoir de préjugés. Justement je suis albanaise, et puis j'ai grandi avec des albanais et notre culture, oui la culture c'est à peu près la même chose, mais quand même il y a des coutumes qui changent... »

Le temps est une variable significative dans la construction d'une relation. Le temps va permettre aux professionnels de mieux connaître la famille, ses habitudes, ses ressources et ses besoins. Pour éviter la construction de barrières, la famille a besoin d'être reconnue et respectée dans sa propre réalité (culturelle et personnelle). Pour Caroline il est important que les professionnels fassent « tabula rasa » envers la variabilité culturelle et familiale.

« ...si au départ, ils (les professionnels) mettent les barrières, ah c'est la famille...elle va être comme ça... peut-être, mais il faut prendre du temps pour voir comme cela se passe, comment ils fonctionnent ...pour moi c'est très important...pas mettre tout dans un panier et puis généraliser...chaque pays a ses particularités ça c'est sûr...mais c'est que j'aimerais qu'ils viennent comme un papier blanc... On arrive dans une famille et on va regarder ce qui se passe, on observe...pas avoir ces préjugés...Ah elle vient de cette culture, donc ils pensent ça, ils font ça...parce

que ce n'est pas pareil dans toutes les familles. Nous aussi on a des différents parcours et nos expériences aussi... »

L'attitude de non-jugement vis-à-vis de la famille est également importante dans l'approche du professionnel en éducation précoce spécialisée. Cette attitude peut se construire sur la base de connaissances, d'observations et d'échanges avec la famille. Toutefois il est important que le professionnel réfléchisse et prenne conscience de ses propres références culturelles, car le risque de stéréotype est présent.

« ... je trouve que le rejet, c'est très présent dans les familles qui viennent d'ex-Yougoslavie. D'ailleurs j'ai beaucoup parlé avec la maman d'Anja, de ses impressions...du fait que si on touche leur enfant c'est comme si on les touche eux particulièrement dans le rejet de notre société. Ils ne sont pas « comme il faut » donc il faut les rejeter...je trouve que c'est beaucoup dans leur culture... »

Intervenir dans une famille issue de la migration forcée demande de la rencontrer dans son système familial élargi. Travailler avec l'enfant c'est rencontrer sa famille. Pour atteindre cet objectif, il est important d'ouvrir une discussion sur les différences et les similitudes, même s'il y a des risques potentiels pour la collaboration.

« On n'ose pas trop parler, pas trop les bousculer...mais peut-être parfois il peut être bénéfique de s'asseoir à table et de faire « un état des lieux ». Pour moi la famille n'est pas que l'enfant, c'est un système qui est composé des membres de la famille physiquement présents, mais aussi de ceux qui ne sont pas physiquement là, qui sont restés au pays ... »

L'intervention à domicile demande un ajustement parental, mais également un ajustement professionnel. La famille adopte une position d'observateur plus ou moins actif ou passif selon ses propres besoins ou selon les attentes des professionnels. Toutefois il s'avère important de la part des professionnels de verbaliser et d'échanger autour de leurs attentes, ainsi que du sens de ces attentes.

« Je suis en retrait et j'observe, et si nécessaire je viens. Voilà je rentre et je sors, selon les besoins. Il y avait des situations dans lesquelles je ne vais pas m'imposer... elle est là pour ma fille. Oui les professionnels s'attendent à ce que j'intervienne quand il y a quelque chose, mais pourquoi... Dès le départ j'ai dit à tout le monde, dis-moi ce que je dois faire, comment je dois réagir, je vous laisse faire et si nécessaire je suis là, et puis ça a fonctionné comme ça ... »

La posture professionnelle, ainsi que l'intervention du professionnel influencent l'acceptation de cette intervention par la famille. Le fait d'être à l'écoute permet aux professionnels de s'ajuster aux besoins des familles, ce qui donne de l'importance ou non à l'intervention dans les attentes que la famille a, par rapport à cette intervention.

« Elle est incroyable, elle vous donne cette impression, elle est douce, elle est calme...elle sait comment faire. Elle va s'imposer mais d'une manière tellement élégante, délicate, c'est incroyable. Avant qu'Anja commence l'école on a profité au maximum. On est allés dans la forêt, à la piscine...c'est la première fois que je suis allée avec les enfants à la piscine. C'est ça l'école, pas que les chiffres et les lettres, ces activités au quotidien... »

Finalement, l'attitude professionnelle va également participer à la construction d'une relation de confiance. Pour Caroline, être en confiance signifie être en sécurité, et cette nouvelle réalité va permettre des modifications dans le fonctionnement familial.

« L'attitude de la personne c'est important, par exemple chez le logo je restais un petit moment et après je pouvais profiter de mon fils, on était ensemble, il pouvait jouer et c'était bien...je sais qu'Anja est en sécurité avec le logo et qu'elle fait des choses bien et moi je suis avec Marc. C'est vrai Marc depuis tout petit il devait courir à gauche et à droite, même s'il devait dormir ... »

L'ajustement aux besoins et aux attentes des familles par les professionnels

Pour pouvoir répondre aux attentes des parents en termes d'accompagnement de l'enfant ayant des besoins particuliers il faut avoir une demande. Selon la pédagogue, au début de l'intervention cette demande peut être inexistante, car une famille issue de la migration forcée peut avoir une graduation différente de ses besoins. Cependant, l'intervention à domicile et la relation de confiance peuvent participer à la naissance de cette demande et faire évoluer les attentes parentales.

« ...au départ il y a peu ou même pas du tout de demandes de la part de la famille. C'est à nous de leur en faire découvrir l'importance et de faire naître cette demande...en travaillant ensemble... Je leur dis toujours pourquoi et comment je travaille, et si cela ne leur correspond pas, il faut qu'ils le disent, et soit on peut ajuster soit arrêter. Au départ il faut réveiller la demande ou la rendre visible, parce que peut-être elle existe déjà, mais sous les préoccupations de base elle peut être ...paraître inexistante ».

La rencontre et l'échange entre la famille et les professionnels font appel chez ces derniers à l'écoute, l'observation et l'ajustement aux besoins de la famille. Avoir un retour négatif entre les deux parties en présence de l'enfant est une réalité difficile et blessante pour Caroline.

« ... l'école ne se passe pas bien. Tous les jours ils me font un mini rapport des choses qui vont pas bien devant elle...par exemple, elle a frappé quelqu'un, elle a crié, elle a jeté son goûter par la fenêtre...et puis c'est toujours négatif toujours, toujours et ces remarques sont faites dans le corridor...vous ne voulez même pas écouter ces remarques, je vais partir, partir au plus vite... »

Dans le but de s'ajuster aux besoins des familles et de répondre à leurs attentes face aux professionnels, il est important de comprendre leur fonctionnement et leurs inquiétudes. Pour la pédagogue intervenant au domicile de la famille, c'est à travers une relation de confiance, qui s'installe avec le temps entre la famille et le professionnel, qu'il sera possible de faire ressortir les attentes familiales et de s'y ajuster.

« Pour ces familles c'est difficile d'être ici, souvent seules...dans leur pays les enfants pouvaient courir dans la rue, mais pas ici...il y a toute une réalité de voir ce que la famille a perdu en venant ici...l'appartement qui est trop petit, il n'y a pas d'amis, pas de copines... pas de travail. Les papas perdent déjà ce statut d'amener l'argent à la maison, ils perdent le contact direct avec leurs pères ...la femme prend la place qu'elle n'aurait pas eu dans leur pays. C'est ce que je fais... je mets les mots à la place du papa qui ne les a pas...Il les a pas, peut-être dans notre langue, dans notre culture...après c'est vrai que cela ouvre des portes qui peuvent être difficiles à gérer ».

Caroline ne se sent pas comprise ni reconnue par les professionnels de l'école. Ces sentiments peuvent avoir un impact sur les réactions émises par Anja. Et finalement, les conséquences de cette divergence entre la famille et les professionnels ont une incidence sur toute la famille.

« ...elle ne fait rien ou tout ce qu'elle fait elle déchire, elle pleure et n'arrive pas se calmer pendant des heures...depuis que on quitte l'école elle pleure, quand elle pleure elle veut que je la porte, mais elle est lourde... Mais il faut la protéger de tout ça. Je passe chercher Marc à l'école et heureusement que j'ai une amie qui va rester avec Marc jusqu'à ce qu'on arrive, car on est toujours en retard. Ensuite on continue le chemin à la maison avec Marc et Anja pleure tout le temps, elle hurle, elle est mal...et puis moi je devrais sourire tous les jours et puis l'amener et voilà...et ils demandent qu'elle fasse sa part de responsabilité, ou je ne sais pas. Je suis désespérée, je ne sais pas quoi faire... je fais quoi, à qui je m'adresse... »

L'intervention à domicile chez les familles migrantes demande de l'ajustement des pratiques professionnelles et du cadre de travail. Ce dosage fait appel aux compétences professionnelles du pédagogue et à sa capacité d'ajustement.

« Dans notre travail il y a un cadre et puis la réalité peut parfois exiger de sortir de ce cadre...pour moi on ne peut pas enfermer ces familles dans un cadre...déjà leur parcours est tellement pas dans le cadre... Peut-être c'est vraiment ça qui est difficile dans notre travail, le dosage. D'un côté on a besoin d'un cadre, mais si ce cadre est trop fermé ou imperméable cela empêche l'ajustement ».

Les ressources parentales pour faire face à la réalité

Pour Caroline les ressources culturelles et les ethnothéories éducatives font partie du bagage familial. Selon elle cette appartenance à la culture d'origine va avoir un rôle important et positif dans l'adaptation familiale.

« ... j'ai remarqué que les gens de chez nous qui viennent en Suisse veulent être plus Suisse que Suisse, et puis ils veulent oublier en quelque sorte certaines choses, parce que c'est le moment...mais moi je trouve que c'est dommage. Parce que les théories se succèdent et si nous on n'est pas bien avec nous et nos pratiques ça peut être dur à vivre ».

Avoir un enfant ayant des besoins particuliers demande aux parents d'adopter des stratégies pour faire face à la réalité. Comme l'explique Caroline, avoir des stratégies et réussir à les mettre en œuvre demande d'aller au-delà de ses forces pour dépasser les obstacles, de chercher les réponses aux questionnements systématiques et de s'ajuster.

« ...il m'est arrivé quand elle était plus petite d'aller au magasin, mais ça n'allait pas, les pleurs...les pleurs, je ne savais pas pourquoi, alors on rentre et l'après-midi on est parties de nouveau...on réessaie, je n'abandonnais jamais. Sur le moment c'est épuisant, vous voyez votre enfant qui ne va pas bien...dans cet état vous ne savez pas quoi faire, les regards ça m'est égal, mais la souffrance de mon enfant...mais vous dites que je dois faire pour qu'elle se sente bien ? Qu'est-ce qui a déclenché, peut-être c'est la lumière, le bruit, les gens...vous cherchez et vous vous adaptez... »

Les ressources les plus importantes pour Caroline c'est la famille et les amies. Le projet familial s'appuie sur ce réseau. Néanmoins, la réalité d'Anja a un impact sur la famille et amène des modifications à ce projet.

« C'était une bonne période (accouchement). J'étais bien entourée par mes parents, mon mari et mes frères...même que l'accouchement lui-même était très compliqué, mais ça va...c'est maintenant que c'est plus compliqué, avec ma fille Anja je ne peux pas aller n'importe où, elle est très sensible...j'aimerais bien voir mes cousins, mes amis, mais je ne peux pas y aller. Anja est vite dérangée par le bruit, par la lumière, par les agitations et moi je ne veux pas mettre dans les situations comme ça...pourquoi la faire souffrir... »

Les différences culturelles et éducatives comme ressources familiales

Être femme dans un pays communiste, même si une égalité entre hommes et femmes est promue par le régime, demande d'affronter une inégalité. Comme l'explique Caroline les femmes ont les mêmes droits que les hommes, cependant le régime ne leur permet pas l'indépendance, ce qui crée une sorte de soumission à l'homme.

« ... dans les pays communistes les femmes ont les mêmes droits que l'homme, il y a ce principe d'égalité pour tous...et les femmes albanaises sont battantes... Bien sûr c'est plus facile dans le pays comme la Suisse, faire la maligne, si on peut dire...être féministe et tout ça...et économiquement aussi, moi je pense que la femme peut être plus facilement indépendante... Chez nous même si la femme a toujours travaillé, il y avait cette dépendance, quand elle a subi quelque chose elle ne pouvait pas partir ...où elle sera allée...parce que si elle part, qu'elle divorce, c'est l'homme qui garde les enfants, car c'est lui qui assure les coûts familiaux...les cas où la femme a obtenu la garde sont très rares...et puis même vous allez vous occuper comment, qui va les garder, parce que vous devez les nourrir...il faut retourner vers vos parents ou chez votre frère... »

Dans le fonctionnement familial le rôle du père s'avère indispensable au bon fonctionnement et à la satisfaction de tout le système familial. Pour Caroline il y a un partage des rôles naturel, ce qui contribue au bien-être familial.

« ...on prend le risque pour aller à la fête foraine, au cirque...mais on est deux et l'un est avec Marc et l'autre si ça se passe mal peut rentrer avec Anja. On fait toujours comme ça, s'il y a beaucoup de bruit, de lumière...on rentre et comme ça Marc peut aussi vivre et profiter »

La famille et la famille élargie occupent une place importante dans la vie de Caroline, cependant les besoins d'Anja priment sur les besoins personnels de Caroline. Dans le fonctionnement familial c'est l'entraide et le soutien familial qui représentent les ressources les plus importantes de Caroline.

« ...je suis consciente que je vis en quelque sorte pour ma fille ... je m'occupe que de ma fille, mais je m'occupe aussi de mes parents, mais cela ne me pose aucun problème, ce sont mes parents et le fait que ma fille est comme elle est ça m'empêche pas de m'occuper de mes parents. Mes parents sont là pour moi, pour les trajets ça suffit d'appeler et mon papa est là, comme s'il était devant la porte, il est tout de suite là. Et aussi pour aider avec les enfants, donc naturellement moi je suis là pour eux... »

Tableau 6

Synthèse d'étude de cas : Famille Caroline

| Réalité et perceptions parentales | Perception et modulation de la pédagogue | Concepts associés |
|---|--|--|
| <p>MIGRATION</p> <p>Impact des expériences vécues : trajet migratoire, processus d'intégration</p> <p>Ajustement des projets familiaux Regroupement familial</p> | <p>Acquisition d'informations Compréhension du fonctionnement et des priorités familiales</p> <p>Adaptation et ajustement à la réalité de la famille</p> | <p>Accès aux informations</p> <p>Variable individuelle</p> <p>Adaptation</p> |
| <p>APPARTENANCES CULTURELLES</p> <p>Importance de la neutralité dans le regard de professionnels</p> <p>Reconnaissance de la singularité de l'individu</p> <p>Importance des liens avec la famille Famille comme ressource</p> | <p>Importance des connaissances préalables sur la culture</p> <p>Recherche de ressemblances culturelles</p> | <p>Interculturalité</p> <p>Diversité</p> |
| <p>BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS</p> <p>Remaniement du système familial Ajustement du fonctionnement familial</p> <p>Modulation du projet familial Processus d'acceptation et d'adaptation dans le temps</p> | <p>Temporalité dans la collaboration et la confiance parent-professionnel</p> <p>Compréhension des priorités de la famille, ajustement</p> <p>Être personne ressource pour la famille</p> <p>Proposition d'une scolarisation adaptée</p> | <p>Compréhension</p> <p>Étayage</p> <p>Temporalité</p> <p>Modulation</p> <p>Ajustement</p> |
| <p>COLLABORATION FAMILLE- PROFESSIONNEL</p> <p><u>Besoins de la famille :</u></p> <p>Écoute</p> <p>Soutien</p> <p>Reconnaissance des décisions</p> <p>Avoir du temps</p> <p>Être respecté comme parent et comme personne</p> <p>Adaptation du contexte aux besoins de l'enfant</p> | <p>Échanges et partage pour accéder aux attentes et aux besoins de la famille</p> <p>Feed-back permettant un ajustement de l'intervention</p> <p>Communication bidirectionnelle et l'adaptation réciproque</p> | <p>Échange</p> <p>Écoute</p> <p>Communication</p> <p>Accompagnement</p> <p>Reconnaissance</p> <p>Feed-back</p> |
| <p>INTRVENTION A DOMICILE</p> <p>Rencontre du professionnel dans ses différences et ses similitudes</p> <p>Accompagnement visant l'autonomie de l'enfant</p> | <p>Rencontre de la famille dans son identité</p> <p>Renforcement des ressources familiales dans la routine et dans les activités quotidiens</p> | <p>Rencontre</p> <p>Partage</p> <p>Reconnaissance</p> |

6.2 Analyse thématique transversale

La lecture et l'analyse croisée des deux études de cas permettent de faire ressortir des thèmes transversaux en lien avec la modulation de l'accompagnement à domicile en éducation précoce spécialisée.

1. Considération de l'impact du trajet migratoire et des appartenances culturelles
2. Considération de la temporalité
3. Considération de la solitude et de l'isolement social
4. Considération de l'impact des besoins éducatifs particuliers sur le fonctionnement de la famille
5. Considération des besoins et ressources familiaux
6. Considération de la collaboration
7. Considération de la spécificité de l'intervention à domicile

Ces thématiques seront finalement approfondies par l'analyse de deux autres éléments complémentaires : le premier concerne les outils et les stratégies des professionnels lors de l'intervention précoce à domicile dans le contexte migratoire, et le deuxième concerne l'apport et l'intérêt du « focus group » dans la relation parents-professionnels.

6.2.1 Considération de l'impact du trajet migratoire et des appartenances culturelles

Les expériences vécues par les familles lors de la migration doivent être considérées dans leur globalité, qui inclut :

- a) L'impact des expériences vécues lors du trajet migratoire
- b) Les ethnothéories éducatives
- c) Les différences liées au genre
- d) L'appartenance culturelle et son importance

L'impact des expériences vécues lors du trajet migratoire

Les expériences douloureuses vécues par les familles pendant la guerre et sur le chemin migratoire ont une influence sur elles. Les professionnels intervenant à domicile sont confrontés à cette réalité et peuvent la ressentir, d'où l'importance de l'accompagnement et du renforcement de ces familles par les professionnels, afin de leur permettre de faire ressortir les ressources et les stratégies nécessaires pour faire face à leur réalité. Dans le cas de Caroline, prendre le train avait une forte connotation négative, dégageant des peurs non comprises et non explicables. Ces peurs sont ressorties dans les échanges au quotidien entre le pédagogue et Caroline et finalement, grâce à une intervention adaptée, elles ont pu être maîtrisées. Dans la continuité du travail de la pédagogue, Caroline a pu mettre des mots et rendre visible l'invisible. En effet, identifier l'évènement stressant et lui faire face a permis à Caroline de découvrir l'attirance de sa fille pour les trains.

Pauline fait face à un puissant sentiment d'insécurité. A plusieurs reprises elle verbalise son besoin de protéger sa famille. Elle a aménagé son appartement et sécurisé les portes et les fenêtres afin d'éviter des situations présentant un danger. Sa méfiance et le besoin d'avoir un contrôle ne lui permettent pas de laisser sa fille aller jouer chez des voisins.

Les expériences vécues par les deux familles ont leur impact sur l'éducation et la prise en charge des enfants. Intervenir auprès de familles ayant des enfants avec des besoins particuliers demande donc aux professionnels une adaptation et un ajustement à la réalité et aux besoins des familles.

P : Ah je n'ai pas la confiance...

M : Vous n'avez pas confiance...et vous savez pourquoi ?

P : Hum... je sais pas je pense toujours ce qui vient...peut-être c'est une maladie, je sais pas, peut être moi je suis malade tout simplement... (Pauline et chercheur)

Les ethnothéories éducatives

Le développement de l'enfant est influencé par plusieurs facteurs, d'une part par son génotype et d'autre part par son milieu de vie. Comme le postule Moro (2010), ce milieu présente des différences d'une culture à une autre (croyances, rituels, valeurs, connaissances, droits, etc.), et joue un rôle très important dans le développement de l'enfant. Pour Super et Harkness (1986), il s'agit de la niche développementale représentant les interactions entre l'environnement dans lequel un individu se développe, les pratiques éducatives et les représentations sociales des adultes. Ces représentations sont les idées que les parents ont par rapport au développement de leur enfant, les étapes attendues et leur âge d'acquisition, ainsi que la connaissance des exigences que la société considère comme importantes par rapport au développement de l'enfant (Dasen, 1997, p. 143-144).

« ...j'ai remarqué que les gens de chez nous qui viennent en Suisse veulent être plus Suisse que Suisse, et puis ils veulent oublier en quelque sorte certaines choses, parce que c'est le moment...mais moi je trouve que c'est dommage. Parce que les théories se succèdent et si nous on n'est pas bien avec nous et nos pratiques ça peut être dur à vivre. » (Caroline)

Les différences liées au genre

La référence culturelle module l'organisation familiale au quotidien, ainsi que les significations que la famille accorde à la relation homme-femme. Selon Piérart (2016), les différences culturelles dans la relation entre les genres, sont vues comme des facteurs culturels influençant le bagage identitaire des parents et déterminant la perception des rôles de l'homme et de la femme, du père et de la mère. La répartition des tâches au sein du couple suit souvent un modèle dit « traditionnel » où la mère s'occupe de l'enfant et renonce généralement à son emploi (Desmarais et al. 2014 ; p. 45). Dans les études de cas, Pauline et Caroline ont renoncé à leur emploi. Bien que les deux mamans aient eu la liberté de choix, leur priorité s'est portée sur les enfants. En effet, les besoins particuliers de l'enfant font appel à un accompagnement plus soutenu et pour les deux mamans, dont les maris ont un emploi qui assure le côté financier de la famille, il leur a paru naturel de renoncer à leur emploi pour s'occuper de leurs enfants. Cependant, le renoncement à un emploi peut être lié au sentiment de responsabilité en lien avec le rôle de mère. Les mères se sentent davantage responsables des soins et de l'éducation d'un enfant ayant des besoins particuliers (Pelchat, Lefebvre & Levert, 2005).

« Chez nous même si la femme a toujours travaillé il y avait cette dépendance, quand elle a subi quelque chose elle ne pouvait pas partir (...) parce que si elle part, qu'elle divorce, c'est l'homme qui garde les enfants, car c'est lui qui assure les coûts familiaux... » (Caroline)

L'appartenance culturelle et son importance

L'appartenance à une culture s'avère indispensable pour l'individu, car il s'agit d'une pratique quotidienne avec une symbolique sociale. A travers la culture, il est possible de comprendre comment des individus

dans leurs conditions sociales spécifiques acquièrent symboliquement leur propre style de vie et attribuent un sens unique à leur propre vie (Mecheril 2010, cité par Ogay & Edelmann, 2016). Le fait de comprendre la dimension culturelle avec ses valeurs et ses croyances permet au professionnel de donner un sens aux actes réalisés par la famille. Les analyses d'études de cas ont révélé l'importance du sentiment d'appartenance à la culture d'origine, néanmoins avec une identification à la culture d'accueil. Une appartenance culturelle n'empêche pas les individus de se référer à d'autres cultures en fonction de leur histoire personnelle et familiale, notamment dans le cas de la migration. Cependant, les significations culturelles d'origine vont influencer la façon dont l'individu s'organise dans la culture d'accueil (Ogay & Edelmann, 2016).

« Si mon fils va dire quelque chose mal sur la Syrie cela va me faire mal c'est mon pays, comme la Suisse est le pays de mon fils et ma fille qui sont nés ici. » (Pauline)

Le sentiment d'appartenance des famille migrantes à la culture d'origine est primordial. Cet aspect permet à Pauline d'être en lien avec sa famille, ses normes et ses valeurs. Pour rappel, le départ de Pauline induit une rupture avec sa famille et le pays auquel elle est très attachée. Ogay et Edelmann (2016) comparent la culture à l'air que nous respirons et qui est indispensable pour la vie. Toutefois, bien que le concept de culture soit indispensable pour la collaboration famille-professionnel, il comporte des risques dans sa compréhension et son utilisation. L'importance culturelle peut, en effet, aboutir à une exagération où une position universaliste et réduit l'individu à sa culture (Ogay & Edelmann, 2016).

« ...parce que si au départ ils mettent ces barrières, ah c'est la famille...elle va être comme ça, peut-être, mais il faut prendre du temps pour voir comme cela se passe, comment ils fonctionnent comme une famille et puis après on peut petit à petit...voilà, mettre des choses, rajouter, mais au début je pense que c'est ça...Pour moi c'est très important...pas mettre tout dans un panier et puis généraliser... » (Caroline)

Finalement l'importance, la compréhension et l'application du concept culturel dans la pratique professionnelle seront significativement influencés par la variable temporelle, car il faut du temps pour pouvoir ancrer ces éléments.

6.2.2 Considération de la temporalité

En s'appuyant sur les éléments ressortant des études de cas, différentes temporalités ressortent :

- a) La temporalité liée au processus d'acceptation
- b) La temporalité pour la création de liens avec des professionnels
- c) La temporalité nécessaire aux professionnels pour connaître la famille

La temporalité liée au processus d'acceptation

Le temps peut être considéré comme un élément indispensable dans le processus d'acceptation engagé par la famille. Cette réalité est observable dans les deux situations familiales. Dans la première, il s'agit d'un processus d'adaptation aux habitudes et aux coutumes du pays d'accueil. En effet, Pauline adopte une attitude méfiante envers les gens et les professionnels. Dans les rencontres qu'elle fait, elle se laisse guider par ses ressentis au moment de la rencontre. La première impression et le besoin de temps prennent, à plusieurs reprises, une valeur significative et influencent ses décisions d'accepter ou de

refuser une prise en charge par des professionnels. La variable temporelle chez les familles issues de la migration devrait être vue par les professionnels comme un processus complexe. Pour Lambert & Lambert-Boite (2002) et Dasen (2004), ce processus est présent sur l'axe temporel et l'axe environnemental. D'une part, la famille, en tant qu'individus en développement dans leur milieu de vie, agit au quotidien dans un contexte donné avec ses vécus, ses expériences, son histoire familiale et culturelle. D'autre part, le système familial évolue dans le temps avec les différentes influences et réponses reçues au niveau de la société. Dans le cas de la famille de Pauline, la guerre, les peurs et le rejet familial peuvent être vus comme étant des éléments étayant la méfiance chez Pauline. Par conséquent, l'expérience négative avec les professionnels renforce chez Pauline et Caroline leur méfiance et leur sentiment d'insécurité.

« ... l'école ne se passe pas bien tous les jours ils me font un mini rapport des choses qui vont pas bien devant elle...par exemple, elle a frappé quelqu'un, elle a crié, elle a jeté son goûter par la fenêtre...et puis c'est toujours négatif toujours, toujours et ces remarques sont faites dans le corridor...vous voulez même pas écouter ces remarques, je vais partir, partir au plus vite (...) on quitte l'école elle pleure, quand elle pleure elle veut que je la porte, mais elle est lourde... Mais il faut la protéger de tout ça. » (Caroline)

Au contraire, les expériences positives vécues par Pauline peuvent introduire des modifications qui auront un impact sur toute la famille. En effet, Pauline reste ouverte aux nouvelles rencontres pour le bien-être de ses enfants et de sa famille. La rencontre avec le pédagogue en éducation précoce a permis à Pauline de modifier son regard et de faire une expérience positive. Finalement, l'intervention par la pédagogue en éducation précoce spécialisée, son écoute, son ouverture, son ajustement ont permis à Pauline de bâtir une relation de confiance avec un professionnel, qui par la suite pourra être généralisable envers d'autres professionnels et faire ressortir ses besoins personnels.

« Marie (pédagogue)... nous a ouvert la porte ... la porte de la confiance. Si elle n'était pas là je ne ferais confiance à personne. Si elle n'était pas là jamais je ne ferais confiance aux personnes ... avant je ne pouvais pas parler de ma vie privée comme ça... » (Pauline)

La temporalité pour la création de liens avec des professionnels

La temporalité est importante dans la construction des relations, comme l'écrit Berry (2011), mais pour cet auteur, une importance significative est également mise sur des modifications introduites par la société. Pour Caroline, la variable temporelle et l'impact de la société sont particulièrement présents. En effet, suite à l'annonce du diagnostic, elle s'est trouvée face à une nouvelle situation qui a eu un important impact sur le fonctionnement familial. Pour Lambert & Lambert-Boite (2002), être en face d'un événement stressant fait appel aux ressources familiales. L'importance et la mise en place de ces ressources dépendent de la perception du problème par la famille. Le processus d'acceptation chez Caroline commence avec le diagnostic d'Anja, un processus qui se fait dans le temps et qui demande des ressources et des ajustements, dans le but du renforcement de ses compétences, afin de s'adapter à la nouvelle situation. Caroline est soutenue par son mari et sa famille. Ses ressources principales sont complétées par l'intervention du pédagogue en éducation précoce spécialisée. Ceci, dans le but de renforcer les sentiments positifs, la confiance en soi et ses compétences envers l'éducation de son enfant, comme cela est mis en évidence par les recherches de Fujioka et al. (2015) ; Mas et al. (2016).

« Anja est autiste et ce n'est pas quelque chose qui est là, mais qu'elle est, et dès que nous avons accepté c'était plus facile à porter...mais au début c'était difficile, il m'a fallu beaucoup de temps

pour être là où je suis aujourd'hui...on doit vivre, c'est pas pour une courte durée un ou deux ans et hop Anja n'est plus autiste...non, elle est comme les autres... C'est pour ça qu'il faut du temps, beaucoup de temps pour accepter ». (Caroline)

La temporalité nécessaire aux professionnels pour connaître la famille

Le dernier aspect ressortant des études de cas apporte un éclairage sur l'importance du temps dans la connaissance de la famille par le professionnel, de ses habitudes, de son fonctionnement et ses références. En effet, le professionnel, dans sa rencontre avec la famille, doit mettre en œuvre une ouverture, une écoute, une capacité de décentration et une remise en question, ainsi que chercher les outils nécessaires et les informations sur l'identité de la famille. Ces éléments ont également été mis en avant par Hassan et Rousseau (2007) comme étant des facteurs essentiels pour créer la meilleure alliance possible avec les familles d'une culture différente, et ainsi éviter le risque d'ancrage dans des stéréotypes. Pour atteindre cet objectif, Cohen-Emerique (2011) propose le « modèle des incidents critiques » permettant aux professionnels de prendre conscience de leurs propres représentations et de l'influence des éléments structurels et culturels présents dans les situations familiales rencontrées.

« Au début on est méfiant, c'est normal, je ne connais pas la personne qui vient et puis il faut du temps (...) au début on a eu l'impression qu'elle me teste et comme si ...c'est pas une sorte de provocation, mais quand même un tout petit peu.....depuis le début j'ai dit que c'était sur notre demande, parce que le pédiatre n'a rien vu, et puis Sarah quelques minutes après me demande, « est-ce que ...parce que je sais que dans certaines cultures les gens attendent jusqu'à cinq ans parce qu'il y a un changement à cet âge... » (Caroline)

Cependant, il ne faut pas oublier que les structures culturelles sont modulées par l'histoire familiale et ses expériences vécues, qui en deviennent uniques. En reprenant la métaphore qui compare la culture à l'air d'Ogey & Edelman (2016), l'air varie selon différentes dimensions (verticale, horizontale) et change suivant les multiples couches climatiques. Ainsi, chaque individu se réfère à une combinaison unique de références culturelles, qui demande une lecture unique.

6.2.3 Considération de la solitude et de l'isolement social

Dans une continuité du regard sur l'individualité personnelle et son évolution, les analyses de cas font ressortir le sentiment de solitude et d'isolement principalement liés à deux facteurs :

- a) Migration comme potentiel facteur d'isolement
- b) Difficultés de l'enfant comme potentiel facteur d'isolement

Migration comme potentiel facteur d'isolement

En partant des études de cas, il est possible de relever l'importance de la famille élargie et de son soutien. Cette réalité devient encore plus importante au moment de la naissance et de l'agrandissement de la famille. Cependant, pour les femmes issues de la migration, la naissance d'un bébé et la période qui suit l'accouchement peuvent être liées à un sentiment de solitude.

Cette solitude peut avoir un impact important sur la personne. Cette dernière, déjà fragilisée par son trajet migratoire et les événements vécus avant ou après avoir quitté son pays, doit affronter une nouvelle réalité qui est la solitude. Le résultat de cette nouvelle expérience peut être vécu négativement et peut introduire des doutes en ses ressources. Cela est observable dans les expériences vécues par Pauline, qui

a quitté son pays et rompu les contacts avec sa famille. Dans la période postnatale, le manque d'entourage familial a mis en doute ses compétences. La littérature montre qu'être en situation de migration engendre un risque de solitude. Pour Moro (2007), le fait de quitter son pays entraîne de nombreuses ruptures. D'une part il s'agit de la perte de l'accompagnement par le groupe, dont la personne fait partie, et d'autre part du manque d'étayage familial, social et culturel. Ratcliff et al. (2014) vont dans le même sens, dans leur étude longitudinale, ils ont démontré une fragilité émotionnelle associée à la population migratoire de la première génération. Selon différents auteurs (Ratcliff et al., 2014 ; Borghini et al. 2009 ; Moro, 2007 ; De Weerth et al. 2003), cette réalité aura un impact sur la personne sous forme de doutes en ses compétences et de sentiment d'incapacité. Dans les pratiques de l'intervention en éducation précoce spécialisée, il s'avère important de tenir compte de cette réalité, afin de permettre des modifications qui ont comme but la réversibilité.

« ...je me souviens d'une maman marocaine qui m'a dit, on ne laisse jamais une femme seule à la maison avec son bébé. Il y a tout le monde qui vient, qui le fait manger...à la limite elle n'a pas le choix ... une femme qui rentre de la maternité et qui apprend que son enfant a des difficultés et en plus on la laisse toute seule elle est complètement paumée... ça on a besoin de le savoir ... » (Marie)

Les difficultés de l'enfant comme potentiel facteur d'isolement

Les familles peuvent être bouleversées par la découverte de difficultés chez leur enfant. Cette nouvelle réalité peut amener des changements et des modifications dans les routines familiales et comporte un risque d'isolement. Il est donc important de parler de sentiment de solitude en raison de la modification des routines et de l'environnement familial en lien avec les besoins particuliers de l'enfant. En effet, la réalité familiale peut être modulée par l'envie de répondre aux besoins éducatifs particuliers de son enfant, dont le résultat peut être le retrait, l'isolement et finalement la solitude. Caroline a préféré interrompre les contacts avec ses amis et sa famille pour préserver son enfant.

« ...avec ma fille Anja je ne peux pas aller n'importe où, elle est très sensible...j'aimerais bien voir mes cousins, mes amis, mais je ne peux pas y aller. Anja est vite dérangée par le bruit, par la lumière, par les agitations et moi je ne veux pas mettre dans les situations comme ça...pourquoi la faire souffrir...C'est un peu dur pour moi, mais je me dis c'est comme ça, peut-être ça va changer une fois... et puis on est d'accord avec mon mari... » (Caroline)

Dans ce cas, il n'est pas possible de parler d'isolement social, qui serait le résultat d'une exclusion, mais plutôt d'un isolement par évitement, un choix parental explicite, discuté en couple. Le fonctionnement familial sera modulé pour Anja, qui présente des besoins éducatifs particuliers, et comme le suggèrent Lambert & Lambert-Boit (2002), cette modulation sera influencée par un système d'actions, de pensées, de sentiments, de ressources disponibles, ainsi que par l'environnement écologique de la famille. Dans les deux familles, il s'agit d'un isolement temporaire, qui pourra être modifié par une intervention adaptée visant à renforcer les ressources et les stratégies familiales.

6.2.4 Considération de l'impact des besoins éducatifs particuliers sur le fonctionnement de la famille

Les ressources et les stratégies adoptées par les familles sont nécessaires pour moduler :

- a) Le système familial et son fonctionnement
- b) L'accompagnement de la famille dans son projet

Le système familial et son fonctionnement

La naissance d'un enfant demande des modifications et des adaptations au sein de la famille. Ces changements, comme le postule Pelchat et al. (2005), suscitent un stress chez les parents et demandent la mise en œuvre de stratégies adaptatives pour redéfinir le système familial. Le stress sera encore plus intensif si l'enfant présente des difficultés, modifiant ainsi le projet de la famille. Caroline a vu grandir et se développer sa fille, les compétences précoces d'Anja ont probablement permis aux parents de se projeter dans l'avenir d'Anja en pensant à sa scolarisation à l'école du quartier. Pourtant, une nouvelle réalité et l'annonce du diagnostic bouscule ces projets, Anja modifie le fonctionnement familial. Les rencontres familiales (famille élargie), les sorties et les visites vont être adaptées au fonctionnement d'Anja et les ressources principales pour faire face à cette situation découlent de la relation et du soutien conjugal.

Pauline quant à elle a voulu socialiser sa fille à la garderie et la voir poursuivre une scolarité à l'école. Toutefois, ce projet a dû être modifié. La famille a été bousculée par des difficultés dans la prise en charge de leur fille. Les conséquences touchant l'autonomie et le côté émotionnel du développement d'Émilie remettent en question le projet de sa scolarisation. Dans les deux cas, l'intervention d'un pédagogue en éducation précoce spécialisée est déterminante, car elle permet de soutenir les compétences parentales et trouver leur chemin dans cette phase de leur vie (Pelchat et al. 2004).

« ...ça va encore les bousculer un peu, mais à nouveau ça va les rendre encore moins confortables, parce qu'ils vont être encore pris entre : « j'aimerais bien ..., mais avec notre enfant et les besoins qu'il a ce serait mieux que... » (Marie)

L'accompagnement de la famille dans son projet

Dans le cas de Caroline, Anja a commencé sa scolarité à l'école du quartier, ce projet s'avérait être important pour la famille dans son cheminement personnel. Même si Anja a intégré l'enseignement spécialisé plus tard, ce passage par l'école du quartier était une étape importante répondant aux besoins familiaux.

L'approche du projet de scolarisation d'Émilie permet à Pauline de modifier son regard sur les professionnels et de questionner ses attitudes de méfiance et ses peurs. Ces attitudes pourraient être liées à la présence de violence et de persécutions qui ont participé au mouvement involontaire de Pauline et son mari. Ce mouvement, comme l'écrit Zetter (2014), déclenche une imprévisibilité et crée un climat d'incertitude.

D'où l'importance pour le professionnel qui intervient auprès de ces familles, comme le souligne Vatz-Laaroussi, (1993), de tenir compte de ces éléments et de les conscientiser. Pour cela, selon cet auteur, l'intervenant peut utiliser différents outils (schémas de trajectoires dans le temps, génogrammes, écriture du roman familial, écriture du projet familial etc.) permettant d'accéder à la routine du quotidien de la famille et de rendre visible leurs compétences. Néanmoins, pour arriver à ce but ultime, il est important de connaître les besoins et les attentes de la famille.

6.2.5 Considération des besoins et ressources familiaux

La famille s'organise au quotidien selon ses besoins qu'elle considère comme importants pour son bon fonctionnement. Dans l'intervention du professionnel, il lui serait pertinent de prendre en considération les éléments ressortant des analyses de cas :

- a) Les doutes et questionnements par rapport au développement de l'enfant
- b) La prise en compte des idées et des propositions des parents

- c) La reconnaissance des parents et de leur expertise
- d) Les ressources et stratégies parentales
- e) L'écoute et la reconnaissance

Les doutes et questionnements par rapport au développement de l'enfant

Chaque famille possède des ressources, telles que la famille et la croyance qui ressortent de nos analyses et des compétences pour pouvoir faire face à une situation donnée ou à un évènement stressant. Néanmoins, pour pouvoir faire appel à ces compétences et les mettre en place, la famille aura besoin d'être soutenue et reconnue dans ses compétences. Caroline est consciente de ses compétences pour pouvoir répondre aux besoins particuliers de sa fille, malgré cela il arrive qu'elle ressente des moments de doutes, lors desquels elle a besoin d'être écoutée et rassurée. En effet, l'écoute est ressortie dans les deux situations comme étant un élément significatif pour la construction de la collaboration entre les professionnels et la famille. La mise en œuvre des dispositifs adaptés avec la possibilité d'échanger, comme le postule Pelchat et al. (2004), permettra aux parents de dissiper leurs peurs, leurs craintes et leurs inquiétudes. Finalement, la reconnaissance des doutes et des questionnements des familles par le professionnel participera à la construction d'un savoir-faire et d'un savoir-être chez les parents.

« Moi je peux la décrire, comment elle se comporte dans certaines situations, qu'est-ce qu'elle aime ou qu'elle n'aime pas, pourquoi elle agit comme ça dans certaines situations et dans d'autres je sais pas...mais après qu'est-ce que on fait avec ça, qu'est-ce que je peux faire ? Là aussi ça m'arrive qu'ils me disent, vous pouvez rien faire et ça c'est la pire réponse qu'ils peuvent me donner ...non, comment faire, dites-moi quelque chose... Je ne sais pas apportez-nous quelque chose, un jouet, ou un objet qui va la calmer, la rassurer...même qu'ils me disent apporter un jouet qu'elle peut tenir dans la main pour rester tranquille, moi ça me suffit » (Caroline)

La prise en compte des idées et des propositions des parents

Pour construire une relation de confiance parent-professionnel, il est important de répondre aux besoins des parents, en les écoutant et en prenant compte leurs propositions. Cela demande aux professionnels de se remettre en question et de réfléchir à leurs réactions. Il est important de nourrir des échanges parent-professionnel et d'approfondir les connaissances mutuelles, afin de favoriser la co-construction d'une « réflexion partagée » consistant en une remise en question des savoirs pratiques et des expériences (Bouchar & Kalubi, 2006).

« Si nous on propose quelque chose ça n'a pas même valeur que si cela était proposé par un parent médecin ou enseignant... On a des expériences quand on a proposé des choses, même si peut-être ça n'aurait pas marché, on aurait apprécié que les enseignants aient essayé... » (Caroline)

La reconnaissance des parents et de leur expertise

Les difficultés relationnelles sont souvent dues à l'incompréhension et à la non-acceptation d'un autre point de vue. Bien que la reconnaissance de la réalité de l'autre permette au professionnel une co-construction dans les relations avec la famille, les parents se sentent parfois non-reconnus dans leur compétence parentale face aux professionnels (Lefebvre et al., 2003). Le manque de reconnaissance constitue une barrière importante à la rencontre entre le professionnel et le parent. La non-reconnaissance des compétences parentales et des limites dans les pratiques professionnelles comporte un risque pour la collaboration parent-professionnel, sous la forme d'un retrait parental de la relation (Lefebvre et al. 2002), impactant ainsi une continuité auprès de l'enfant.

« ... on doit écouter les parents, même si on n'est pas dans le métier, on observe beaucoup, on est observateur de notre enfant... » (Caroline)

Les ressources et stratégies parentales

Le travail avec les familles montre qu'elles ont des demandes souvent non-formulées qui interfèrent plus ou moins fortement avec une action venant de l'extérieur. Ces demandes sont réelles, ne touchant pas uniquement l'individu, mais l'ensemble du système. Il paraît donc important d'apprendre à analyser les niches écologiques des familles (Lambert & Lambert-Boite, 2002) dans le but de renforcer leurs ressources face aux situations stressantes. Les ressources et les stratégies mises en œuvre par les parents sont déterminées par l'importance que les parents attribuent à cette situation (Pelchat, Lefebvre & Levert, 2005).

« D'être maman c'est quelque chose de naturel, mais on apprend aussi à être maman. Je veux dire c'est plus facile après...et moi je veux pas abandonner, j'abandonne jamais, même que je suis par terre complètement... il (mari) sortait pour boire un verre avec les gens et quand j'ai demandé, pourquoi tu fais ça ? après je me suis dit, il est obligé il n'a pas sa famille ici, elle est loin, et il m'a dit, tu sais je dis à un étranger est c'est fini... » (Caroline)

L'écoute et la reconnaissance

La réalité de la famille ayant un enfant avec des besoins éducatifs particuliers, comme le suggère Plechat et al. (2004), demande aux professionnels de comprendre leur réalité, de se questionner sur leurs pratiques, de faire circuler les informations, ainsi que de reconnaître les compétences des familles et d'être présent, à l'écoute et dans le respect. Ainsi, les parents peuvent développer des stratégies adaptatives pour s'ajuster et répondre aux besoins particuliers de l'enfant. Au contraire, l'absence d'écoute influence naturellement la réponse du professionnel face aux besoins que la famille peut avoir envers lui. A plusieurs reprises, Caroline qualifie l'absence d'écoute comme un frein à la collaboration. Chez Pauline, nous trouvons également la présence de ce sentiment de ne pas être écoutée au moment de la prise en charge de sa fille à la garderie, les professionnels n'ont pas suffisamment cherché à identifier ses besoins et sa réalité. Dans la littérature (Bouchard et al., 1996 ; Lefebvre et al., 2002 ; Lefebvre et al., 2003 ; Pelchat, Lefebvre & Levert, 2005 ; Piérart, 2006 ; Gremion, 2012 ; Lindsay et al., 2014), cette identification s'avère primordiale, car elle permet un ajustement des professionnels et la construction d'une relation de confiance avec la famille.

« ...je pense que c'est normal qu'elles soient plus à l'écoute, voilà...autrement vous ne savez pas comment l'enfant fonctionne et pour moi c'est important d'avoir un autre regard, parce que peut-être il y a des choses qui passent pour nous inaperçues. Peut-être le pédagogue quand il voit l'enfant il peut déjà savoir certaines choses et nous on voit autrement. Nous sommes là tous les jours on prévoit des choses, mais peut-être on les voit différemment (...) Quand on est écouté on est plus fort. » (Caroline)

6.2.6 Considération de la collaboration

La collaboration famille-professionnel a pour but le bien-être de la famille dans une perspective de symétrie et d'échange. Afin d'atteindre ce but, il s'avère important de regarder quelques éléments ressortant des études de cas :

- a) L'influence du statut social
- b) La construction de la collaboration, accepter de ne pas être d'accord
- c) La perception « négative » des professionnels
- d) Le décalage entre discours et pratiques

L'influence du statut social

Un statut socioprofessionnel reconnu par la société permet à Caroline d'accorder de l'importance aux décisions et aux propositions parentales. En effet, la position sociale peut être considérée comme un facteur facilitant la reconnaissance et la valorisation des compétences parentales. Pelchat et al. (2003), considère le facteur socio-économique comme une variable significative. Le niveau d'éducation et le revenu plus élevé permet aux parents d'avoir davantage de ressources et de confiance en soi, pour faire face aux situations stressantes en lien avec les besoins de leur enfant.

« ... peut-être le statut, je ne sais pas comment on l'appelle, le statut de titre (...). Si j'étais un médecin...peut-être, peut-être pas...moi je pense comme ça (...) la prise en charge sera différente...pas peut-être vraiment pas la prise en charge de l'enfant, mais prendre en compte ce qu'on dit...et ce qu'on propose... » (Caroline)

La construction de la collaboration, accepter de ne pas être d'accord

Dans la relation parent-professionnel la rencontre de la diversité des expériences et des vécus peut conduire à une divergence qui sera très présente lors de l'intervention interculturelle. Cette intervention peut devenir source de nouvelles découvertes sur la base d'une reconnaissance mutuelle. Comme le postule Ogay & Edelman (2016), pour adopter une approche rationnelle de la diversité culturelle, il ne s'agit pas de former une unité, ni d'éliminer les contradictions, mais de développer des compétences et des opportunités de naviguer entre la perception de similitudes et de différences, ainsi que viser l'autonomie de la famille (Pelchat, Lefebvre & Levert, 2005).

« Pour eux je suis pas assez stricte avec ma fille et moi honnêtement je ne veux pas faire leurs méthodes qui me plaisent pas du tout. C'est comme dresser un chien...peut-être c'est juste, peut-être c'est faux mais moi cela ne me correspond pas, mon enfant c'est mon enfant et il faut le respecter... » (Caroline)

La perception « négative » des professionnels

Les difficultés éprouvées par les professionnels dans le contact quotidien avec l'enfant et sa famille vont augmenter leur insécurité et amplifier les ressentis négatifs vis-à-vis de l'environnement extérieur, ce qui pourrait avoir des conséquences sur la construction de la collaboration. L'inefficacité de la communication et la méconnaissance des ressources compliquent la vie des familles et apportent un surplus de tâches aux parents, qui doivent rechercher des services pouvant combler leurs besoins (Lefebvre et al., 2003).

« ... vous savez moi ça m'a « tuée » quand l'inspecteur a dit, est handicapé et va rester handicapé pour la vie...là je me suis dit, je ne vais pas te montrer que tu me blesses. Je reste cool et souriante et je dis, on verra un jour... » (Caroline)

Le décalage entre discours et pratiques

La collaboration famille-professionnel visant le partenariat peut être considérée comme un domaine où le décalage entre la théorie et la réalité est le plus observable. Pour les professionnels, comme le postulent

Lefebvre et al. (2003), la position de décideur chez certains professionnels est encore très présente. En effet, comme l'utilisation des services spécialisés, pourtant destinés à soutenir le rôle parental, peut être source de multiples insatisfactions, il est important que les professionnels fassent preuve d'une plus grande sensibilité (Dionne et al., 2006), et apprennent à considérer les parents comme les réels experts dans les décisions relatives à leur enfant.

« ...comme c'est nouveau que les parents doivent décider, vous savez c'est pas vraiment encore intégré...c'est sur le papier, mais la réalité est tout autre. A l'intérieur des gens, jusqu'à hier ils ont eu ce pouvoir de décider et on peut pas du coup laisser les parents venir avec leurs propositions et décisions... » (Caroline)

6.2.7 Considération de la spécificité de l'intervention à domicile

L'intervention à domicile peut être vue comme une proximité « imposée ». En effet, elle provoque une rencontre entre les deux protagonistes qui n'ont pas choisi de se rencontrer. Les facteurs en lien avec l'intervention à domicile sont :

- a) Ouvrir sa porte et faire confiance
- b) Se remettre en question

Ouvrir sa porte et faire confiance

Chaque famille a son histoire, son vécu, ses valeurs, ses croyances et sa culture. Intervenir dans une famille demande à celle-ci d'ouvrir sa porte et de laisser entrer une tierce personne. Cette personne inconnue et étrangère à la famille entre dans leur intimité. La première rencontre à domicile met les familles dans une position d'insécurité et d'un certain inconfort. Dans les deux cas, ces sentiments sont très présents. Pour Pauline, la peur que sa différence culturelle et ses modes de vie ne soient pas acceptés ont participé au refus de l'intervention à domicile pendant une année. En ce qui concerne Caroline, l'acceptation de l'intervention à domicile lui a demandé de se mettre à nu. Cette rencontre est, dans un premier temps, vue comme une rencontre d'inégalité. Djaoui (2004) considère le domicile comme un lieu d'accueil et de protection de l'intime. Intervenir dans ce lieu revient à entrer dans l'intimité de l'autre. Cela se fait par une sorte de dévoilement, par exemple de l'aménagement, de la décoration, des tenues et du comportement informel des personnes, des informations échangées, ce qui crée une sorte d'inégalité. Afin de diminuer cette inégalité et favoriser la création d'une relation de confiance, il est important de créer un espace d'intimité propre aux deux protagonistes (famille et pédagogue). Le professionnel est amené à donner « quelque chose de lui » en révélant quelques aspects de sa vie privée et de son intimité. Pour Caroline, savoir que la personne en face a également une vie de famille avec ses soucis et ses joies permet une sorte d'identification importante pour ouvrir la porte de la confiance et se sentir reconnue.

« ...ce n'est pas évident, parce que les gens viennent chez nous, vous devez raconter des choses chez vous, de votre vie, les choses que vous ne dites pas, même pas à vos parents ... et vous ne savez rien sur cette personne... pour nous c'est aussi important de savoir que vous avez une famille, des enfants et des soucis comme nous, pour nous vous êtes comme nous... » (Caroline)

Se remettre en question

Les professionnels lors de l'intervention à domicile rencontrent des familles de cultures différentes. Le risque pour le professionnel est de se sentir impuissant et de rester figé sur la différence. Une remise en question et une recherche d'information seront importantes pour reconnaître l'autre dans sa diversité.

Pour Métraux (2011), reconnaître l'autre est une base nécessaire pour la construction du lien social entre le professionnel et la famille. Ce processus de reconnaissance demande au professionnel d'accepter son impuissance, de se donner la permission d'avoir des sentiments, des croyances, et d'être conscient de son histoire de vie. Grâce à cela la famille peut sentir une ressemblance et s'investir dans la relation avec le professionnel, et ainsi tisser des liens de confiance entre eux. Néanmoins, cet acte nécessite la reconnaissance des besoins des deux protagonistes (Lefebvre et al., 2003) basée sur le respect et la connaissance.

6.2.8 Stratégies et outils des professionnels pour intervenir dans le contexte migratoire

Pauline et Caroline, deux situations et deux parcours différents, et pourtant elles sont similaires dans les demandes sur les compétences professionnelles. En effet, comme le postule Dasen (2004), la famille doit être vue comme culturellement déterminée avec un fonctionnement qui est influencé par les événements vécus, les représentations, les habitudes et les attitudes de son milieu d'appartenance. Il est donc important pour le professionnel de prendre connaissance de ces éléments et d'en être conscient dans le travail avec la famille. Le fait d'avoir ces informations permet aux professionnels de comprendre le fonctionnement familial, de s'ajuster aux besoins de la famille dans l'accompagnement de leur enfant ayant des besoins particuliers, comme cela a été mis en avant par Gremion (2012) et Piérart (2006). Les professionnels en éducation précoce spécialisée peuvent avoir accès à ces informations à travers l'écoute et les échanges. Chez Pauline le trajet migratoire peut être à l'origine de son sentiment d'insécurité et de ses peurs. Cette réalité engendre une attitude de méfiance envers les autres. Caroline, venue d'un pays en guerre, désire la sécurité et l'épanouissement pour ses enfants. Les besoins des deux familles sont donc d'être rassurées, soutenues, écoutées et comprises.

« ... moi j'ai vécu la guerre et je me dis et je m'imagine avec Anja pendant la guerre...Anja avec ces difficultés et puis on est cachés...je fais quoi ? Qu'est-ce que vous faites ? vous allez sortir des pictogrammes ? ...vous voyez qu'est-ce qu'on fait dans ces moments... Voilà c'est pas la vie, les trucs de pointage...oui je suis d'accord qu'on travaille avec des enfants autistes, mais c'est pas tout le temps ça. Est-ce qu'il existe une autre manière d'aider ces enfants autistes pour qu'ils puissent vraiment avoir du plaisir... Je veux pas qu'elle devienne une machine avec ces trucs ABA, Teach...ce sont des machines pour moi pas des êtres humains... » (Caroline)

Les compétences du pédagogue en éducation précoce spécialisée à domicile sollicitent la mise en œuvre de compétences spécifiques permettant de répondre aux besoins particuliers liés au contexte de la migration forcée. Le développement de ces compétences demande de faire des recherches, de s'imprégner de sources théoriques, ainsi que d'échanger avec des professionnels spécialisés et finalement de se solidifier dans des formations appropriées. Cet approfondissement, ainsi que l'ancrage de connaissances permettent de progressivement acquérir le sentiment de mieux comprendre les mécanismes de fonctionnement de ces familles et finalement de s'ajuster à leurs besoins.

« Ce qui est important dans notre travail c'est vraiment de regarder la famille telle qu'elle est. Après il est aussi important de s'ajuster, mais s'ajuster avec un objectif... on pourra centrer l'approche sur tout ce qui est important, mais il faut savoir sur quoi on peut s'appuyer ou pas. Donc je pense que c'est important d'avoir une bonne information... les informations factuelles des éléments de base sur la migration ainsi que la notion du handicap à travers la culture est importante à avoir pour pouvoir comprendre comment la famille s'organise, quelles sont ses priorités... » (Marie)

6.2.9 Apport et intérêt du « focus group » dans la relation parents-professionnels

La réalisation des entretiens conjoints a permis une discussion dans le groupe parent-professionnel et a fait ressortir des informations complémentaires donnant un aperçu de la collaboration existant lors de l'intervention précoce spécialisée à domicile auprès de familles issues de la migration forcée. L'objectif était de mieux comprendre les divers points de vue et les attitudes concernant la collaboration entre les deux protagonistes.

Pour les deux familles, l'intervention précoce est terminée. A présent les familles sont invitées à collaborer avec l'école. Pour Pauline, il s'agit de l'école ordinaire et pour Caroline de l'enseignement spécialisé. Dans un premier temps, la rencontre avec la pédagogue a permis aux familles de partager leurs expériences et leurs questionnements face à l'école. Cette rencontre a donné une opportunité aux mamans de partager leurs craintes, leurs peurs et leurs désaccords sur la base d'une relation de confiance. Ainsi, la pédagogue prend le rôle de personne de ressource, qui est dans l'écoute et l'encouragement. Selon Lefebvre et al. (2003), cet aspect peut être considéré comme un facteur renforçateur des compétences parentales face à une nouvelle situation.

P : ... mais parce que là j'étais à l'école et elle a commencé pleurer tout de suite...j'ai dit, « pourquoi tu pleures ? », elle m'a dit, « maitresse fait tin-tin et Emilie n'a pas mangé », j'ai dit d'accord, « tu veux que je parle avec la maitresse ? » elle m'a fait la signe avec la tête, parce qu'elle ne peut pas expliquer à la maitresse qu'elle n'avait pas temps à manger...Si elle parle elle pourrait dire à la maitresse...mais c'est compliqué pour elle...et elle pleure tout de suite

M : ...mais quand on pense au début il n'y avait presque pas de mots, c'était plutôt le bruitage...là elle arrive quand même à expliquer... Là ce que vous dites pour la maitresse il y a beaucoup d'enfants qui réagissent comme Emilie...la maitresse c'est une autorité et ils ont souvent peur, c'est plus simple et rassurant de dire à la maman...en plus si elle a fait tin, tin on doit obéir... (Pauline et Marie)

Ensuite, le retour sur la collaboration lors de l'intervention précoce a permis de faire ressortir les attentes et les ajustements réalisés par la famille, ainsi que par la pédagogue. Pour Caroline, les apprentissages et l'autonomie d'Anja au quotidien s'avèrent primordiaux. Toutefois ces attentes non-verbalisées ont placé la pédagogue dans un inconfort et une impuissance ressentie lors de l'intervention. Grâce à ses observations, à l'écoute et à une sensibilité dans les échanges, elle a pu s'ajuster aux attentes de la maman, toutefois avec un certain manque de retour direct sur son ajustement. Ce manque de communication, comme le souligne Lefebvre et al. (2003), ressenti par les professionnels, peut nuire à la relation parent-professionnel, et laissera probablement un goût amer chez le pédagogue par rapport à son intervention. Finalement, le « focus group » permet d'avoir une compréhension conjointe des attitudes des deux protagonistes, ainsi que d'enrichir l'apprentissage professionnel.

C : ...peut-être dans la conversation j'ai fait ressortir mes besoins (...) mentionné mes peurs (...) et on m'écoute...parce que Sarah elle pouvait passer par-dessus l'information, mais non elle a écouté ...

S : ...oh...c'est dur. Moi j'ai eu l'impression que j'étais incapable de faire quelque chose, vraiment nulle...

C : Non, vous n'étiez pas nulle vous êtes énorme (...) les moments les plus beaux, c'étaient les derniers moments ensemble. Quand on a pu faire des choses, aller dans la piscine. Ça c'est magique pour moi. C'était plus pour moi que je sais pas quoi...

S : Ah merci de me dire ça, parce que quand je fais ça je me dis, je ne fais pas mon travail... (Caroline et Sarah)

Finalement, la possibilité d'échanger et de réfléchir en groupe parent-professionnel autour des expériences vécues lors des interventions permet l'approfondissement des informations et leur compréhension dans un contexte global. L'entretien conjoint peut être considéré comme une approche facilitant l'étude d'événements significatifs vécus par une personne et visant une prise de conscience face à ses attitudes. Cohen-Emerique (2013) parle d'« incidents critiques » permettant aux professionnels d'identifier l'importance des outils nécessaires à l'accompagnement des familles dans le contexte migratoire.

P : ...on a jamais parlé de ça, mais...parce qu'avant je ne pourrais pas parler de ma vie privée comme ça...je suis malade ...

M : Non, vous êtes très en souci, non vous vous faites beaucoup de souci, mais cela ne se voit pas dans le quotidien, parce que vous êtes très positive. (...) Je trouve, c'est aussi par ces artifices qu'on a parlé de choses qu'on a jamais parlé de façon plus approfondie. Notre travail au quotidien ne nous le permet pas et quand tout à coup quelqu'un d'autre qui vient pour aider à réfléchir (...) le fait que tu sois venue, je suis sûre que pour Pauline c'était aussi intéressant parce qu'elle avait des choses à partager et ça nous aide à réfléchir. Tu as fait ressortir des choses que l'on n'a pas vues. Quand la question vient, on réalise, ah oui c'est ça... (Pauline et Marie)

Pour conclure, le « focus group » a permis une analyse de l'intervention précoce spécialisée dans une réflexion et une compréhension mutuelle de la relation parent-professionnel, favorisant ainsi l'enrichissement de l'apprentissage professionnel. En effet, pour la pratique professionnelle, le « focus group » peut être considéré comme un outil permettant aux familles de faire le récit de leur histoire sous des formes variées, et de donner du sens à leur vécu, mais également de revenir sur les difficultés, ainsi que les progrès de leur enfant. Il a permis aux professionnels de réfléchir sur leurs attitudes et leurs pratiques.

7. Discussion des résultats

Ce chapitre devrait permettre de mettre en lumière les résultats de recherche de cette étude, ainsi que leurs limites tout en s'appuyant sur les questions de recherche. L'objectif de ce travail est de montrer l'impact d'un parcours de migration forcée sur l'accompagnement d'un enfant aux besoins éducatifs particuliers lors d'interventions en éducation précoce spécialisée à domicile, au travers des récits de parents et de professionnels. Ce double regard parents et professionnels se base sur les expériences vécues, d'un côté des familles touchées émotionnellement par la situation et de l'autre des pédagogues en éducation précoce spécialisée destinés à accompagner ces familles.

Les résultats de cette recherche vont dans le même sens que ceux de l'étude de Bétrisey et al. (2015) réalisée auprès de parents migrants vivant au Québec. Cette étude met l'accent sur l'importance des échanges et de la communication permettant d'accéder aux informations, ainsi que sur l'importance d'être rassuré et d'avoir de l'espoir dans le développement des capacités de l'enfant. En effet, les études de cas ont permis de faire ressortir le manque d'informations et de communication de la part des différents services, ce qui impacte le processus d'acceptation du service d'intervention précoce à domicile. Les pédiatres, sont souvent les demandeurs du service et ce sont les premiers à pouvoir donner des explications et des informations par rapport au service et à son bénéfice pour l'enfant. Les résultats des deux analyses de cas montrent qu'un manque de communication entre la famille et le pédiatre restreint l'accès aux informations concernant le service proposé. Dans le cas de Pauline, des informations incomplètes ont participé au refus du service. D'une part, la peur qu'il s'agisse d'un service payant ce qui aurait représenté une restriction budgétaire chez cette famille et d'autre part, un manque de sensibilité et de reconnaissances des expériences vécues par la famille ont augmenté sa méfiance. Selon Plechat et al. (2008), il est important d'avoir les informations nécessaires, car elles permettent aux parents d'acquérir un sentiment de confiance en leurs propres compétences et de donner du sens à un événement.

En ce qui concerne la famille de Caroline, les informations déformées sur la priorité du bénéficiaire (le pédiatre a décidé de donner la priorité à un enfant atteint de trisomie 21 chez qui, selon lui, l'introduction du service était plus importante), du service ont créé un sentiment de malaise chez la famille, ainsi qu'une non reconnaissance face à ses besoins. Les parents ont besoin d'avoir de bonnes informations qui correspondent à leurs besoins, ainsi qu'à leurs préoccupations et qui peuvent facilement être impliquées dans leur vie au quotidien (Plechat et al., 2008).

Le fait que les différents types de professionnels ignorent les attentes et les besoins de la famille peut induire un refus du service de la part de la famille ou entraver la collaboration entre le professionnel et la famille. Il semble que les composantes participant à un décalage entre les attentes des familles et les objectifs visés par les professionnels sont des facteurs liés au contexte migratoire. Ce sont, d'une part, les expériences vécues par la famille qui vont fortement moduler ses attentes, car la migration est vue comme un processus qui impacte l'individu et module ses réponses, ainsi que ses interactions avec son environnement (Dorvil & Mayer, 2001 ; cité par Piérart, 2013) et d'autre part, un écart dans la communication qui peut participer à la non-atteinte ou à la non-rencontre entre la famille et le professionnel. Même si les parents maîtrisent la langue du pays d'accueil, les échanges avec les intervenants ne se déroulent pas forcément de manière optimale (Bétrisey et al., 2014 ; Jegatheesan, 2009). Ceci peut être lié à l'utilisation d'un vocabulaire non adapté pour la famille, ainsi qu'à une distance dans les discours et les attitudes du professionnel, ce qui va renforcer le sentiment de méfiance chez les parents comme cela a été verbalisé par Caroline.

« Parfois c'est difficile. C'est pas la question du langage, parce que on est étranger. Les choses que on dit l'autre ne comprend pas toujours. Même si je vais dire en albanais à une personne albanaise elle va pas comprendre les mots parce qu'elle ne vit pas la même chose. »

Il s'agit d'une réalité dont les familles parlent et qui est renforcée par un manque d'empathie et d'écoute. En effet, l'écoute et l'empathie sont les facteurs les plus importants pour une relation de confiance dans la collaboration parent-professionnel.

L'étude de Bétrisey et al. (2014) détermine également la communication comme étant une composante modulant les attentes des familles issues de la migration ayant un enfant avec des besoins éducatifs particuliers. Cette étude souligne l'importance de la communication, car elle apporte des informations par rapport aux différents services et à la façon d'y accéder. Toujours selon cette même étude, une personne ou un service particulier permettant aux parents de faire ressortir leurs ressources et d'adapter leurs pratiques aux besoins particuliers de l'enfant sont des facilitateurs. L'introduction du service en éducation précoce spécialisée à domicile auprès des familles issues de la migration facilite l'élaboration des relations, ainsi que l'introduction des nouveaux services (Lindsay et al., 2012). En effet, les pédagogues en éducation précoce spécialisée intervenant à domicile sont souvent considérés par les familles comme des personnes de ressource et de soutien familial. Selon la stratégie adoptée par le professionnel, ce dernier peut s'engager davantage dans l'accompagnement de la famille en s'impliquant dans diverses activités (par exemple faire les liens avec les différents services et aider dans les affaires administratives) qui ne font pas partie de son cahier des charges comme cela a été démontré par Piérart et Gulfi (2016).

Cependant, la naissance d'une relation de confiance et la collaboration famille-professionnel sera influencée par plusieurs facteurs qui faciliteront ou bloqueront cette collaboration. Dans la première rencontre, ce sont les attitudes et les postures adoptées par le pédagogue qui seront observées par les parents et feront une sorte de premier tri dans l'acceptation de l'intervention. Les attitudes positives, comme une expression souriante, un visage détendu, peuvent être des stratégies non-verbales intéressantes facilitant la communication et la collaboration (Berlin et al., 2010). Néanmoins, selon les professionnels, il est important de maintenir un certain cadre et des limites, car dans l'intervention à domicile au fil du temps et avec l'évolution de la relation, le risque existe de tomber dans le piège relationnel. L'intervention à domicile demande au professionnel d'entrer dans l'intimité de la famille, ce qui peut, dans un premier temps, être gênant pour la famille ; toutefois avec des visites régulières le professionnel peut être considéré comme faisant partie de la famille, et avoir ainsi un impact sur les distances relationnelles parent-professionnel. Les résultats des analyses font ressortir la présence d'une familiarité entre le pédagogue et la famille qui s'installe avec la relation de confiance. Pour les deux mamans, la pédagogue est considérée comme faisant partie de la famille. En effet, les rencontres et les échanges réguliers dans l'intimité de la famille demandent au professionnel de se dévoiler en permettant à la famille d'accéder à certains aspects de sa vie privée (Djauoi, 2007). Pour les professionnels de cette étude, la sensibilité personnelle et la conscience professionnelle gèrent le dosage pour éviter le clivage, mais également une confusion des rôles. Selon Djauoi (2006), entrer dans l'intimité familiale confronte le professionnel à un double défi, d'une part il doit éviter de se laisser piéger en entrant dans une relation amicale et d'autre part il doit accepter l'invitation de la famille pour entrer dans la relation, mais tout en répondant aux exigences de son service. La subtilité et la justesse de la posture professionnelle vont considérablement influencer la collaboration famille-professionnel.

Un autre facteur ayant de l'importance dans la création de la collaboration est la reconnaissance des besoins et des attentes des familles par les pédagogues. Ces attentes et ces besoins varient selon la perception familiale de la réalité. Cette dernière mettra un ordre sur les priorités que la famille perçoit

sur le moment comme étant les plus importantes. Ces priorités seront influencées par le statut socio-économique de la famille et la possibilité ou l'impossibilité de répondre aux besoins de base (logement, nourriture, habillement, statut juridique). Les besoins et les attentes familiales doivent être perçus par les professionnels comme évolutives dans le temps. Selon Massa (2002), la famille doit être vue comme un système ouvert, dynamique et complexe en interaction constante avec son environnement et pouvant parvenir à un état autonome. La dimension temporelle est une variable hautement significative dans la vie de l'individu. Le chronosystème tel qu'il est défini par Bronfenbrenner (1986) considère les étapes de transitions comme des périodes critiques. Celles-ci prennent encore plus d'importance pour les familles en situation de la migration. Ces familles subissent différents changements, d'une part les modifications associées aux événements en lien avec le cycle de la vie (grossesse, naissance de l'enfant) et d'autre part elles sont confrontées à la transition d'une culture à l'autre. Toutes ces transitions sont des éléments importants qui ont un impact significatif sur le processus d'acculturation.

La famille en situation de migration est appelée à faire des liens entre sa culture d'origine et la culture d'accueil. Cette rencontre entre deux cultures permet aux familles de redéfinir leurs stratégies (Bétrisey et al., 2014) et de s'organiser au quotidien. Cette organisation familiale vue dans une perspective écosystémique représente l'enfant en développement dans son milieu qui est modulé par les contextes, ainsi que les pratiques et les représentations des parents (Dasen, 2004). Cependant, comme le postule Coenen (2004), l'effet cumulatif des facteurs de risques très présents dans les analyses de cette recherche comme : une rupture entre les générations, une incapacité à demander ou à accepter de l'aide, la violence vécue et l'imprévisibilité, peuvent verrouiller les ouvertures et réduire les ressources de la famille.

Il ressort également de ce travail qu'un des besoins des familles issues de la migration forcée est d'être soutenu par leur famille. Une entraide familiale transgénérationnelle est, en effet, considérée comme étant une ressource indispensable pour la mobilisation des ressources parentales (Bétrisey et al., 2014). Une non-réponse à ce besoin peut présenter un risque pour l'intégration sociale, qui peut être ressenti comme une forme de solitude et d'isolement, plus particulièrement dans la période de post-accouchement ou après l'annonce du diagnostic. Ce facteur est cependant évolutif et significativement influencé par la variable du temps. Une variable ayant une emprise sur la représentation du projet familial et sa modification dans le temps. La présence des besoins éducatifs particuliers chez l'enfant fera ressortir chez les parents un important besoin d'informations sur le devenir de leur enfant (Bétrisey et al., 2014), d'où l'importance d'une intervention adaptée permettant des modifications de l'environnement familial, par exemple à l'aide de la communication, d'échanges d'information et de l'écoute, afin de permettre à la famille de faire ses propres modifications.

Cette réalité prend toute son importance dans le travail avec les populations issues de la migration qui ont leurs propres caractéristiques demandant un accompagnement plus spécifique, incluant la réalité du système législatif et social du pays d'accueil, ainsi qu'un approfondissement des connaissances spécifiques chez les professionnels dans le domaine de l'interculturalité. Pour Elghezouani et al. (2017), cette population pose un défi éthique et un défi technique à la société et aux professionnels. Le défi éthique porte sur l'accueil de la divergence et l'éventail des dispositifs mis en place par la société pour faciliter l'intégration de ces personnes. Le défi technique porte sur l'ouverture et l'ajustement à des modèles d'intervention alternatifs et complémentaires. Ces auteurs stipulent que le vécu et les expériences individuelles de violences politiques et d'événements traumatiques peuvent entraîner une désorganisation de plusieurs fonctions psychiques et somatiques. Il est donc important pour les professionnels d'adopter une lecture complexe de la situation en prenant en compte les traumatismes liés aux parcours migratoires, car la réalité traumatique représente un risque important pour la famille et les générations suivantes (Perroud et al. 2014 ; Yehuda et al. 2014 ; Brand et al. 2011 ; Yehuda et al. 2008 ; Brand et al. 2006). Toutefois, les études actuelles (Anjum et al., 2014, Perroud et al., 2014) donnent de

l'espoir de casser le chemin de transmission générationnelle en modifiant l'environnement de la famille. Afin d'introduire des modifications dans l'environnement familial et permettre une ouverture du système familial, le professionnel devra prendre connaissance de la complexité de la situation à l'aide d'échanges réguliers au fil du temps, permettant d'accéder aux expériences vécues dans le passé, mais également sur leur influence de la réalité actuelle. Finalement, la possibilité de mettre des mots sur des événements permettra de faire ressortir les peurs, les inquiétudes, ainsi que les besoins et les attentes. Selon Bedoin (2008), le fait de mieux comprendre les raisons de la migration permet de rendre visible les mécanismes d'intégration mis en œuvre par les familles.

Ces éléments ont déjà été mentionnés, mais il est important de les rappeler pour la continuité des résultats de cette étude, les attentes réciproques des familles et des professionnels qui ressortent des analyses de cas, ainsi que de l'analyse transversale, sont la communication et le feed-back réciproque participant à la reconnaissance des compétences de chacun. Pour les familles, les facteurs importants dans la collaboration sont la variable du temps qui impacte le processus d'évolution du système familial (acceptation, confiance) et l'écoute, l'écoute étant un facteur indispensable permettant de mieux connaître et comprendre le fonctionnement et l'organisation familiale.

« Être à l'écoute des récits de ces familles et de ces personnes, c'est accéder au sens qu'elles donnent à leur parcours et les accompagner dans le choix de réponses qui ne seront pas celles d'une culture contre une autre, mais celui de réponses construites à l'interculturalité des regards et des compréhensions. » (Piérart, 2012, pp. 40)

Comme le postulent Relandeau et al. (2009), accompagner la famille et entrer en relation avec elle demande de prendre en compte la globalité de la personne, ce qui permet de mieux la connaître et de mieux la comprendre. En sachant qu'un potentiel de dysfonctionnement ne peut pas être compris comme un problème ou un trouble de la personne, mais plutôt comme un dysfonctionnement du contexte dans lequel la personne vit et qu'une intervention adaptée peut le modifier, l'ajustement professionnel est important et ceci plus particulièrement dans le contexte migratoire. Cet ajustement est possible grâce à l'ouverture du professionnel à la rencontre avec la famille. Toutefois, il y a un risque pour les professionnels d'être perçus par les familles avec des craintes ou que leur présence soit refusée, si la famille a déjà eu une expérience négative. Ce refus du service peut également être en lien avec des craintes envers les services provenant du gouvernement, en raison d'expériences passées (Bétrisey et al. 2014). Néanmoins, les représentations de l'intervenant que la famille se fait, vont moduler la décision des parents de demander et d'accepter un soutien. Par ailleurs, le refus du service peut être lié à des difficultés dans la rencontre avec le professionnel. En effet, comme le postule Bétrisey et al. (2014), les difficultés rencontrées avec les intervenants et le sentiment de recevoir des services inappropriés peuvent entraîner un sentiment d'impuissance conduisant au refus du service.

Il s'agit donc d'une importante complexité qui demande une intervention complexe. Selon Massa (2002), pour que cette complexité soit sans risque et pour éviter ou diminuer les enjeux, il est important d'observer, de chercher des informations sur les phénomènes observés et de les comprendre dans leur globalité. Finalement, travailler en fonction de ces observations et de ces connaissances permettra une mobilisation des ressources et des compétences de chacun (Bedoin, 2008).

Une famille issue de la migration forcée et ayant un enfant avec des besoins éducatifs particuliers doit faire face à un ensemble de facteurs potentiellement stressants. L'histoire de la famille migrante et ses expériences vécues vont moduler les projets familiaux en général, mais dans le cas où la famille accueille en plus un enfant ayant des besoins particuliers, ces projets vont encore être remaniés. Dans les analyses, l'impact des besoins éducatifs particuliers est observable sous forme de renforçateur des compétences

parentales et des stratégies pour faire face aux situations stressantes, ces résultats apparaissent également chez Bedoin (2008), pour laquelle la présence de besoins éducatifs particuliers est convertie en facteur de mobilisation autour de l'enfant. Inversement, les expériences vécues par la famille liées au parcours migratoire vont donner de l'importance aux priorités de base, telles que la sécurité, la stabilité et l'autonomie au quotidien. Encore une fois, dans les interventions précoces, la connaissance du parcours migratoire des familles, de leur histoire, ainsi que des mécanismes d'intégration mis en œuvre par les familles vont permettre aux pédagogues de développer des pratiques éducatives adaptées, à la fois aux besoins éducatifs particuliers et à la diversité culturelle (Bedoin, 2008).

Dans ce sens, les témoignages des professionnels, permettent de constater qu'il est important d'avoir de bonnes informations sur le contexte et le vécu de la famille, car cela peut faciliter l'intervention, ainsi que l'ajustement de la posture professionnelle. Comme le suggère Cohen-Emerique (2013), pour connaître l'autre il est important de s'intéresser à son identité qui est formée par ses trajectoires, ses projets et ses traumatismes. Toutefois, pour le professionnel cette récolte d'informations peut s'avérer difficile. La difficulté principale se situe dans le positionnement entre l'intérêt pour la situation familiale et le sentiment d'être envahissant dans son questionnement comme le verbalise Marie :

« On apprend par hasard par exemple par la télé... moi j'étais dans une famille où la télé était allumée et il y avait un épisode du bateau qui coulait, et puis la maman me dit : « nous on est arrivés sur le bateau comme ça » et tu te dis OK ... ça te donne une autre vision ... mais ils ne vont pas forcément tout te raconter, et moi je trouve que les questionner sur leur parcours est très intrusif... je peux pas demander « comment vous êtes arrivés » ... c'est un peu un travail d'équilibriste... »

Un manque d'informations et de connaissances sur l'autre et sur son identité peut mettre le professionnel dans un certain inconfort. En effet, il peut se sentir démuné et impuissant, ainsi qu'avoir des difficultés à évaluer l'utilité de ses prestations, comme cela a été vécue par Sarah. Pour rappel, elle n'arrivait pas à entrer en contact avec Anja à travers les activités proposées, car elles ne suscitaient ni de l'intérêt, ni de la curiosité chez Anja. En raison de cette réalité, aux yeux de Sarah l'intervention n'avait pas de réel bénéfice pour le développement de l'enfant. Pourtant, la modification de son intervention pour se centrer sur l'apprentissage et l'autonomie au quotidien a répondu aux attentes de Caroline.

L'accompagnement des familles issues de la migration demande de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences. Compte tenu de cela, pour pouvoir offrir une intervention adaptée dans un contexte complexe (migration, traumatisme), les formations sont importantes, car elles permettent de mieux cerner ces différents aspects (Cohen-Émerique, 1993). Les deux pédagogues interviewées, qui ont suivi plusieurs formations touchant à la question de l'interculturalité, voient l'importance de ces formations dans le contexte de l'intervention précoce à domicile, afin de prendre conscience de la transculturalité et de sa complexité. Comme le suggère Leanza et Klein (2002), la formation interculturelle influence les représentations des professionnels par rapport à la migration et à ses conséquences affectives et identitaires sur l'individu, avec pour objectif de freiner les stéréotypes et les préjugés. Il est important de rappeler que la différence entre la considération des éléments culturels et le risque de stéréotypes est très subtile et le danger de tomber dans le piège des stéréotypes est très présent dans l'accompagnement de ces familles, comme cela est ressorti dans les analyses. Afin de diminuer ce risque, un travail de décentration (Cohen-Emerique, 2013) doit être mis en place par le professionnel pour acquérir une bonne connaissance de soi.

7.1 Recommandations pour la pratique

Sur la base des analyses d'études de cas et de l'analyse thématique transversale de cette recherche, il est possible de tirer des conclusions permettant de faire ressortir quelques recommandations pour les bonnes pratiques professionnelles dans le contexte migratoire. La communication, l'écoute, le temps et la sensibilité interculturelle sont des variables interdépendantes et constituent les caractéristiques principales demandées dans l'intervention en éducation précoce auprès des familles issues de la migration forcée. Les pédagogues en éducation précoce intervenant à domicile doivent garder à l'esprit que ces éléments sont les plus importants pour créer une relation de confiance parents-professionnels.

L'écoute et la communication

Une bonne collaboration entre les professionnels et les familles demande de la communication, ainsi que de l'écoute et ceci dès la première rencontre. Dans le contact régulier avec la famille, le professionnel doit prendre le temps pour la découvrir, comprendre la façon dont elle s'organise, dont elle fonctionne, ses besoins, ses ressources, tout en étant conscient qu'il s'agit d'un système vivant en modification constante.

Le temps

En effet, le temps est une dimension importante, car il permet d'introduire différentes modifications, d'une part pour une connaissance réciproque nécessaire à la construction de la relation et d'autre part pour l'acceptation des modifications dans le système de fonctionnement familial, ainsi que pour l'ajustement de l'intervention. Grâce aux échanges dans le temps, le professionnel pourra se familiariser avec les valeurs des familles et accéder à des informations sur des sujets sensibles.

La reconnaissance

Les informations communiquées par le professionnel doivent être claires et justes. Une communication simple et respectueuse avec les parents (Jegatheesan, 2009) s'avère importante. Un vocabulaire adapté à la compréhension parentale et une vérification régulière de la compréhension s'impose, de même qu'une vérification de l'imbrication des propositions professionnelles dans la dynamique familiale (Lindsay et al, 2012). L'importance de l'écoute, fortement ressortie dans les entretiens avec les deux mamans, permet aux familles de se sentir reconnues et acceptées. Cette reconnaissance s'avère encore plus importante dans le contexte de la migration forcée. En effet, les expériences vécues par les parents, telles que l'insécurité, l'imprévisibilité et la peur peuvent les conditionner et intervenir dans l'éducation de l'enfant en créant des conditions de surprotection, qui peuvent par conséquent restreindre l'enfant dans ses découvertes et ses expérimentations. La compréhension et l'atténuation de ces craintes permet à la famille d'accepter et de s'approprier les propositions émises par les professionnels (Tétreault et al, 2014).

La formation et le rapport au savoir

Les pédagogues interviewées ayant une riche expérience professionnelle, ainsi que des formations interculturelles ont montré l'importance de la sensibilité d'écoute, car cette dernière participera à des ajustements qui demandent du savoir, du savoir-être et du savoir-faire pour s'adapter adéquatement aux sensibilités de terrain familial. En vue d'atteindre ces savoirs, il est essentiel de proposer des formations, des perfectionnements et des supervisions ciblées sur les contextes interculturels avec la présence de traumatismes. Afin d'approfondir ces connaissances, des ateliers, des jeux rôle sur la diversité culturelle, sur les attitudes et sur les comportements à adopter (Lindsay et al, 2012) peuvent être proposées. Les professionnels doivent connaître leurs propres références culturelles, être conscients de leurs propres stéréotypes et préjugés. Ceci dans le but de limiter les risques de catégorisation sociale par la minimisation de déférences à l'intérieure d'un groupe (Gulfi, 2015) et les risques d'opter pour une intervention universaliste qui réduit les personnes à leurs seules références culturelles et les stigmatise (Ogay &

Edelmann, 2011). Ces risques sont constants et ne sont pas proportionnels aux années d'expérience, malgré de nombreuses années d'expérience professionnelle. Ils ne diminuent pas forcément, contrairement à la sensibilité de l'écoute ou aux compétences dans la communication qui peuvent être considérées comme proportionnelles aux années d'expérience. Les formations et les perfectionnements permettent donc le travail sur soi et sont importants dans l'acquisition des outils nécessaires pour une bonne pratique dans un contexte interculturel complexe.

Le focus group

Une autre proposition d'amélioration des réflexions et des pratiques professionnelles peut être un « focus group » à la fin de l'intervention entre le pédagogue et la famille à l'aide d'une tierce personne (par exemple le responsable ou un collègue) permettant le retour sur l'intervention écoulée. Dans les résultats de cette étude, l'apport du « focus group » a, en effet, contribué à une meilleure compréhension réciproque de l'intervention permettant de valoriser les compétences de chacun sous forme d'un feedback différé, permettant au professionnel d'apprendre de son expérience et aux parents de renforcer leurs ressources. Sur cette base, il serait pertinent d'introduire la pratique du « focus group » quelques mois après la fin d'intervention dans le contexte migratoire.

7.2 Limites de la recherche

Les résultats de cette recherche nous permettent d'obtenir quelques informations sur l'impact d'un parcours de migration forcée sur l'accompagnement d'un enfant aux besoins éducatifs particuliers lors d'interventions en éducation précoce spécialisée à domicile. Néanmoins, il semble approprié de rappeler que la réalisation de ce travail s'est vue confrontée à certaines limites et difficultés.

La liberté de choix de participer à ce travail a déterminé le profil des pédagogues. En effet, les pédagogues interviewés sont des pédagogues expérimentés avec un important bagage professionnel et diverses formations interculturelles qui influencent leur regard et leurs pratiques. Il pourrait être intéressant de voir les différences selon les années d'expériences.

Une autre limitation est liée au choix de l'environnement de la recherche. En effet, la recherche a été réalisée au sein du SEI de la Fondation de Verdeil en excluant la région de Lausanne, ce qui représente une limitation dans le choix des familles.

Ce travail de recherche donne un aperçu sur la réalité actuelle de l'impact de la migration forcée sur l'accompagnement d'un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers, au niveau des attentes et des besoins, ainsi que des ajustements selon les différents protagonistes. Le choix de la méthodologie qualitative a permis d'accéder aux représentations personnelles sur un sujet particulier et de récolter des informations très riches. Cependant, dans l'analyse, il y a un risque de filtre personnel et de surinterprétation. La mesure dans laquelle ces facteurs sont présents dans ce travail reste à difficile à estimer.

8. Conclusion, perspectives et apports personnels

Pour conclure, la démarche entreprise dans ce travail a permis d'aborder une problématique spécifique liée au parcours migratoire et son influence ou non-influence sur l'accompagnement d'un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers. Les recherches actuelles sur la transmission générationnelle (Perroud et al. 2014 ; Yehuda et al. 2014 ; Brand et al. 2011) montrent une réalité influençant le développement de l'enfant, car la violence et les traumatismes vécus par la mère sont transmis à l'enfant, même si ce dernier ne les a pas vécus (Feldman et al. 2015), mais également de nouvelles perspectives qui s'ouvrent afin d'obtenir une réversibilité de cette réalité.

Il semble que les pédagogues en éducation précoce intervenant à domicile peuvent faire fructifier ce processus de réversibilité. Néanmoins, pour le déclencher, il est important de renforcer la confiance familiale en ses compétences et en ses ressources dans l'éducation de son enfant. La mobilisation de ces ressources peut être déclenchée par un soutien affectif et une attention positive, comme cela a été démontré par Akkari et Changkakoti (2009) dans la relation famille-école. Les stratégies parentales ressortant de ce travail font référence au bien-être et à l'intégration de l'enfant, et ces mêmes stratégies sont exprimées par Gremion et Hutter (2008) et déterminées comme étant les motivations principales poussant les parents à changer leur projet familial en vue de la scolarisation de l'enfant et de son intégration réussie.

Il est intéressant de souligner que pour parler de la collaboration parent-professionnel dans un contexte sensible lié à la migration forcée, une connaissance réciproque s'impose.

Pour les professionnels, ce sont les connaissances sur le contexte familial, leurs attentes et leurs besoins qui faciliteront la tâche de trouver des stratégies permettant des modifications positives dans l'environnement familial. Cependant, il faut garder à l'esprit que les événements traumatiques et la réalité de la migration peuvent être un frein au début de l'intervention, en sachant que la rencontre parents-pédagogue dans le contexte de la migration peut se heurter à différents obstacles, tels que la langue, les valeurs ou la culture. Un manque d'informations et de connaissances sur la famille peut mener le pédagogue à agir avec maladresse, ce qui comporte le risque de faire ressurgir certains traumatismes. Cela peut conditionner la construction de la relation et entraver le processus de l'intervention, d'où l'importance pour le pédagogue d'approfondir ses connaissances et de les articuler avec ses compétences professionnelles. En effet, intervenir dans la situation d'une famille migrante, confrontée à des traumatismes, demande de mettre en œuvre des compétences spécifiques permettant de répondre aux besoins particuliers liés à cette réalité. Ainsi, un approfondissement des connaissances permet d'enrichir les pratiques, d'ajuster les stratégies et d'adopter une sensibilité à l'individualité. Ceci permet de créer une approche attentive avec une réceptivité et une ouverture vers l'autre, cependant, sans tomber dans l'apitoiement, comme le souligne Gremion (2002).

Pour les familles, il est primordial de comprendre l'intervention et de lui donner un sens. La variable du temps joue un rôle important dans ce processus. En effet, les familles peuvent avoir besoin de plus de temps pour accepter l'intervention et un engagement actif du pédagogue peut avoir un effet inverse, dans lequel une accélération temporelle va estomper le processus entrepris par la famille. Être ou devenir parents dans la migration signifie devoir assumer ce rôle sans l'étayage de la famille élargie et dans un décalage entre le cadre intérieur et extérieur du nouveau contexte (Perregaux et al., 2006).

Dans la continuité de cette recherche, il est ressorti que la solitude post-accouchement renforçait encore certains aspects liés aux expériences traumatiques de la migration, comme le fait que la migration entraîne plusieurs ruptures dans le processus de construction de sens (Ahovi, J., & Moro, M. R., 2011). Selon ces auteurs, il s'agit de la perte de l'accompagnement et de l'étayage familial, ainsi qu'une

impossibilité de donner un sens culturellement acceptable aux dysfonctionnements, tels que la tristesse de la mère, le sentiment d'incapacité et les interactions mère-bébé. Cette réalité vécue par la mère peut encore soutenir son sentiment de méfiance et sa peur de l'autre. Le facteur temporel et l'attitude adoptée par le pédagogue seront des données importantes dans la relation famille professionnel.

Une dernière réalité qui a émergé de ce travail est l'importance d'une variation de dispositifs facilitant l'intégration sociale de ces familles. Il s'agit notamment de l'impact du macrosystème sur les modifications de l'environnement familial et sur le développement de l'individu. En réalité, cette influence commence par l'adoption de la politique migratoire, ainsi que par la mise en place d'outils et de dispositifs variés pour permettre une intégration réussie. Cela comporte l'encouragement de l'intégration précoce sur la base de l'égalité des chances en dépassant des obstacles à l'aide de moyens adéquats¹⁶.

Perspectives

Dans le but d'approfondir ce travail, il serait intéressant d'étendre cette recherche à l'ensemble du canton en incluant les cinq services éducatifs itinérants, et de faire ressortir les différences et les similitudes dans les interventions auprès des familles issues de la migration forcée, entre les services généralistes et spécialisés.

Dans ce travail, les pédagogues participant à cette étude bénéficient d'une longue expérience professionnelle enrichie par de nombreuses formations. Il serait donc intéressant d'explorer les pratiques professionnelles en regard des années d'expériences.

Il a été mis en évidence que la variable du temps a été significative dans le processus d'acceptation du service. En effet, les familles qui ont participé à la réalisation de ce travail étaient déjà engagées dans un nouveau processus, le processus de transition famille-école impliquant de nouveaux enjeux pour la famille. Il est possible que cette réalité ait un impact sur le regard que la famille pose sur l'intervention précoce. Il serait donc intéressant d'explorer les attentes et besoins familiaux en modifiant des variables telles que l'allophonie, le statut juridique, le temps écoulé depuis la migration et depuis le début de l'intervention.

Les résultats obtenus dans ce type de futures recherches pourraient participer à l'évolution des services en éducation précoce spécialisée dans le contexte de la migration. Ils permettraient également aux pédagogues d'être plus outillés pour intervenir dans ces contextes sensibles. Même en présence de différences dans les techniques et les styles pédagogiques, les pédagogues pourraient garder un fil conducteur assurant un service adapté, un service soutenant les compétences des parents et visant un processus d'empowerment chez ces derniers. Ainsi il serait possible de construire ensemble une société riche dans sa diversité.

« La première grande vague migratoire en Suisse, c'est les protestants français. Ce sont eux qui nous amenés l'horlogerie, les banques et le chocolat ».

(Fernand Melgar, cinéaste, réalisateur du film « Vol spécial »)

¹⁶ www.sem.admin.ch/sem/fr/home/publiservice/berichte/integration.html

Apports personnels

Au départ, une peur de l'inconnu, une peur de la confrontation à la souffrance et une peur que cette souffrance empêche les personnes de partager les expériences qu'elles ont vécues avec un inconnu ont freiné ma curiosité. Cependant, cette dernière a finalement gagné du terrain et amené des questionnements sur les pratiques d'accompagnement des familles issues de la migration forcée, ce qui m'a conduit à réaliser ce travail et à dégager des pistes de réflexion et d'ajustements pour ma pratique professionnelle. En effet, les connaissances acquises par la réalisation de ce travail et par les témoignages issus des rencontres avec les familles m'ont permis de développer une sensibilité culturelle et une meilleure compréhension de la réalité de ces familles, ainsi qu'une sensibilisation à mes propres stéréotypes et préjugés. En effet, minimiser les différences à l'intérieur d'un groupe et réduire l'individu à une référence culturelle, ainsi que généraliser les vécus et les expériences de souffrances ou encore l'envie de répondre de manière égalitaire sont les risques qui peuvent influencer ma pratique. Ceci malgré ma curiosité et une sensibilité aux différences culturels, ainsi qu'aux souffrances vécues dans le contexte migratoire qui participent à l'ajustement de mes pratiques pour l'accompagnement de cette population hautement hétérogène. Sans la réalisation de cette recherche je n'aurai donc pas forcément pu accéder à des réflexions sur l'existence des risques dans la différence culturelle. Il me sera donc plus facile dans ma pratique professionnelle de comprendre leurs priorités, leurs besoins et leur méfiance ainsi que faire la différence entre ce qui appartient à la famille et ce qui m'appartient, à moi. J'ai pu me rendre compte de l'importance du temps pour ces familles que ce soit pour l'adaptation au pays d'accueil ou pour l'acceptation que quelqu'un vienne chez eux, ce qui demande de la patience de la part des professionnels. Il m'a également été possible de constater la nécessité de s'imprégner régulièrement de ressources théoriques issues de nouvelles recherches, ainsi que de naviguer entre la réalité de terrain et les connaissances théoriques. De futurs perfectionnements et formations dans ce domaine seront importantes pour moi, car la migration est un sujet d'actualité qui ne cesse d'évoluer. Ce travail a finalement continué à renforcer mon intérêt personnel pour le sujet de la migration, pour les conditions et pour les souffrances des personnes migrantes, ainsi que pour la façon dont il serait possible de les aider.

9. Bibliographie

- Ahovi, J., & Moro, M. R. (2011). Apaiser les enfants. Une fonction parentale singulière et universelle. *L'Autre*, 12(3), 267-277.
- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 103-130.
- Akkari, A., & Dasen, P. R. (2004). *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Éditions L'Harmattan.
- Albrecht, G. L., Devlieger, P., & Van Hove, G. (2008). The experience of disability in plural societies. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 2(1), 1-13. Consulté le 5 août 2017 dans : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067207000338>
- Althaus, F., Paroz, S., Renteria, S. C., Rossi, I., Gehri, M., & Bodenmann, P. (2010, January). La santé des étrangers en Suisse. In *Forum Med Suisse* (Vol. 10, No. 4, p. 61). Consulté le 15 août 2017 dans : <https://medicalforum.ch/fr/resource/jf/journal/file/view/article/smf/fr/fms.2010.07069/2010-04-176.pdf/>
- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116. Consulté le 20 mars 2017 dans : https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Amin_Alterstice2%282%29/pdf
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives*, 5, 26-37.
- Anjum, S., Fourkala, E. O., Zikan, M., Wong, A., Gentry-Maharaj, A., Jones, A., ... & Teschendorff, A. E. (2014). A BRCA1-mutation associated DNA methylation signature in blood cells predicts sporadic breast cancer incidence and survival. *Genome medicine*, 6(6), 47. Consulté le 20 octobre 2016 dans : <https://genomemedicine.biomedcentral.com/articles/10.1186/gm567>
- Ausloos, G. (1994). La compétence des familles, l'art du thérapeute. *Service social*, 43(3), 7-22. Consulté le 12 décembre 2016 dans : <http://www.erudit.org/revue/ss/1994/v43/n3/706665ar.pdf>
- Bailey Jr, D. B. (2001). Evaluating parent involvement and family support in early intervention and preschool programs. *Journal of Early intervention*, 24(1), 1-14.
- Barudy, J. (1992). Migration politique, migration économique : une lecture systémique du processus d'intégration des familles migrantes. *Santé mentale au Québec*, 17(2), 47-70. Consulté le 12 juin 2017 dans : <https://www.erudit.org/fr/revues/smq/1992-v17-n2-smq2299/502070ar/>
- Batis, N. (2014). Les familles migrantes confrontées au handicap : pour un travail interculturel entre professionnels et familles. *ASPH*, 1-7. Consulté le 23 juin 2017 dans : <http://www.asph.be/Documents/analyses-etudes-2014/Analyse-2014-04-familles-migrantes-et-handicap.pdf>
- Bedoin, D. (2008). Enfants sourds et malentendants en situation d'immigration à l'école : une double stigmatisation ? *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 2(4), 292-311. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067208000655>
- Bélanger, A., Sabourin, P. & Lachapelle, R. (2011). Une analyse des déterminants de la mobilité linguistique intergénérationnelle des immigrants allophones au Québec. *Cahiers québécois de démographie*, 40, p. 113-138.
- Benoit, H. (2017, Septembre). Handicap ou situation de handicap : quelle différence ? Étude de l'énoncé « situation de handicap » érigé « objet de méconnaissance » par le discours d'hypostase de la

- différence. In *Colloque Handicap & Autonomie : Quelles sont nos ressources pour agir sur l'inclusion, la perception de la citoyenneté de la personne avant son handicap ?*
- Berlin, A., Törnkvist, L., & Hylander, I. (2010). Watchfully checking rapport with the Primary Child Health Care nurses-a theoretical model from the perspective of parents of foreign origin. *BMC nursing*, 9(1), 14. Consulté le 20 mars 2017 dans : <https://bmcnurs.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6955-9-14>
- Berry, J. W. (2011). Integration and multiculturalism: Ways towards social solidarity. *Papers on Social Representations*, 20(2), 1-20.
<http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, 29(6), 697-712. Consulté le 12 août 2017 dans : http://ac.els-cdn.com/S014717670500132X/1-s2.0-S014717670500132X-main.pdf?tid=86f4faba-8353-11e7-b217-0000aacb360&acdnat=1502978223_7d845f2bdf2a28050bfeff21e0a4464d
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34. Consulté le 12 août 2017 dans : http://iaccp.org/sites/default/files/berry_1997.pdf
- Bétrisey, C., Tétreault, S., & Piérart, G. (2015). Mesures de soutien destinées aux parents migrants d'un enfant qui présente un trouble du développement : Adaptation de l'intervention sociale. Consulté le 6 août 2017 dans : http://aifris.eu/03upload/uplolo/cv3644_1947.pdf
- Bétrisey, C., Tétreault, S., Piérart, G., & Desmarais, C. (2014). Les mesures de soutien privilégiées par les parents immigrants d'un enfant mineur qui présente des besoins spéciaux : une étude de la portée. *Service social*, 60(2), 29-52. Consulté le 16 mars 2017 dans : <https://www.erudit.org/revue/ss/2014/v60/n2/1027989ar.pdf>
- Bischoff, A., Loutan, L., & Stalder, H. (2001). Barrières linguistiques et communication dans une polyclinique de médecine. *Bulletin VALS-ASLA*, 74, 193-207. Consulté le 16 juin 2017 dans : http://doc.rero.ch/record/18361/files/14_Bischoff.pdf
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Consulté le 8 septembre 2017 dans : https://www.researchgate.net/profile/Stephane_Martineau/publication/242085520_L'analyse_inductive_generale_Description_d'une_demarche_visant_a_donner_un_sens_a_des_donnees_brutes/links/5613e5c608aed47facedece1.pdf
- Boivin, I., Leanza, Y. et Rosenberg, E. (2012). Représentations et rôles des interprètes professionnels et familiaux dans les entretiens médicaux et implications pour le monde vécu. *Alterstice*, 2(2), 35-46.
- Bonoli, G., & Champion, C. (2015). *L'accès des familles migrantes défavorisées à l'accueil collectif préscolaire : Où et comment investir*. Research report. Canton de Vaud : Bureau cantonal pour l'intégration des étrangers et la prévention du racisme (BCI). Consulté le 20 octobre 2017 dans : <http://www.eaje.ch/wp-content/uploads/2015/07/EtudeBonoli.pdf>
- Brodiez-Dolino, A. (2016). Le concept de vulnérabilité. *Laviedesidees.Paris*. Consulté le 6 février 2018 dans : <http://www.laviedesidees.fr/Le-concept-de-vulnerabilite.html>
- Borghini, A., Habersaat, S., Pierrehumbert, B., Forcada-Guex, M., Ansermet, F., & Nix, C. M. (2009). Intervention précoce en Guidance Interactive et modification de la réactivité neuroendocrinienne chez l'ancien grand prématuré âgé de 12 mois et sa mère. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, (2), 117-149. Consulté le 5 janvier 2018 dans : <http://www.cairn.info/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2009-2-page-117.html>

- Bouchard, J. M., & Kalubi, J. C. (2006). Partenariat et recherche de transparence. *Informations sociales*, (5), 50-57. Consulté le 2 août 2017 dans : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=INSO_133_0050
- Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model : A social psychological approach. *International journal of psychology*, 32(6), 369-386. Consulté le 12 août 2017 dans : https://www.researchgate.net/profile/Richard_Bourhis/publication/232921918_Towards_an_Interactive_Acculturation_Model_A_Social_Psychological_Approach/links/0046352c1ed005ea7d000000/Towards-an-Interactive-Acculturation-Model-A-Social-Psychological-Approach.pdf
- Brand, S. R., Schechter, J. C., Hammen, C. L., Brocque, R. L., & Brennan, P. A. (2011). Do adolescent offspring of women with PTSD experience higher levels of chronic and episodic stress ? *Journal of traumatic stress*, 24(4), 399-404. Consulté le 1er septembre 2017 dans : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jts.20652/epdf>
- Brand, S. R., Engel, S. M., Canfield, R. L., & Yehuda, R. (2006). The Effect of Maternal PTSD Following in Utero Trauma Exposure on Behavior and Temperament in the 9-Month-Old Infant. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1071(1), 454-458. Consulté le 1er septembre 2017 dans : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1196/annals.1364.041/epdf>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723.
- Buffet, M. H. (2001). Culture, actions culturelles et intégration en France des populations immigrées et de leurs enfants. Consulté le 10 mai 2017 dans : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/694-culture-actions-culturelles-et-integration-en-france-des-immigres-et-de-leurs-enfants.pdf>
- Butler, K., McArthur, M., Thomson, L., & Winkworth, G. (2012). Vulnerable families' use of services: Getting what they need. *Australian Social Work*, 65(4), 571-585. Consulté le 12 mars 2017 dans : <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0312407X.2012.689308?needAccess=true>
- Camilleri, C. (1993). Les conditions structurelles de l'interculturel. *Revue française de pédagogie*, 43- 50. Consulté le 12 août 2017 dans : <http://www.jstor.org/stable/pdf/41200365.pdf?refreqid=excelsior%3Aacbdeda69904d3dccee205cc43852732>
- Canton de Vaud (2017). Consulté le 12 août 2017 dans : <http://www.vd.ch/themes/vie-privee/population-etrangere/aide-aux-migrants-evam/et>
https://www.evam.ch/fileadmin/groups/1/documents_pdf/LARA.pdf
- Caraglio, M. (2006). Situation de handicap et besoin éducatif particulier. *Les Temps Modernes*, (3), 444-478.
- Castel, R. (2008). 4. Qu'est-ce qu'être protégé ? La dimension socio-anthropologique de la protection sociale. In *Où va la protection sociale ?* (pp. 101-117). Presses Universitaires de France.
- Castles, S. (2000). International Migration at the Beginning of the Twenty-First Century: Global Trends and Issues. *International Social Science Journal*, 52(165), 269-281. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-2451.00258/epdf>
- Chatelangat, G., & Pelgrims, G. (2003). *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. De Boeck Supérieur.
- Cohen-Emerique, M. (2013). Étude des pratiques des travailleurs sociaux en situations interculturelles : Une alternance entre recherches théoriques et pratiques de formation. *Quels modèles de recherche*

- scientifique en Travail Social*, 213-260. Consulté le 12 mars 2017 dans : [http://www.unifr.ch/ipg/eric/assets/files/Textes%20en%20ligne/Cohen-Emerique\(2013\).pdf](http://www.unifr.ch/ipg/eric/assets/files/Textes%20en%20ligne/Cohen-Emerique(2013).pdf)
- Cohen-Emerique, M. (1988). French Social Workers and Their Migrant Clients: Recognizing Cultural and Class Roles in Social Work. *Occasional Papers in Intercultural Learning*. Consulté le 12 mars 2017 dans : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED293761.pdf>
- Coenen, R. (2004). Les familles périodiques. *Thérapie familiale*, 25(2), 215-238.
- Conus, X., & Ogay, T. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 93-123. Consulté le 12 mars 2017 dans : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01256873/document>
- Cottureau-Reiss, P. (1996). Les activités quotidiennes des enfants d'une tribu Kanak. *Enfance*, 49(1), 65-74. Consulté le 12 mars 2017 dans : http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1996_num_49_1_2987
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, 2094-2103. Consulté le 1 septembre 2017 dans: <https://pdfs.semanticscholar.org/867f/2d9a5491411530fa9b79fa020d4c63e83025.pdf>
- Crête, J. (2016). L'éthique en recherche sociale. In Gauthier, B. (2016). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd.). Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Damon, W., & Lerner, R. M. (2008). The scientific study of child and adolescent development: Important issues in the field today. *Child and Adolescent Development*, 1. Consulté le 12 septembre 2017 dans: https://www.researchgate.net/profile/Margaret_Spencer/publication/228050354_Phenomenology_and_Ecological_Systems_Theory_Development_of_Diverse_Groups/links/56f03a6708ae584badc92f2a.pdf#page=21
- Dasen, P. R. (2004). Éducation informelle et processus d'apprentissage. In A. Akkari & P. R. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 19-47). Paris : Le Harmattan
- Dasen, P. (2002). Jouer, un droit universel mais différemment pratiqué dans le monde...In. *Jeux et jouets d'enfance. Petite enfance*, (84), *Pro juventute*, 14-18. Consulté le 27 février 2017 dans : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/dasen/home/pages/doc/jouer02.pdf>
- Dasen, P. (2002). Développement humain et éducation informelle. Dans P. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* 107-124 Bruxelles : De Boeck.
- Dasen, P. R. (1997). Piaget, entre relativisme et universalité. In C. Meljac, R. Voyazopoulos & Y. Hatwell (Éd.), *Piaget après Piaget. Évolution des modèles, richesse des pratiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 135-153. Consulté le 27 février 2017 dans : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/dasen/home/pages/doc/piaget98.pdf>
- Dasen, P. R. (1988). Développement psychologique et activités quotidiennes chez des enfants africains. *Enfance*, 41(3), 3-23. Consulté le 27 février 2017 dans : http://www.persee.fr/docAsPDF/enfan_0013-7545_1988_num_41_3_2152.pdf
- Debroux, J. (2005). Processus migratoire et socialisation : les 'actifs' migrant vers l'espace 'rural isolé'. In *Colloque Faire Campagne, UMR* (pp. 17-18).
- Delcey, M. (2002). Notion de situation de handicap (moteur). *Les classifications*.
- De Médecine, A. N. (2016). Dictionnaire médical de l'Académie de Médecine, version 2016-1. Consulté le 27 octobre 2017 dans : <http://dictionnaire.academie-medecine.fr/?q=handicap>
- De Weerth, C., van Hees, Y., & Buitelaar, J. K. (2003). Prenatal maternal cortisol levels and infant behavior during the first 5 months. *Early human development*, 74(2), 139-151. Consulté le 5 janvier 2018 dans : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378378203000884>

- Dictionnaire en ligne du CNRTL, définition du mot migration, Consulté le 27 juin 2017 dans : <http://www.cnrtl.fr/definition/migration>
- Dictionnaire en ligne du CNRTL, définition du mot émigration, Consulté le 27 juin 2017 dans : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/émigration>
- Dictionnaire en ligne du CNRTL, définition du mot immigration, Consulté le 27 juin 2017 dans : <http://www.cnrtl.fr/definition/immigration>
- Dictionnaire en ligne du CNRTL, définition du mot vulnérabilité, Consulté le 20 avril 2017 dans : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/vulnérable>
- Dionne, C., Rousseau, N., Drouin, C., Vézina, C., & McKinnon, S. (2006). Expérience des familles dont un enfant présente une incapacité : perceptions et besoins actuels. *Service social*, 52(1), 65-77.
- Djaoui, E. (2007). De l'intimité du professionnel dans l'intervention au domicile. *Gérontologie et société*, 30(3), 157-162. Consulté le 2 janvier 2018 dans le : <https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe1-2007-3-page-157.htm#no1>
- Djaoui, E. (2006). Travailler avec l'intimité des familles. *Informations sociales*, (5), 20-29.
- Djaoui E. (2004). Intervenir au domicile. *Rennes, Éditions de l'École Nationale de Santé Publique*.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370-378.
Consulté le 7 août 2017 dans : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/mrdd.20176/epdf>
- Fazil, Q., Bywaters, P., Ali, Z., Wallace, L., & Singh, G. (2002). Disadvantage and discrimination compounded: the experience of Pakistani and Bangladeshi parents of disabled children in the UK. *Disability & Society*, 17(3), 237-253. Consulté le 20 juin 2017 dans : <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09687590220139838>
- Feldman, M., Dozio, E., Drain, É., Radjack, R., & Moro, M. R. (2015). Des « résidus radioactifs » au cœur d'une dyade mère-bébé ou la transmission du trauma d'une mère à son bébé. *L'autre*, 16(2), 140-149.
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : Enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (4-2).
- Elghezouani, A., Biyong, I., Dassa, K. S., Ndoumou, F. Z., & Kossi, K. (2017). Trauma, exil et exclusion à l'articulation du social, du politique et de la santé. *Journal of Psychotraumatology and Meditation*, 1(2). Consulté le 6 février 2018 dans : http://www.appartenances.ch/medias/CPM_Article_AElghezouani_JPM_Novembre2013_Trauma_Exil_Exclusion.pdf
- Fournier, M., Schurmans, M.N., & Dasen, P. (1999). Représentations sociales de l'intelligence ; effets de l'utilisation de langues différentes. In B. Bril, P. Dasen, C. Sabatier & B. Krewer (Eds.), *Propos sur l'enfant et l'adolescent. Quels enfants pour quelles cultures ?* Paris : L'Harmattan, 279-296.
- Fujioka, H., Wakimizu, R., Tanaka, R., Ohto, T., Ieshima, A., Yoneyama, A., & Kamibeppu, K. (2015). Empirical Study on the Empowerment of Families Raising Children with Severe Motor and Intellectual Disabilities in Japan: The Association with Positive Feelings towards Child Rearing. *Health*, 7(12), 1725. Consulté le 10 janvier 2018 dans : <http://dx.doi.org/10.4236/health.2015.712188>
- Gangi, S., Talamo, A. & Ferracuti, S. (2009). The longterm effects of extreme warrelated trauma on the second generation of Holocaust survivors. *Violence Vict* 24 : 687-700.
- Gauthier, B. (2016). Recherche sociale de la problématique à la collecte des données. 6^e éd. *Presses de l'Université du Québec*.
- Gremion, M. (2012). Handicap et Migration : à l'écoute des familles. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 40-45.

- Gremion, M., & Hutter, V. (2008). Chapitre 7. Stratégies parentales et dynamisme éducatif : l'exemple de familles migrantes en Suisse. In *Construire une communauté éducative* (pp. 129-146). De Boeck Supérieur.
- Gulfi, A. (2015). La gestion de la différence culturelle par les éducateurs sociaux dans leur travail au quotidien. *Alterstice : Revue internationale de la recherche interculturelle/Alterstice : International Journal of Intercultural Research/Alterstice: Revista Internacional de la Investigacion Intercultural*, 5(2), 109-122. Consulté le 20 mars 2017 dans : <https://www.erudit.org/fr/revues/alterstice/2015-v5-n2-alterstice02541/1036696ar/>
- Hamonet, C., & Magalhaes, T. (2003, October). La notion de handicap. In *Annales de réadaptation et de médecine physique* (Vol. 46, No. 8, pp. 521-524). Elsevier Masson. Consulté le 20 octobre 2017 dans : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0168605403002320>
- Harkness, S., Super, C. M., Moises, R., Bermudez, U. M., Rha, J. H., Mavridis, C. J., ... & Hyun, O. K. (2010). CHAPTER FOUR PARENTAL ETHNOTHEORIES OF CHILDREN'S LEARNING. *The anthropology of learning in childhood*, 65. Consulté le 20 mars 2017 dans : http://www.celf.ucla.edu/2010_conference_articles/Harkness_et_al_2009.pdf
- Harper, D., & Thompson, A. R. (Eds.). (2011). *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*. John Wiley & Sons.
- Hassan, G., & Rousseau, C. (2007). La protection des enfants : enjeux de l'intervention en contexte interculturel. *Association pour la recherche interculturelle*, 45, 37-50. Consulté le 25 avril 2017 dans : <http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICBulletin/2007No45/006.pdf>
- HCR - La Convention de 1951 relative au statut des réfugiés
Consulté le 12août 2017 dans : <http://www.unhcr.org/fr/4b14f4a62>
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The counseling psychologist*, 25(4), 517-572. Consulté le 20 janvier 2018 dans : <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0011000097254001>
- Idris, I. (2009). Cultures, sociétés et migration : du handicap et de la singularité. *Contraste*, (2), 269-281. <http://www.cairn.info/revue-contraste-2009-2-page-269.html>
- Irwin, L. G., & Siddiqi, A. (2007). Le développement de la petite enfance : un puissant égalisateur. *Rapport final, Commission des déterminants sociaux de la santé de l'Organisation mondiale de la santé, dans J. Poissant (dir.) (2014), Les conditions de succès des actions favorisant le développement global des enfants: états des connaissances, Institut national de santé publique du Canada*. Consulté le 25 avril 2017 dans : http://cdrwww.who.int/social_determinants/themes/earlychilddevelopment/early_child_dev_ecdk_n_fr.pdf
- Jegatheesan, B., Fowler, S., & Miller, P. J. (2010). From symptom recognition to services: how South Asian Muslim immigrant families navigate autism. *Disability & Society*, 25(7), 797-811.
- Jegatheesan, B. (2009). Cross-cultural issues in parent-professional interactions: A qualitative study of perceptions of Asian American mothers of children with developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(3-4), 123-136.
- Keilty, B. (2008). Early intervention home-visiting principles in practice: A reflective approach. *Young Exceptional Children*, 11(2), 29-40.
- Khwaja, N., Sharma, S., Wong, J., Murray, D., Ghosh, J., Murphy, M. O., ... & Walker, M. G. (2006). Interpreter services in an inner city teaching hospital: a 6-year experience. *The Annals of The Royal College of Surgeons of England*, 88(7), 659-662. Consulté le 25 juin 2017 dans : <http://publishing.rcseng.ac.uk/doi/pdf/10.1308/003588406X130606>

- Lagadec, P., 2003, Faire face à l'imprévisible, *La Recherche*, Hors série, 13 - Petits et grands nombres, octobre, pp. 66-69.
- Lambert, J. L., & Lambert-Boite, F. (2002). *Éducation familiale et handicap mental*. Fribourg : Editons universitaires.
- Lambert, J. L. (2002). *Les déficiences intellectuelles. Actualités et défis*. Fribourg: Editons universitaires.
- Langdridge, D. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and method*. Pearson Education.
- Leanza, Y., & Boivin, I. (2008). Interpréter n'est pas traduire 1. In *Enjeux de pouvoir autour de l'interprétariat communautaire, actes en ligne du colloque international L'éducation en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et perspectives*, Université de Genève, Genève.
- Leanza, Y. (2006). Accueil de familles migrantes dans une policlinique de pédiatrie: Tensions, mutisme, désarticulation et ruptures. *Interactions*, (9)2.
- Leanza, Y., & Klein, P. (2002). *Professionnels de la santé et de la relation d'aide en situation interculturelle : quelle formation ?* (pp. 281-298). De Boeck Supérieur.
- Leanza, Y., Ogay, T., Perregaux, C., & Dasen, P. (2001). L'intégration en Suisse: Un cas particulier? In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza & P. Dasen (Eds.), *Intégrations et migrations. Regards pluridisciplinaires* (17-41). Paris : L'Harmattan.
- Lefebvre, H., Pelchat, D., & Héroux, M. C. (2003). Partenariat familles, professionnels, gestionnaires : vers une continuité de soins et services. *Ruptures, revue interdisciplinaire en santé*, 9(2), 127-146.
- Lefebvre, H., & Pelchat, D. (2002). Savoirs parentaux et savoirs professionnels acquis dans la relation de partenariat. Parents, intervenants, chercheurs : Complices ? Valorisation des savoirs des parents dans la recherche et dans l'intervention. Actes du Colloque de *L'institut québécois de la déficience intellectuelle et le Conseil québécois de la recherche sociale* (IQDI/ FQRSC), 44-50.
- Lindsay, S., Tétrault, S., Desmaris, C., King, G., & Piérart, G. (2014). Social workers as "cultural brokers" in providing culturally sensitive care to immigrant families raising a child with a physical disability. *Health & Social Work*, hlu009. Consulté le 2 août 2017
<https://doi.org/10.1093/hsw/hlu009>
- Lindsay, S., King, G., Klassen, A. F., Esses, V., & Stachel, M. (2012). Working with immigrant families raising a child with a disability: challenges and recommendations for healthcare and community service providers. *Disability and rehabilitation*, 34(23). Consulté le 2 août 2017 dans :
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3109/09638288.2012.667192?needAccess=true>
- Lipiansky, E. M. (1996). *La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés*. Office franco-allemand pour la jeunesse. Consulté le 20 août 2017
https://www.ofaj.org/sites/default/files/Textes-de-travail_Nr_14_FR%20La%20formation%20interculturelle%20consiste-t-elle%20à%20combattre%20les%20stéréotypes%20et%20les%20préjugés.pdf
- Mas, J. M., Baqués, N., Balcells-Balcells, A., Dalmau, M., Giné, C., Gràcia, M., & Vilaseca, R. (2016). Family quality of life for families in early intervention in Spain. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 59-74. Consulté le 10 janvier 2018 dans :
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1053815116636885>
- Massa, H. (2002). Fondements de la pratique de l'approche systémique en travail social. *Les Cahiers de l'Actif*, 308, 309, 9-27.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives*, 5, 70-81. Consulté le 1 septembre 2017 dans :
<http://benhur.teluq.quebec.ca/SPIP/soc1014/IMG/pdf/martineau.pdf>
- Métraux, J. C., & Furtos, J. (2011). *La migration comme métaphore*. La dispute.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.

- Moro, M. R. (2010). *Nos enfants demain : Pour une société multiculturelle*. Paris : Odile Jacob.
- Moro, M. R. (2007). *Aimer ses enfants ici et ailleurs : histoires transculturelles*. Paris : Odile Jacob.
- Moro, M. R. (2007). Bienveillance, parentalité et pratiques professionnelles dans la petite enfance. *Contraste* 2 (27), 37-52. Consulté le 20 mars 2017 dans : <http://www.cairn.info/revue-contraste-2007-2-page-37.htm>
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.
- Mynarska, M., Riederer, B., Jaschinski, I., Krivanek, D., Neyer, G. & Oláh, L. (2015). Vulnerability of families with children: Major risks, future challenges and policy recommendations. *Research project FamiliesAndSocieties*. (49). Consulté le 20 mars 2017 dans : <http://www.familiesandsocieties.eu/wp-content/uploads/2015/11/WP49MynarskaEtAl2015.pdf>
- Nehring, W. M. (2007). Cultural considerations for children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of pediatric Nursing*, 22(2), 93-102. Consulté le 2 août 2017 dans : http://ac.els-cdn.com/S0882596306003277/1-s2.0-S0882596306003277-main.pdf?_tid=cbdea95a-7908-11e7-a7aa-00000aach35e&acdnat=1501846615_8cd64512598b1e1e7eb26f9c42083074
- NGLS Roundup 89, March 2002, Human rights of migrants. <https://www.unngls.org/orf/documents/text/roundup/89migrants.htm>
<http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant/>
- Ogay, T. (2001). Comprendre les enjeux identitaires de l'intégration des migrants: l'apport de la psychologie sociale et interculturelle. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza & P. Dasen (Eds.), *Intégrations et migrations. Regards pluridisciplinaires* (211-238). Paris: L'Harmattan.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2016). 'Taking culture seriously': implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 388-400. Consulté le 15 août 2017 dans : <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2016.1157160>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*. Paris. Consulté le 2 novembre 2017 dans : <https://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/41058722.pdf>
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris : Armand Colin.
- Pauzé, R. (2011). *Présentation du modèle écologique*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Pelgrims, G. (2012). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ? Consulté le 1 novembre 2017 : [file:///Users/margareta/Downloads/unige_91197_attachment01%20\(1\).pdf](file:///Users/margareta/Downloads/unige_91197_attachment01%20(1).pdf)
- Pelgrims, G., & Bauquis, C. (2016). Des "élèves à BEP" à la notion de besoins pédagogiques et didactiques particuliers pour apprendre en classe ordinaire. In : *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. Paris : INS HEA. Consulté le 1 novembre 2017 : file:///Users/margareta/Downloads/unige_94036_attachment01.pdf
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M., & Lecomte Andrade, G. (2006). Quels changements la scolarisation de l'aîné (e) peut-elle provoquer dans une famille migrante ? *Cahier thématique du PNR 52*, (52), 8-13.
- Perroud, N., Rutembesa, E., Paoloni-Giacobino, A., Mutabaruka, J., Mutesa, L., Stenz, L., Malafosse, A. & Karege, F. (2014). The Tutsi genocide and transgenerational transmission of maternal stress: epigenetics and biology of the HPA axis. *The World Journal of Biological Psychiatry*, (15): 334–345. Consulté le 25 septembre 2016 dans : https://www.researchgate.net/publication/261290154_The_Tutsi_genocide_and_transgenerational_transmission_of_maternal_stress_Epigenetics_and_biology_of_the_HPA_axis

- Piérart, G. (2013). Familles, handicap et migration. Enjeux et intervention interculturelle. *Genève, éditions ieS*.
- Piérart, G. (2012). Etre différent ici et ailleurs, d'ailleurs à ici. *Le Carnet PSY*, (1), 38-40. Consulté le 5 août 2017 dans : <http://www.cairn.info/revue-le-carnet-psy-2012-1-page-38.html>
- Piérart, G. (2011). Handicap, migration et adaptation familiale : un quotidien à redéfinir. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 19-25. Consulté le 12 mai 2017 dans : www.csp.ch/bausteine.net/f/50803/Piérart_110119.pdf?fd=3
- Piérart, G. (2006). Familles migrantes et handicap de l'enfant : quel partenariat avec les professionnels de l'éducation spécialisée. *Interactions*, 9(2), 107-128. Consulté le 25 avril 2017 dans : [https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue Interactions/Volume 9 no 2/V9N2 PIERART Genevieve p107-128.pdf](https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue%20Interactions/Volume%209%20no%202/V9N2_PIERART_Genevieve_p107-128.pdf)
- Piérart, G. & Gulfi, A. (2016). Intervention précoce en contexte migratoire : le rôle central des services éducatifs itinérants. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 31-36.
- Piérart, G., Tétreault, S., Marier Deschênes, P., & Blais-Michaud, S. (2014). Handicap, famille et soutien. Regard croisé Québec-Suisse. *Enfances, Familles, Générations*, (20), 128-147. Consulté le 5 août 2017 dans : <https://www.erudit.org/en/journals/efg/2014-n20-efg01429/1025333ar.pdf>
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 159-164. Consulté le 25 octobre 2017 dans : <http://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2007-1-page-159.htm>
- Plaisance, É., Bouve, C., & Schneider, C. (2006). Petite enfance et handicap [Quelles réponses aux besoins d'accueil ?]. *Recherches et prévisions*, 84(1), 53-66. Consulté le 25 octobre 2017 dans : http://www.persee.fr/doc/caf_1149-1590_2006_num_84_1_2210
- Plaisance, É. (2016). Intervention et éducation précoces. *Revista Trama Interdisciplinar*, 7(2).
- Pelchat, D., Lefebvre, H., Levert, M. J., & David, C. (2008). Besoins d'information des familles d'enfant ayant une déficience : point de vue des parents et des professionnels de la santé. *Recherche en soins infirmiers*, (1), 59-67.
- Pelchat, D., Lefebvre, H., & Levert, M. (2005). L'expérience des pères et mères ayant un enfant atteint d'un problème de santé : état actuel des connaissances. *Enfances, familles, générations*, (3).
- Pelchat, D., Lefebvre, H., Proulx, M., & Reidy, M. (2004). Parental satisfaction with an early family intervention program. *The Journal of perinatal & neonatal nursing*, 18(2), 128-144.
- Pelchat, D., Bisson, J., Bois, C., & Saucier, J. F. (2003). The effects of early relational antecedents and other factors on the parental sensitivity of mothers and fathers. *Infant and Child Development*, 12(1), 27-51.
- Rapport sur la migration 2016. Confédération suisse Secrétariat d'État aux migrations SEM. Consulté le 12 août 2017 dans : <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/publiservice/berichte/migration/migrationsbericht-2016-f.pdf>
- Real, I., & Moro, M. R. (2007). Handicaps et questions transculturelles. *Médecine thérapeutique/Pédiatrie*, 10(4), 245-252. Consulté le 20 décembre 2016 dans : http://www.jle.com/download/mtp-274760-handicaps_et_questions_transculturelles--WUKjCH8AAQEAAfjoKYIAAAAJ-a.pdf
- Ratcliff, B. G., Pereira, C., Sharapova, A., Grimard, N., Radeff, F. B., & Moratti, A. (2014). Etude longitudinale du stress périnatal des femmes migrantes allophones. Consulté le 12 décembre 2017 dans : [perinataler-stress-migrantinnen.pdf](http://www.perinataler-stress-migrantinnen.pdf)

- Relandeau et al. (2009). *Accompagnement social personnalisé : Réflexions, méthode et outils d'une approche en travail social de proximité*. Guide à l'intention des équipes terrain de handicap international et aux acteurs des services sociaux. Handicap International – Pôle Publications Professionnelles
- Rhoades, E. A., Price, F., & Perigoe, C. B. (2004). The changing American family & ethnically diverse children with hearing loss and multiple needs. *The Volta Review*, 104(4), 285.
- Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. In P. Roussel & F. Wacheux, *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*. Bruxelles: De Boeck.
- Rosenthal, M. K., & Roer-Strier, D. (2001). Cultural differences in mothers' developmental goals and ethnotheories. *International Journal of Psychology*, 36(1), 20-31. Consulté le 20 décembre 2016 dans : <http://www.tandf.co.uk/journals/pp/00207594.html>
- Roy, S.N. (2016). L'étude de cas. In Gauthier, B. (2016). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données (6^e éd.)*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. In Gauthier, B. (2016). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données (6^e éd.)*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide?. *Recherches qualitatives*, 99-111. Consulté le 1 septembre 2017 dans : https://www.researchgate.net/profile/Lorraine_SavoieZajc/publication/237504691_Comment_peu_ton_construire_un_echantillonnage_scientifiquement_valide/links/560951f408ae1396914a0131/Comment-peut-on-construire-un-echantillonnage-scientifiquement-valide.pdf#page=102
- Scharf, M. (2007). Long-term effects of trauma: psychosocial functioning of the second and third generation of Holocaust survivors. *Dev Psychopathol* 19: 603–622. Consulté le 20 décembre 2016 dans : <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/71D58A994861C3CA284CA86AD7D74F7A/S0954579407070290a.pdf/div-class-title-long-term-effects-of-trauma-psychosocial-functioning-of-the-second-and-third-generation-of-holocaust-survivors-div.pdf>
- Shaw, R. (2001). Why use interpretative phenomenological analysis in health psychology? *Health Psychology Update*, 10, 48-52.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis as a useful methodology for research on the lived experience of pain. *British journal of pain*, 9(1), 41-42. Consulté le 1 janvier 2018 dans : https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4616994/pdf/10.1177_2049463714541642.pdf
- Smith, J. A. Flowers P. Larkin M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. London: Sage
- Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International journal of behavioral development*, 9(4), 545-569. Consulté le 20 mars 2017 dans : https://www.researchgate.net/publication/225077293_The_Developmental_Niche_A_Conceptualization_at_the_Interface_of_Child_and_Culture
- Taran, P. A. (2001). Human rights of migrants: challenges of the new decade. *International Migration*, 38(6), 7-51. https://www.researchgate.net/profile/Heikki_Mattila/publication/227659601_Protection_of_Migrants'_Human_Rights_Principles_and_Practice/links/551bf8ab0cf20d5fbde2317c.pdf#page=11
- Tattarleti, C (2015). Pour éduquer un enfant, il faut tout un village. *Éducation Permanente*, 1, 40-42. Consulté le 20 mars 2017 dans : https://www.educationfamiliale.ch/data/web/educationfamiliale.ch/uploads//medias_presse/201

[5/familles et fromation ep 2015 i.pdf](#)

- Tétreault, S., Desmarais, C., Marier-Deschênes, P., St-Germain, D., Rachédi, L., McLaughlin, D., ... & St-Pierre, M. C. (2014). Communication entre intervenants oeuvrant auprès de l'enfant d'âge préscolaire et les familles immigrantes : étude de la portée. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 176-192.
Consulté le 2 août 2017 dans : <https://www.erudit.org/en/journals/rfdi/2014-v25-rfdi01594/1028220ar.pdf>
- Thomas, H. (2010). *Les vulnérables : la démocratie contre les pauvres*. Bellecombes-en-Bauges : Éditions du Croquant. Consulté le 30 avril 2017 dans : <http://reseau-terra.eu/IMG/pdf/LV.pdf>
- UNHCR (2016). Statistiques DACH. Consulté le 13 août 2017 dans : <http://www.unhcr.org/dach/ch-fr/statistiques>
- Vatz Laaroussi, M. (2009). *Mobilité, réseaux et résilience : le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec* (Vol. 41). PUQ.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311. Consulté le 12 août 2017 dans : <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2008-v34-n2-rse2553/019682ar.pdf>
- Vatz Laaroussi, M. (2007). Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec. *Enfances, Familles, Générations*, (6). Consulté le 11 janvier 2018 dans : <https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2007-n6-efg1781/016480ar>
- Vatz Laaroussi, M. (1993). Intervention et stratégies familiales en interculturel. *Service social*, 42(1), 49-62. Consulté le 8 septembre 2017 dans : <https://www.erudit.org/en/journals/ss/1993-v42-n1-ss3512/706599ar.pdf>
- Westby, C. (2009, November). Considerations in working successfully with culturally/linguistically diverse families in assessment and intervention of communication disorders. In *Seminars in speech and language* (Vol. 30, No. 04, pp. 279-289). © Thieme Medical Publishers.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-Hill Education (UK).
- Woods, J. J., & Lindeman, D. P. (2008). Gathering and giving information with families. *Infants & Young Children*, 21, 272-284. Consulté le 3 août 2017 dans : https://depts.washington.edu/isei/iyc/21.4_woods.pdf
- World Health Organization. (2009). Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes. Consulté le 27 octobre 2017 dans : http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/Content/statichtml/ICD10Volume2_fr_2008.pdf
- World Health Organization. (2001). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé: CIF. Consulté le 28 octobre 2017 dans : http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42418/1/9242545422_fre.pdf
- World Health Organization. (1988). Classification internationale des handicaps: déficiences, incapacités et désavantages: un manuel de classification des conséquences des maladies. Consulté le 28 octobre 2017 dans : http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/41005/1/9782877100205_fre.pdf
- Yehuda, R., Daskalakis, NP., Lehrner, A., Desarnaud, F., Bader, H.N., Makotkine, I., Flory, J.D., Bierer, L.M. & Meaney, M.J. (2014). Influences of maternal and paternal PTSD on epigenetic regulation of the glucocorticoid receptor gene in holocaust survivor offspring. *American Journal of Psychiatry*, 171(8), p.872-880. Consulté le 12 décembre 2016 dans : <http://ajp.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.ajp.2014.1312157>
- Yehuda, R. & Bierer, L.M. (2009). The relevance of epigenetics to PTSD: implications for the DSM-V. *J Trauma Stress* 22: 427-434. Consulté le 20 décembre 2016 dans :

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jts.20448/epdf>

- Yehuda, R., Bell, A., Bierer, L.M. & Schmeidler, J. (2008). Maternal, not paternal, PTSD is related to increased risk for PTSD in offspring of Holocaust survivors. *J Psychiatr Res* 42: 1104–1111. Consulté le 20 décembre 2016 dans : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022395608000046>
- Yusuf, A. (Ed.). (2007). *L'action normative a l'UNESCO* (Vol. 1). Martinus Nijhoff Publishers.
- Zetter, R. (2014). Protection des migrants forcés. *Berne : Commission fédérale pour les questions de migration (CFM)*. Consulté le 13 août 2017 dans : https://www.ekm.admin.ch/dam/data/ekm/dokumentation/materialien/mat_schutz_f.pdf
- Zdravković, H. (2005). The vernacular discourses of historical victimage of Kosovo Serbs and Albanians. *Balkanica*, (36), 83-112.

10. Annexes

ANNEXE 1 : Projet de recherche et accord de la commission d'éthique



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

À transmettre à : CommissionEthique-FPSE@unige.ch

SOUSSION D'UN PROJET DE RECHERCHE À LA COMMISSION FACULTAIRE D'ÉTHIQUE

Les points 3, 5 et 6 sont utilisés pour annoncer le projet à l'assurance de responsabilité civile contractée par l'Université de Genève et assurer ainsi sa couverture.

Les points 7, 8, 9, 10 et 11 permettront de déterminer le statut de la recherche (soumis ou non à la loi fédérale relative à la recherche sur l'être humain - LRH).

| | |
|------|--|
| 1. | Noms du/des chercheurs /s responsable (membre du corps enseignant), fonctions et coordonnées (au minimum l'adresse e-mail et le téléphone) Myriam GREMION , Chargée d'enseignement Université de Genève, UNI MAIL, 40, Boulevard du Pont-d'Arve, 1211 Genève 4 Téléphone : +41 22 37 99367, Mail : Myriam.Gremion@unige.ch Margaréta PÖTHE , étudiante de la Maîtrise en Éducation Précoce Spécialisée, Téléphone : +41 76 305 38 81, Mail : Margareta.Poethe@etu.unige.ch |
| 2. | Financement et partenariats |
| 2.a) | <u>Financement</u> <input checked="" type="checkbox"/> Pas de financement externe <input type="checkbox"/> FNS <input type="checkbox"/> AUTRES [Indiquer le montant et les objectifs, ainsi que l'accord passé avec le bailleur de fonds.] |
| 2.b) | <u>Partenariat</u> [Mentionner les éventuels chercheurs et institutions partenaires] |
| 2.c) | <u>Conflits d'intérêt</u> Existe-t-il des conflits d'intérêt ou un risque de conflits d'intérêt ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> Si oui, mentionner lesquels et avec quel(s) partenaire(s) |
| 3. | Titre de la recherche Quel accompagnement et quel environnement pour une aide au développement du processus d'empowerment chez les familles migrantes ayant un enfant aux besoins particuliers ? |
| 4. | Catégorie de recherche <input checked="" type="checkbox"/> Mémoire de maîtrise universitaire |

| | |
|----|--|
| | <input type="checkbox"/> Mémoire de master in advanced studies <input type="checkbox"/> Thèse de doctorat <input type="checkbox"/> Recherche conduite par un membre du corps enseignant |
| 5. | Dates prévues pour le début et la fin de la recherche [La date de début ne peut être antérieure à la date d'acceptation du projet par la Commission d'éthique.] Date de début : Avril 2017 Date de fin : Avril 2018 |
| 6. | Nombre de participants [Indiquez le nombre de participants maximum que vous souhaiteriez recruter] 6 |
| 7. | Description du projet de recherche [Indiquez le nombre de caractères, au maximum 1800-2000] <p>Le monde actuel peut être caractérisé par d'importants changements démographiques. En effet, nous sommes en présence d'une augmentation de migrations forcées, que ce soit pour des raisons politiques, politico-juridiques ou pour des raisons de non-respect des droits fondamentaux de l'homme. Cette réalité associée à la présence d'un handicap confronte de plus en plus les professionnels du domaine social à l'effet d'interculturalité. En tant qu'étudiant-chercheur dans le domaine de l'éducation précoce spécialisée, je m'intéresse aux interventions dans l'accompagnement de ces familles vulnérables, un accompagnement qui demande un ajustement chez les professionnels. Comme le postule Piérart (2006)¹⁷ les professionnels doivent ajuster leurs connaissances sur les différences culturelles, sociales et économiques, comprendre l'impact de la migration sur le fonctionnement familiale et juger la pertinence des modèles d'intervention actuels. Il s'agit de comprendre ce que ces familles ressentent, comment elles s'organisent et quelles sont leurs besoins (Gremion, 2012)¹⁸. C'est pour cette raison qu'il paraît judicieux de s'intéresser aux stratégies d'accompagnement proposées par les professionnels, pour leur permettre de surmonter les obstacles et répondre aux besoins des familles migrantes, afin qu'elles aient une meilleure emprise sur leur vie. La recherche projetée s'appuiera sur une synthèse de la littérature disponible, des entretiens avec des pédagogues et des récits de familles récoltés à travers des entretiens, si besoin assistés d'un interprète.</p> <p>Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la prévention de la vulnérabilité (intervention au niveau de l'Etat: lois, services, formations). Ensuite, un regard anthropologique sur la différence (culture, handicap, etc.) en tenant compte du parcours migratoire sera développé.</p> <p>Dans un deuxième temps, nous tenterons de poser une analyse compréhensive de l'écosystème de l'adaptation familiale à son nouvel environnement. Ceci devrait permettre de mettre en évidence la réalité d'accompagnement de ces familles par des professionnels et de découvrir quelles sont les limites, les obstacles, les stratégies et les ajustements face aux besoins de ces familles.</p> <p>[1922 caractères]</p> |
| 8. | Population ciblée [si vous vous adressez à des enfants il conviendrait d'indiquer leur âge] ¹⁹ |

¹⁷ Piérart, G. (2006). Familles migrantes et handicap de l'enfant : quel partenariat avec les professionnels de l'éducation spécialisée ? *Interactions*. 9(2), 107-127.

¹⁸ Gremion, M. (2012). Handicap et Migration : à l'écoute des familles. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 40-45.

¹⁹ En application de la loi relative à la recherche sur l'être humain (LRH), l'adolescent (dès 14 ans) doit donner son consentement éclairé par écrit. Dès lors, il faut rajouter la rubrique spécifique pour la signature de l'adolescent dans le formulaire de consentement.

| | |
|-------------|--|
| | <p>L'échantillon sera composé de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - familles (2) de migrants, issues de la migration forcée, avec un enfant en situation de handicap (père et mère vivant au sein du même foyer). Les familles sont en Suisse depuis cinq ans au moins et ont un statut juridique légal, pour qu'elles aient la possibilité de bénéficier des prestations sociales et médicales. Elles bénéficient actuellement de prestations SEI²⁰ - pédagogues (2) en éducation précoce spécialisée intervenant dans ces familles <p>Bassin de recrutement Canton de Vaud, SEI de la Fondation de Verdeil,</p> <p>Modalités de recrutement</p> <p>La présélection des familles s'effectuera par le biais du registre de la Fondation de Verdeil sur la base des critères susmentionnés. La recherche sera alors présentée aux pédagogues intervenant dans les familles présélectionnées et un consentement de participation leur sera soumis. Les familles, dont les pédagogues de référence auront donné leur accord de participation, seront invitées à participer à cette étude par l'intermédiaire du pédagogue. Le chercheur prendra contact avec les familles qui auront transmis leur consentement pour fixer le moment de l'entretien.</p> |
| 8.a) | <p><u>Participation d'étudiants en tant que sujets</u> <i>Mentionner les conditions de cette participation (volontaire, liée à un cours, permettant la validation du cours, activités alternatives pour les étudiants qui ne participeraient pas à la recherche ; le cas échéant, préciser la nature des activités alternatives, dont le volume doit être équivalent à la participation à la recherche)</i></p> |
| 8.b) | <p><u>Si la recherche implique des critères d'inclusion/exclusion, mentionner la procédure et le moment où s'effectue cette vérification</u></p> <p>Exclusion : la région de Lausanne, car le chercheur, travaille actuellement en tant que pédagogue en éducation précoce spécialisée dans cette région. C'est pour cette raison que les pédagogues travaillant dans cette région, en tant que collègues directes du chercheur seront exclues de cette étude. Par conséquent cette exclusion concerne également des familles suivies par ces pédagogues.</p> |
| 9. | <p>Objectifs de la recherche</p> <p>Augmenter les connaissances sur l'impact de la migration (événements vécus, mode de vie, environnement) sur une famille ayant un enfant en situation de handicap et sur son adaptation, ainsi qu'analyser les stratégies de soutien et d'accompagnement efficaces, correspondant aux besoins des familles</p> |
| 10. | <p>Matériel, à annexer <i>(les questionnaires et les images doivent être annexés ; les autres tâches – notamment informatiques – seront décrites en détail et illustrées par des exemples)</i></p> <p>Annexe I : Formulaire de consentement et d'information destiné au responsable du SEI de la Fondation de Verdeil</p> <p>Annexe II : Formulaire de consentement et d'information destiné aux parents</p> <p>Annexe III : Formulaire de consentement et d'information destiné aux pédagogues précoces spécialisés</p> <p>Annexe IV : Canevas d'entretien des familles</p> <p>Annexe V : Canevas d'entretien des pédagogues en éducation précoce spécialisée</p> <p>Annexe VI : Liste des associations d'aide aux migrants</p> |

²⁰ Service éducatif itinérant

| | |
|--------------------|--|
| <p>11.</p> | <p>Procédure (récolte des données, information et consignes aux participants)</p> <p>Suite à l'obtention de l'accord de la Commission d'éthique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation du projet d'étude au responsable du SEI de la Fondation de Verdeil et demande d'un consentement signé. - Présélection, par le soin du responsable du SEI, des familles répondant aux critères précis déjà définis. - Identification des pédagogues de références des familles présélectionnées, présentation de l'étude et des modalités de collaboration demandées. Signature d'un formulaire de consentement. - Invitation des familles à participer à cette étude par l'intermédiaire du pédagogue en éducation précoce spécialisée qui les accompagne et suit leur enfant. A noter que les familles ont toute liberté de refuser la participation à cette étude. Signature d'un formulaire de consentement - Identification de besoin d'interprète, par échange avec la famille, et contact, le cas échéant avec l'association Appartenances (elle forme et met à disposition des interprètes communautaires) - Le premier entretien semi-directif sera réalisé avec les professionnels (durée d'environ 1h). - Ensuite, une succession de trois entretiens avec de familles (durée d'environ 1h30 chacun) sera réalisée dans un laps de temps de deux mois qui devrait permettre le renforcement et l'enrichissement des données par le fait d'offrir la possibilité à la famille de créer une confiance envers le chercheur. - Finalement, un entretien avec le professionnel et la famille sera réalisé (durée d'environ 1h30), dans le but d'un croisement des regards. Afin de permettre à la famille de s'exprimer dans sa langue, un(e) interprète communautaire sera mis à disposition, si besoin. <p>La technique de recueil de données est l'entretien de professionnels et de familles, entretiens semi-directifs. L'entretien semi-directif semble être le meilleur moyen pour recueillir des représentations vécues par des professionnels et des familles. Selon Gauthier (2009)²¹, c'est le type de récolte de données qui vise la compréhension des discours, des ressentiments et des représentations des personnes interrogées. Ces entretiens permettent également de conserver une certaine égalité pour toutes les personnes interviewées et, en même temps, ils vont laisser de la liberté à la personne interrogée, ainsi que la possibilité d'apporter des éléments importants qui les ont marqués et que le chercheur n'a pas prévus. En se basant sur une série de questions, il sera possible de laisser une certaine liberté à la personne interrogée.</p> |
| <p>11b)</p> | <p>Enregistrement vidéo Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Enregistrement audio Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> <p>Si un participant refuse d'être filmé/enregistré : que prévoyez-vous ?</p> <p>Prise de notes.</p> |
| <p>11c)</p> | <p>Certains renseignements sur l'objectif de la recherche ou sur la méthodologie doivent-ils être cachés aux participants ? et /ou Est-ce que certaines informations transmises sont intentionnellement fausses (ex. induction expérimentale) ?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Si oui, indiquez :</p> <p>La raison</p> |

²¹ Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5e^eéd.). Québec : Presses de l'Université de Québec.

| | |
|------------|--|
| | <p>Comment les participants en seront informés suite à leur participation (joindre à la demande le débriefing)</p> <p>Comment ils pourront valider leur consentement quant à l'utilisation de leurs données</p> |
| 12. | <p>Lieu(x) du déroulement de la recherche <i>[vous ne pouvez pas réaliser des enregistrements audio et/ou poser des questions sensibles dans un lieu public.]</i></p> <p>Familles : Domicile des familles ou local SEI selon les préférences des familles. Professionnels : Local SEI ou domicile du chercheur selon les préférences des pédagogues.</p> |
| 13. | <p>Inconvénients et risques éventuels pour les participants</p> <p>Malaise et incompréhension, peurs de s'exprimer devant un inconnu, activation de souvenirs douloureux.</p> |
| 14. | <p>Dispositif de contrôle des risques et inconvénients</p> <p>C'est à l'aide de l'interprète communautaire que la famille peut s'exprimer dans sa langue, possibilité de s'arrêter si le récit devient douloureux et passer aux discours informels, même si cela interfère dans la prolongation du temps d'entretien.</p> <p>Possibilité de donner des informations concernant des associations aidant dans le cas de la migration (voir annexe VI).</p> <p>Une succession d'interviews devraient permettre de créer une relation de confiance.</p> |
| 15. | <p>Avantages et bénéfices pour les participants <i>[La validation de crédits pour un cours n'est pas à considérer comme un avantage ou bénéfice pour les participants, puisque l'activité alternative doit être équivalente en volume de travail.]</i></p> <p>Le croisement des données devrait permettre une meilleure compréhension mutuelle, clarification de besoins, identifications de stratégies, l'aménagement d'un environnement positif et stimulant en fonction des réponses des familles, pour que celles-ci puissent développer davantage leur confiance et leur empowerment.</p> |
| 16. | <p>Compensations ou indemnités éventuelles <i>[La validation de crédits pour un cours n'est pas à considérer comme une compensation ou une indemnité pour les participants, puisque l'activité alternative doit être équivalente en volume de travail.]</i></p> |
| 17. | <p>Modalité de stockage et de protection des données et type de données récoltées :</p> <p>Nom de la (des) personne(s) qui auront accès aux données : Madame Myriam GREMION chargée d'enseignement à l'Université de Genève et Margaréta PÖTHE durant le temps du mémoire.</p> <p>Modalité de stockage²² (par exemple armoire, clé USB, disque dur, tiroir d'un bureau...) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Données papiers (<i>retranscription des entretiens imprimés</i>) : tiroir de mon bureau à la maison fermé à la clé, à la fin du mémoire elles seront détruites - Données informatiques /audio/vidéo : l'enregistrement audio et les retranscriptions seront protégés par un mot de passe et seront sur une clé USB stockée chez les parents de Margaréta PÖTHE en Slovaquie²³ le temps du mémoire, ensuite les enregistrements seront effacés et les retranscriptions des entretiens sous forme informatique seront |

²² La Commission accepte que le temps de la recherche les données anonymisées (mais en aucun cas les formulaires de consentement) soient stockées chez les étudiants. Toutefois, une fois la recherche terminée l'intégralité des données doivent être stockées sous la responsabilité du directeur du mémoire/thèse et l'étudiant(e) doit s'engager d'une part à détruire toutes les données stockées sur son ordinateur ou à son domicile et d'autre part à ne faire aucune copie de celles-ci. **Ces informations doivent être transmises à la Commission.**

²³ Etant donné que l'enregistrement audio et les retranscriptions seront en français, une langue qui n'est pas maîtrisée par la majorité des slovaques, la protection des données sera meilleure.

| | |
|--------------|--|
| | <p>archivées pendant cinq ans dans le bureau de Madame Myriam GREMION chargée d'enseignement à l'Université de Genève.</p> <p>Formulaires de consentement (<i>doivent être stockés séparément de toutes les autres données</i>) : dans une armoire fermée à clé dans le bureau de Madame Myriam GREMION chargée d'enseignement à l'Université de Genève</p> <p>Modalité de protection (par exemple mot de passe, armoire fermée à clé, tiroir fermé à clé, cryptage...) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Données papier (<i>retranscription des entretiens version papier</i>) : tiroir fermé à clé - Données informatiques /audio/vidéo: un coffre-fort de la famille en Slovaquie - Formulaires de consentement : armoire fermée à clé |
| 17.a) | <p>Type de données récoltées, cochez ce qui correspond</p> <p><input type="checkbox"/> données anonymes – aucune donnée permettant d'identifier un participant est récoltée ;</p> <p><input type="checkbox"/> données anonymisées - destruction irréversible, de toutes les informations, qui, combinées, permettraient de rétablir l'identité de la personne (l'anonymisation doit être réalisée dans les meilleurs délais) ;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> données codées – conservation d'une liste de correspondance entre l'identité des participants et le code qui leur est attribué permettant de rétablir l'identité de la personne. Cette liste est stockée séparément de toutes les autres données et stockée sous la responsabilité de nom/prénom d'un membre du corps enseignant de la FPSE</p> |
| 17.b) | <p>Archivage : Les données doivent être conservées au moins 5 ans, dans un lieu se trouvant à la FPSE</p> <p>nom/prénom du membre du corps enseignant de la FPSE responsable de l'archivage.</p> <p>Myriam GREMION, Chargée d'enseignement Université de Genève, UNI MAIL, 40, Boulevard du Pont-d'Arve, 1211 Genève 4 Téléphone : +41 22 379 93 67, Mail : Myriam.Gremion@unige.ch</p> |
| 18. | <p>Date de dépôt de la demande</p> <p>30 novembre 2016</p> |

Nous vous rappelons que si vous récoltez des données personnelles (nom, prénom, adresse...), et/ou des données personnelles sensibles (données concernant les opinions ou les activités politiques, religieuses, la santé, la sphère intime) et/ou des données permettant d'apprécier les caractéristiques essentielles de la personnalité d'une personne par exemple : caractère, espoir, crainte, envie, moral (profil de la personnalité), vous êtes tenu de vous conformer aux dispositions de la directive de la Commission LIPAD de l'Université (voir : <https://memento.unige.ch/doc/0160/>).

N.B. Joindre à la demande le(s) projet(s) de formulaire de consentement.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COMMISSION D'ÉTHIQUE

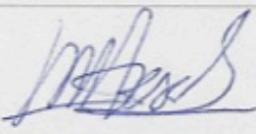
Madame
Myriam Gremion

FPSE

PROJET SOUMIS À LA COMMISSION D'ÉTHIQUE

FICHE DE DÉCISION

| | |
|--------------------------------|--|
| 1. Titre de la recherche | Quel accompagnement et quel environnement pour une aide au développement du processus d'empowerment chez les familles migrantes ayant un enfant aux besoins particuliers ? |
| 2. Financement | |
| 3. Chercheur(s) responsable(s) | Myriam Gremion |

| | |
|---|---|
| Date de la séance de la Commission | 15 décembre 2016 |
| Modifications demandées par la Commission | oui <input checked="" type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> |
| Les cas échéant, modifications introduites et transmises à la Commission le | 22 février 2017 |
| Décision | Le projet est accepté . |
| Date | 23 février 2017 |
| Signature du président : |  Marco Hessels |

N.B. 1 Les éventuels changements (intitulé, nombre de sujets, durée de la recherche, ...) devront être signalés à la Commission. Le formulaire ad hoc peut être demandé à l'adresse « CommissionEthique-FPSE@unige.ch ».

N.B. 2 La couverture par l'assurance RC est valable jusqu'à la date de fin de projet indiquée lors du dépôt de la demande.

ANNEXE 2 : Lettre d'information au responsable du SEI de la Fondation de Verdeil

Margaréta Pöthe
Étudiante de la MAEPS²⁴
Téléphone : +41 76 305 38 81
Mail : Margareta.Poethe@etu.unige.ch

Fondation de Verdeil
Service Éducatif Itinérant
Monsieur Michel Zollinger
Av. du Grey 38A
Case postale 64
1000 Lausanne

Objet : Consentement pour le travail de recherche auprès de deux familles suivies par le Service Éducatif Itinérant et auprès de deux pédagogues en éducation précoce spécialisée engagés au Service Éducatif Itinérant de la Fondation de Verdeil

Dans l'aboutissement de ma formation universitaire, je suis conduite à réaliser un projet de recherche en lien avec ma pratique professionnelle.

Depuis longtemps la problématique d'accompagnement liée à la migration, ainsi que de la réalité de l'enfant migrant en situation de handicap et de sa famille a suscité mon plus grand intérêt. A l'heure actuelle, le monde peut être caractérisé par d'importants changements démographiques. En effet, il y a de nombreuses migrations forcées, que ce soit pour des raisons politiques, politico-juridiques ou pour des raisons de non-respect des droits fondamentaux de l'homme. Les professionnels dans l'éducation précoce spécialisée, sont régulièrement confrontés à cette réalité et ils sont invités à intervenir dans l'accompagnement de ces familles vulnérables. En tant qu'étudiant-chercheur dans le domaine social, plus précisément dans l'éducation précoce spécialisée, je m'intéresse à ces interventions et aux stratégies d'accompagnement proposées par des professionnels qui ont pour but de surmonter les obstacles qu'ils rencontrent et de répondre aux besoins de ces familles, afin qu'elles aient une meilleure emprise sur leur vie.

Ma recherche s'intitule : « Quel accompagnement et quel environnement pour une aide au développement du processus d'empowerment chez les familles migrantes ayant un enfant aux besoins particuliers ? » et est élaborée sous la direction de madame Myriam GREMION, Chargée d'enseignement à l'Université de Genève.

Cette recherche a pour objectif d'augmenter les connaissances sur l'impact de la migration (événements vécus, mode de vie, environnement) sur une famille ayant un enfant en situation de handicap et sur son adaptation, ainsi que d'analyser les stratégies de soutien et d'accompagnement efficaces, correspondant aux besoins des familles.

En ce qui concerne la démarche de la réalisation, je propose de rencontrer deux familles dans les régions Broye, Est ou Nord vaudois. Il est important que ces deux familles migrantes soient issues de migration forcée²⁵, qu'elles résident en Suisse depuis cinq ans au moins et qu'elles aient un statut juridique légal. **Je vous propose de sélectionner ces familles selon les critères susmentionnés.** Lorsque les familles répondant aux critères précis auront été choisies dans le registre du Service Éducatif Itinérant, elles seront invitées à participer à cette étude par l'intermédiaire du pédagogue en éducation précoce spécialisée qui suit leur enfant et qui aura déjà donné son consentement. Dans ce processus j'ai également prévu de présenter ma recherche aux pédagogues concernés avant de contacter les familles.

Tout d'abord, j'ai l'intention de réaliser un entretien avec les pédagogues en éducation précoce spécialisée intervenant dans les familles sélectionnées, ensuite trois entretiens avec les familles, dans un laps de temps de deux mois. Finalement, je prévois de réaliser un entretien avec le pédagogue en

²⁴ Maîtrise en Education Précoce Spécialisée

²⁵ L'indication sera le pays duquel la famille est arrivée.

éducation précoce spécialisée en présence de la famille, dans le but d'échanger ensemble autour des obstacles et des besoins de la famille. Ce croisement de regards devrait permettre une meilleure compréhension mutuelle, une clarification des besoins, une identification des stratégies, l'aménagement d'un environnement positif et stimulant en fonction des réponses des familles, pour que celles-ci puissent développer davantage leur confiance et leur empowerment.

Sur la base des informations qui précèdent :

Je donne mon accord pour la réalisation de la recherche telle qu'elle m'a été présentée « Quel accompagnement et quel environnement pour une aide au développement du processus d'empowerment chez les familles migrantes ayant un enfant aux besoins particuliers ? »

Je m'engage à présélectionner les familles qui pourraient participer à l'étude.

Oui

Non

Prénom Nom

Signature

Date

| |
|--------------------------------|
| ENGAGEMENT DU CHERCHEUR |
|--------------------------------|

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique concernant la recherche au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité* de l'Université de Genève.

Je m'engage à ce que le participant à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE 3 : Lettre d'information aux familles et aux professionnels

| | |
|--|--|
| RECHERCHE Quel accompagnement et quel environnement pour une aide au développement du processus d'empowerment chez les familles migrantes ayant un enfant aux besoins particuliers ? | |
| Responsable(s) du projet de recherche : | Myriam GREMION , Chargée d'enseignement à l'Université de Genève, UNI MAIL, 40, Boulevard du Pont-d'Arve, 1211 Genève 4 Téléphone : +41 22 37 99367, Mail : Myriam.Gremion@unige.ch Margaréta PÖTHE , étudiante en Maîtrise en Éducation Précoce Spécialisée, Téléphone : +41 76 305 38 81, Mail : Margareta.Poethe@etu.unige.ch |

(Dans ce texte, le masculin est utilisé au sens générique ; il comprend aussi bien les femmes que les hommes.)

INFORMATION AUX PARTICIPANTS ET CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Information aux participants

Chers Parents,

Tout d'abord permettez-moi de me présenter. Je suis une étudiante en Master en éducation précoce spécialisée à l'Université de Genève, et en même temps je travaille en tant que pédagogue en éducation précoce spécialisée à la Fondation de Verdeil. Afin de tendre à l'aboutissement de ma formation universitaire, je me suis engagée dans la réalisation d'un projet de recherche en lien avec ma pratique professionnelle.

Depuis longtemps je m'intéresse aux questions de migration, aux différences culturelles et à la réalité d'un enfant migrant qui a besoin d'accompagnement pour son développement. C'est pourquoi mon choix de recherche m'a conduite dans cette direction.

La question que je me pose et à laquelle je vous invite à réfléchir ensemble est : Comment peut-on concilier la réalité de la migration avec les besoins particuliers de votre enfant ? Quels sont les obstacles, les facilitateurs et les besoins pour réussir cette conciliation ? Comment les professionnels peuvent-ils vous soutenir ?

Concrètement, je vous propose trois rencontres en famille d'une durée d'environ 1h30 chacune et une quatrième également d'une durée d'environ 1h30 en présence de votre pédagogue qui vous accompagne pour pouvoir échanger autour de votre réalité, vos expériences et vos besoins. Dans le but de vous préserver et d'assurer un environnement sécurisant, je vous propose que ces rencontres se fassent à votre domicile ou dans les locaux du SEI.

Il se peut que ces entretiens fassent ressortir des souvenirs douloureux. Nous pourrions donc nous arrêter si le récit devient trop douloureux et nous donner du temps pour échanger autour d'associations aidant

dans le cas de migration. Afin d'éviter diverses incompréhensions, je vous propose que ces échanges se fassent en la présence d'un interprète, en cas de besoin. Je suis consciente que votre participation à ces entretiens est très coûteuse en terme temps et je vous serais particulièrement reconnaissante pour votre participation à ces entretiens.

Avec votre consentement les entretiens seront enregistrés sur un support d'audio. Vous avez toute liberté de refuser ces enregistrements et dans ce cas je prendrai des notes de nos échanges à la main.

Vos récits sont confidentiels. C'est-à-dire que je vous garantis la destruction de toutes les informations qui permettraient de rétablir votre identité. Les enregistrements seront détruits à la fin de la recherche et les retranscriptions des entretiens seront archivées pendant cinq ans à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation sous la responsabilité de Madame Myriam Gremion.

Les résultats de cette recherche seront disponibles en juin 2018 suite à une validation officielle. Si vous le souhaitez, vous pourrez obtenir un exemplaire directement chez le chercheur à l'adresse e-mail : Margareta.Poethe@etu.unige.ch

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour participer à la recherche « Quel accompagnement et quel environnement pour une aide au développement du processus d'empowerment chez les familles migrantes ayant un enfant aux besoins particuliers ? », et j'autorise :

- l'enregistrement intégral des entretiens afin de pouvoir les retranscrire OUI NON
- l'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données resteront confidentielles et qu'aucune information ne sera communiquée sur mon identité ; OUI NON
- l'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel). OUI NON

J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche. J'ai été informée du fait que je peux me retirer en tout temps sans fournir de justifications et que je peux, le cas échéant, demander la destruction des données me concernant.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom

Signature

Date

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique concernant la recherche au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité* de l'Université de Genève.

Je m'engage à ce que le participant à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom

.....

Signature

.....

Date

.....

RECHERCHE

Quel accompagnement et quel environnement pour une aide au développement du processus d'empowerment chez les familles migrantes ayant un enfant aux besoins particuliers ?

Responsable(s) du projet de recherche :

Myriam GREMION, Chargée d'enseignement à l'Université de Genève,
UNI MAIL, 40, Boulevard du Pont-d'Arve, 1211 Genève 4

Téléphone : +41 22 37 99367, Mail : Myriam.Gremion@unige.ch

Margaréta PÖTHE, étudiante en Maîtrise en Education Précoce Spécialisée,
Téléphone : +41 76 305 38 81, Mail : Margareta.Poethe@etu.unige.ch

(Dans ce texte, le masculin est utilisé au sens générique ; il comprend aussi bien les femmes que les hommes.)

INFORMATION AUX PARTICIPANTS ET CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Information aux participants

Cher pédagogue en éducation précoce spécialisée,

Tout d'abord, permettez-moi de vous expliquer la raison pour laquelle je m'adresse à vous. Je suis étudiante en Master en l'éducation précoce spécialisée à l'Université de Genève, et en même temps, je travaille en tant que pédagogue en éducation précoce spécialisée à la Fondation de Verdeil. Afin de finaliser ma formation universitaire, je me suis engagée dans la réalisation d'un projet de recherche en lien avec ma pratique professionnelle.

Depuis longtemps je m'intéresse aux questions de migration, aux différences culturelles et à la réalité d'un enfant migrant avec des besoins particuliers. C'est pourquoi mon choix de recherche m'a conduite dans cette direction.

La question que je me pose et à laquelle je vous invite à réfléchir, d'une part avec moi et d'autre part avec la famille que vous suivez est : Comment peut-on concilier la réalité de la migration avec la présence de besoins particuliers chez l'enfant, quels sont les obstacles, les ressources et les réels besoins de la famille pour réussir cette conciliation ?

Concrètement, je vous propose un entretien personnel et un deuxième entretien en présence de la famille que vous accompagnez, pour pouvoir échanger autour de vos observations, vos expériences, vos stratégies, et identifier les obstacles et les facilitateurs que vous et la famille rencontrez. Je vous propose une première rencontre d'une durée d'environ 1h à mon domicile ou dans les locaux du SEI, (selon vos désirs, je reste disponible à vos propositions) et une deuxième d'une durée d'environ 1h30 au domicile de la famille ou dans les locaux du SEI (selon les désirs de la famille). Afin d'éviter diverses formes d'incompréhension, l'échange avec la famille peut avoir lieu en présence d'un interprète. Je suis consciente que votre participation à ces entretiens est très coûteuse au niveau de votre temps et que je vous demande de vous déplacer, je vous serais donc très reconnaissante pour cet engagement.

Avec votre consentement les entretiens seront enregistrés sur un support d'audio. Vous avez toute liberté de refuser ces enregistrements et dans ce cas je prendrai des notes de nos échanges à la main.

Vos récits sont confidentiels. C'est-à-dire que je vous garantis la destruction de toutes les informations qui permettraient de rétablir votre identité. Les enregistrements seront détruits à la fin de la recherche et les retranscriptions des entretiens seront archivées pendant cinq ans à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation sous la responsabilité de Madame Myriam Gremion.

Les résultats de cette recherche seront disponibles en juin 2018 suite à une validation officielle. Si vous le souhaitez, vous pouvez obtenir un exemplaire directement chez le chercheur à l'adresse e-mail : Margareta.Poethe@etu.unige.ch

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour participer à la recherche « Quel accompagnement et quel environnement pour une aide au développement du processus d'empowerment chez les familles migrantes ayant un enfant aux besoins particuliers ? », et j'autorise :

- l'enregistrement intégral des entretiens afin de pouvoir les retranscrire OUI NON

- l'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données resteront confidentielles et qu'aucune information ne sera communiquée sur mon identité ; OUI NON

- l'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel). OUI NON

J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche. J'ai été informée du fait que je peux me retirer en tout temps sans fournir de justifications et que je peux, le cas échéant, demander la destruction des données me concernant.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom

Signature

Date

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique concernant la recherche au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité* de l'Université de Genève.

Je m'engage à ce que le participant à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom

.....

Signature

.....

Date

.....

ANNEXE 4 : Lettre aux professionnels pour constituer l'échantillon

Chères collègues,

Je me permets de m'adresser à vous pour la réalisation de mon travail de mémoire. En effet c'est la dernière ligne droite dans ma formation MAEPS.

Mon mémoire s'articule autour de l'intervention précoce dans les familles issues de la migration. Les questions que je me pose sont les suivantes : Comment peut-on concilier la réalité de la migration avec la présence de besoins particuliers chez l'enfant ? Quels sont les obstacles, les ressources, les stratégies et les réels besoins de la famille pour réussir cette conciliation ? Dans cette optique, ma recherche s'intitule provisoirement : « Quel accompagnement et quel environnement pour une aide au développement du processus d'empowerment chez les familles migrantes ayant un enfant aux besoins particuliers ? »

L'objectif de cette étude est d'augmenter les connaissances sur l'impact de la migration (événements vécus, mode de vie, environnement) d'une famille ayant un enfant en situation de handicap et sur son adaptation à son nouvel environnement. Je tenterai donc de faire une analyse compréhensive de l'écosystème de l'adaptation familiale, ainsi que d'analyser les stratégies de soutien et d'accompagnement pour répondre au mieux aux besoins des familles.

La population concernée est les familles issues de migration forcée (c'est à dire d'une migration due aux changements politiques, guerre...). En ce qui concerne ma démarche de la réalisation, je propose de rencontrer deux familles et leur pédagogue dans les régions Broye, Est ou Nord vaudois. J'ai exclu la région lausannoise, afin d'éviter d'interroger mes collègues directes. En ce qui concerne les familles, il est important qu'elles résident en Suisse depuis cinq ans au moins et qu'elles aient un statut juridique légal. Chères collègues, si vous avez des familles qui correspondent à ces critères et si vous souhaitez participer, je vous propose de les inviter à participer à cette étude en sachant qu'elles ont la liberté de participer ou non à cette étude. Dans le cas où vous et la famille seriez d'accord de participer à mon étude, vous pouvez me contacter par mail ou par téléphone, pour qu'on puisse regarder pour les dates de la réalisation de ces entretiens. Si les familles ont en besoin, ces échanges peuvent se faire avec un interprète, pour éviter les incompréhensions.

Plus concrètement, en ce qui concerne ma démarche de récolte des données : dans un premier temps, j'ai l'intention de réaliser un entretien avec vous (d'une durée d'environ 1h dans un local SEI ou ailleurs selon vos désirs), ensuite trois entretiens avec les familles qui auront donné leur accord et signé le formulaire de consentement. Ces trois entretiens (d'une durée d'environ 1h à 1h30 chacun, au domicile de la famille, dans un local du SEI ou ailleurs selon leur désir) sont prévus dans un laps de temps de deux mois. Vous vous demandez peut-être pourquoi je souhaite réaliser trois entretiens. Je m'appuie sur une temporalité qui devrait permettre à la famille de créer un lien de confiance et lui permettre de partager de sa réalité et ses vécus. Finalement, je prévois de réaliser un dernier entretien ensemble avec vous et la famille, dans le but d'échanger ensemble autour des obstacles et des besoins. Ce croisement de regards devrait permettre une meilleure compréhension mutuelle, une identification des stratégies, l'aménagement d'un environnement positif et stimulant en fonction des réponses des familles, pour que celles-ci puissent développer d'avantage leur confiance en elles et leur empowerment.

Pour le côté pratique, ces entretiens seront enregistrés sur un support audio avec votre accord et celui des familles. En cas de refus, je prendrai des notes à la main lors de nos échanges. Ces récits seront confidentiels et je vous garantis la destruction de toutes les informations qui permettraient de rétablir votre identité et celle des familles.

Je suis consciente que votre participation, ainsi que la participation des familles à ces entretiens sont très coûteuses au niveau du temps et je vous serais donc très reconnaissante pour votre engagement pour m'aider à réaliser cette étude.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me demander des précisions, D'avance, merci pour votre précieuse aide.

Margaréta Pöthe Pédagogue en éducation précoce spécialisée

Fondation de Verdeil Service éducatif itinérant Lausanne Av. du Grey 38A - CP 64 1000 Lausanne 22

079 559 74 30

margareta.poethe@verdeil.ch www.verdeil.ch

ANNEXE 5 : Canevas d'entretiens des familles

| | Questions | Vignettes |
|-----|---|-----------|
| 1.1 | Pouvez-vous me définir le mot collaboration ? <i>Mots de relancement</i> <i>Relation, confiance</i> | |
| 1.2 | Selon vous quels sont les facteurs qui facilitent la collaboration ? <i>Mots de relancement</i> <i>Intérêt</i> <i>Respect</i> <i>Connaissances</i> <i>Communication</i> | |
| 1.3 | Pour vous, où se situent les obstacles à la collaboration ? <i>Mots de relancement</i> <i>Incompréhension</i> <i>Méconnaissances</i> <i>Manque de communication</i> <i>Différences culturelles</i> <i>Incompréhension de la culture d'accueil</i> | |
| 1.4 | Le statut socio-économique dans le pays d'accueil a-t-il une influence sur la collaboration ? <i>Mots de relancement</i> <i>Honte</i> <i>Difficultés de trouver du travail, un logement</i> <i>Manque d'argent</i> | |
| 1.5 | Quelles sont vos expériences vécues par rapport aux aspects linguistiques ? <i>Mots de relancement</i> <i>Travail avec des interprètes</i> <i>Communication avec les professionnels</i> <i>Aide intrafamiliale</i> <i>Incompréhensions, malaise</i> | |
| 1.6 | Quelle importance donnez-vous à l'aspect relationnel dans la collaboration avec les professionnels ? <i>Mots de relancement</i> <i>Empathie</i> <i>Ecoute</i> <i>Échanges</i> <i>Respect</i> | |

J'ai suivi une famille où la maman était médecin dans son pays d'origine, mais en Suisse ses études n'étaient pas reconnues et à cause de la barrière de la langue elle n'arrivait pas à trouver du travail.

Dans une famille, le papa traduisait les communications entre les professionnels et la maman et finalement nous nous sommes rendus compte que pour lui ces traductions étaient très difficiles. Il ne voulait pas blesser sa femme, il n'a donc pas traduit tous les éléments concernant les difficultés de leur enfant

Une maman m'a raconté : « mon fils est né en hôpital après un grossesse sans problèmes. Personne ne m'a rien dit. C'est au bout de deux ans que je trouvai mon enfant différent. J'avais déjà deux enfants, donc je pouvais le comparer... A deux ans, il ne marchait pas, ne parlait pas et pour le médecin c'était normal. J'ai changé de pédiatre et une batterie de tests a

| | | |
|------|--|--|
| | | commencé. Finalement il a été diagnostiqué avec une maladie rare d'ordre génétique. Je suis encore fâchée contre le premier médecin, même si ça n'aurait rien changé, mais il ne m'a pas écouté, il n'a pas pris en considération les connaissances de mon enfant. » |
| 1.7 | <p>Quels sont vos besoins dans l'accompagnement de votre enfant ayant des besoins particuliers ?</p> <p><i>Mots de relancement</i></p> <p><i>Informations</i> <i>Soutien</i> <i>Élargissement du réseau social,</i> <i>Collaboration avec des professionnels</i> <i>Services disponibles pour votre enfant</i> <i>Aide pour le ménage</i></p> | <p>Dans une famille tous dormaient dans la même chambre. C'est une manière de faire, mais cette famille a raconté les difficultés des horaires, qu'elle trouvait un peu plus exigeante en vue de l'entrée à l'école et l'entrée dans la société.</p> |
| 1.8 | <p>Est-ce que vous vous sentez accompagnés par les professionnels ? Pourriez-vous me décrire cet accompagnement ?</p> <p><i>Questions de développement</i></p> <p><i>Avez-vous des réponses à vos questions ?</i> <i>Avez-vous le soutien dont vous avez besoin ?</i></p> | |
| 1.9 | <p>Dans l'intervention auprès de votre enfant comment pouvez-vous décrire votre place ?</p> <p><i>Mots de relancement</i></p> <p><i>Préséance active dans la séance</i> <i>Observateur</i> <i>Absence dans la séance</i></p> | |
| 1.10 | <p>A votre avis est-ce que les professionnels sont suffisamment outillés pour vous accompagner ?</p> <p><i>Mots de relancement</i></p> <p><i>Connaissances des différentes cultures</i></p> | |
| 1.11 | <p>Quelles sont vos attentes vis-à-vis de la société suisse ?</p> <p><i>Mots de relancement</i></p> <p><i>Accès aux services</i> <i>Accompagnement, Information</i></p> | |
| 1.12 | <p>Pourriez-vous me décrire une journée avec votre enfant ayant des besoins particuliers ?</p> <p><i>Mots de relancement</i></p> <p><i>Réveil, Activités</i> <i>Thérapies</i></p> | |
| 1.13 | <p>Pourriez-vous me parler de vos ressources et de vos stratégies ?</p> <p><i>Mots de relancement</i></p> <p><i>Réseaux d'amis</i> <i>Réseaux services professionnels</i> <i>Ressources de la communauté culturelle</i> <i>Temps pour vous-mêmes</i></p> | |
| 1.14 | <p>Est-ce que la prise en charge par différents services correspond à vos attentes ? Pourquoi ?</p> | |
| 1.15 | <p>Pourriez-vous me décrire vos représentations des prises en charge de qualité d'après vos besoins ?</p> | |

| | | |
|------|---|---|
| 2.1 | Pourriez vous me décrire l'accès aux différents services qui interviennent dans votre famille ? <i>Mots de relancement</i> <i>Intermédiaire par les professionnels, Aide de la communauté</i> | <p>En Macédoine/au Kosovo, les bébés mais encore jusqu'à 1 an, sont placés dans des berceaux en bois à bascule où la maman les emmaillote dans une couverture qui les contient et leur bande les yeux avec un ruban et ensuite avec leur pied, elles les bercent.</p> <p>L'importance du rituel religieux de la protection du bébé : Il fallait qu'après sa naissance le bébé ne quitte pas la maison pendant quarante jours. Or dans ce cas, après quinze jours l'enfant a dû être hospitalisé. Pour la famille le non accomplissement du rituel de protection expliquait toutes les difficultés présentées chez l'enfant.</p> <p>Lors d'une séance après un réseau scolaire avec les intervenants, la maman a dit qu'avec les attentes qu'il y avait pour son fils de 4 ans, il allait faire un « burn out », et que s'il grandissait en Afrique ça irait très bien et qu'elle se disait parfois qu'elle devait le renvoyer là-bas.</p> |
| 2.2 | Pouvez-vous me décrire la prise en charge par les professionnels, et comment vous l'avez vécue ? Y a-t-il des différences par rapport à votre pays d'origine et la Suisse ? | |
| 2.3 | Comment pourriez-vous me décrire une séance du SEI ? | |
| 2.4 | Selon vous quelle est votre rôle et votre place dans cette intervention ? | |
| 2.5 | Avez-vous la possibilité de vous exprimer et d'être en désaccord avec les pratiques utilisées par les professionnels, comment cela se passe en pratique ? | |
| 2.6 | Pourriez-vous me parler de vos habitudes et de vos attentes par rapport à l'éducation de vos enfants ? <i>Mots de relancement</i> <i>Développement et l'âge de l'acquisition : propreté, marche</i> <i>Apprentissage, jeux, sommeil, nourriture</i> | |
| 2.7 | Selon vous y a-t-il des différences dans les statuts et les rôles des femmes et des hommes dans votre culture ? <i>Mots de relancement</i> <i>Formation, Éducation</i> <i>Travail, Indépendance</i> <i>Responsabilité au sein du foyer familiale</i> | |
| 2.8 | Pourriez-vous me parler des pratiques et des attentes de votre société d'origine ainsi que de leur importance pour vous ? <i>Mots de relancement</i> <i>Religion et son importance</i> <i>Rituels,</i> <i>Valeurs</i> <i>Maladie</i> <i>Individualité</i> <i>Collectivisme</i> <i>Formations</i> | |
| 2.9 | Comment percevez-vous les différences dans les pratiques et les attentes entre la société d'accueil et votre culture ? <i>Mots de relancement</i> <i>Religion</i> <i>Valeurs</i> <i>Maladie</i> <i>Individualité</i> <i>Collectivisme</i> <i>Formations</i> | |
| 2.10 | Selon vous est-il possible de faire face à ces différences ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ? <i>Mots de relancement</i> <i>Ressources communautaires</i> <i>Contact avec le pays d'origine et la famille là-bas</i> <i>Apporter la culture de là-bas ici</i> <i>Faire coexister les deux cultures</i> | |
| 2.11 | Pourriez-vous me décrire ce qui évoque en vous le mot « partenariat » ? | |
| 2.12 | Selon vous qu'est-ce qui est important de mettre en place pour être de partenaires ? | |
| 2.13 | Sentez-vous être partenaire avec les professionnels que vous côtoyez régulièrement ? | |

| | | |
|-----|---|--|
| 3.1 | <p>Pourriez-vous me parler de votre famille et son histoire (votre enfant ayant des besoins particuliers, ses frères, ses sœurs, la famille élargie) ?</p> <p><i>Mots de relancement</i></p> <p><i>Votre formation</i> <i>Mariage, ici ou dans votre pays</i> <i>Choix de prénoms</i></p> | <p>Quand elle attendait son fils conçu d'un viol, une maman se sentait comme emprisonnée et sans ressources et finalement quand son enfant est né, c'était ce qu'il y avait de plus beau pour elle. Et elle a décidé de le nommer d'après Nelson Mandela qui représentait la liberté pour elle.</p> |
| 3.2 | <p>Pourriez-vous me décrire votre trajectoire migratoire ?</p> <p><i>Mots de relancement</i></p> <p><i>Partis tous ensemble ?</i> <i>Situation au pays d'origine</i> <i>Choix du pays d'accueil</i> <i>Connaissances préalables des différents pays</i> <i>Comment vous imaginiez-vous la vie ici ?</i> <i>Communauté</i> <i>Surprise liée au pays d'accueil</i> <i>Statut et administration</i></p> | |
| 3.3 | <p>Selon vous comment la migration a-t-elle modifiée votre vie et celle de votre famille ?</p> <p><i>Mots de relancement</i></p> <p><i>Vie professionnelle</i> <i>Maladie</i> <i>Isolement</i> <i>Stress</i></p> | <p>Une maman m'a raconté sa solitude. Elle reste avec son enfant toute la journée. Elle ne connaît personne. Si elle était dans son pays elle serait accompagnée par sa mère, sa grand-mère, ses sœurs...les soutiens de femmes est très important là-bas. Ici elle a l'impression d'être en prison.</p> |
| 3.4 | <p>Si l'on dit « handicap », quels sont vos représentations de ce mot ?</p> <p><i>Mots de relancement</i></p> <p><i>En lien avec votre religion</i> <i>Regard de votre culture</i> <i>Regard de la société</i> <i>Regarde de votre famille</i></p> | <p>En Albanie, de nombreux enfants porteurs de handicap ne sont pas scolarisés, la plupart restant au domicile avec leur famille. Il arrive que dans une famille, un enfant en situation de handicap est encore souvent perçu comme une punition, le mauvais œil. Ces enfants et même les adultes peuvent être cachés à la société, voire même à la famille élargie, vivant dans une pièce parallèle à la famille, dans le secret.</p> |
| 3.5 | <p>Durant votre grossesse ici, avez-vous été informée que votre enfant se développait différemment, qu'il y avait quelque chose d'inquiétant ? Si non, à quel moment avez-vous appris que votre enfant était différent et présentait des besoins particuliers ?</p> | |
| 3.6 | <p>Comment pouvez-vous décrire l'annonce du diagnostic ?</p> <p><i>Mots de relancement</i></p> <p><i>Accompagnement</i> <i>Informations</i> <i>Soutiens</i></p> | |
| 3.7 | <p>Pouvez-vous me raconter l'impact émotionnel qu'a eu l'annonce du diagnostic dans votre famille ?</p> | |
| 3.8 | <p>D'après vous comment peut-on accepter « la différence de l'enfant » ?</p> <p><i>Mots de relancement</i></p> <p><i>Planifier son avenir</i></p> | |

ANNEXE 6 : Canevas d'entretiens des professionnels

| | Questions | Vignettes |
|------|---|-----------|
| 1.1 | Quels sont selon vous les facteurs qui facilitent la collaboration avec la famille issue de la migration forcée ? Pourriez-vous me donner des exemples ? | |
| 1.2 | Selon vous où se situent les obstacles et les défis à la collaboration avec la famille issue de la migration forcée ? Pourriez-vous me donner des exemples ? | |
| 1.3 | Quelles sont vos stratégies pour remédier aux obstacles et aux défis liés à la prise en charge d'un enfant ayant des besoins particuliers dans une famille multiculturelle issue de la migration forcée ? | |
| 1.4 | La famille issue de la migration forcée avec un enfant ayant des besoins particuliers est menée à collaborer avec vous, comment selon vos expériences décrivez-vous leurs besoins et leurs attentes ? | |
| 1.5 | Pourriez-vous me décrire les stratégies et les outils qui vous permettent de déterminer ces besoins et ces attentes ? | |
| 1.6 | La politique sociale de la Suisse offre-t-elle un cadre suffisant pour répondre aux besoins et aux attentes des familles issues de la migration forcée avec un enfant ayant des besoins particuliers ? | |
| 2.1 | Quelles sont vos expériences par rapport à la prise en charge des familles issues de la migration ayant des enfants avec des besoins spécifiques ? | |
| 2.2 | Y a-t-il une différence dans la prise en charge d'un enfant ayant des besoins particuliers dont la famille est issue de la migration forcée par rapport à une famille multiculturelle issue d'une migration non forcée et par rapport à une famille suisse ? | |
| 2.3 | Est-il nécessaire d'adapter la prise en charge selon les différences culturelles ? <i>Mots de relancement : Stratégies, Adaptation du matériel</i> | |
| 2.4 | Comment pouvez-vous définir votre rôle de professionnel dans cette prise en charge ? | |
| 2.5 | Dans vos interventions auprès des familles issues de la migration, avez-vous dû adapter votre prise en charge selon les différences culturelles ? | |
| 2.6 | Comment pouvez-vous décrire ces différences ? | |
| 2.7 | Quelles attitudes avez-vous adoptées face à ces différences ? <i>Mots de relancement : Différences liées au genre : statut et rôle des femmes et des hommes Conception du handicap et de la maladie Éducation des enfants et des ethnothéories éducatives différentes Croyances et pratiques religieuses</i> | |
| 2.8 | Avez-vous ressenti des manques dans la formation interculturelle pour comprendre les différences et ajuster vos pratiques professionnelles ? | |
| 2.9 | Existe-t-il des formations continues pour permettre l'approfondissement des compétences dans l'intervention multiculturelle ? Quelles sont vos expériences ? | |
| 2.10 | Dans vos interventions auprès des familles issues de la migration, comment définissiez votre approche de collaboration ? <i>Mots de relancement Partenariat, collaboration, définition des rôles Approche centrée sur la famille</i> | |
| 2.11 | Pourriez-vous me parler de cette approche ? | |
| 3.1 | Pouvez-vous me définir le mot migration ? | |
| 3.2 | Selon vous y a-t-il une différence entre les types de migration ? | |
| 3.3 | Quelles sont vos représentations <i>des trajectoires migratoires des familles</i> ? | |
| 3.4 | Pourriez-vous me parler de vos difficultés rencontrées auprès des familles issues de la migration forcées ? | |
| 3.5 | Selon vous il y a-t-il un impact de la réalité migratoire sur les besoins et les attentes qu'ont les parents par rapport à leur enfant ? | |
| 3.6 | Selon vous un enfant ayant des besoins particuliers peut-il influencer la réalité migratoire de la famille, si oui comment, si non expliquez pourquoi ? | |

ANNEXE 7 : Canevas d'entretiens conjoint

| | Famille |   | Professionnel |
|--|---|---|---|
| Collaboration, besoins, attentes, sentiments d'efficacité et de satisfaction, confiance, ressources | Rôle de la maman, ses besoins et ses attentes | Évolution de la relation dans le temps : confiance vs méfiance, écoute, partage, besoins, ressources, sentiments d'efficacité Définition du projet | Rencontre autour des besoins et des observations communes |
| Si vous pouviez changer quelque chose, qu'est-ce que ça serait ? Et pourquoi ceci ? Donnez-moi des exemples | | | |
| Réalité migratoire, accès aux informations, différences culturelles | Réalité migratoire, différences culturelles, éducatives : nécessité de partager ou de chercher des informations | Possibilités de ces échanges Importance pour l'interventions Rencontre dans la diversité Donner du sens à l'intervention | Importance des informations sur la famille et son fonctionnement |
| Pourriez-vous imaginer un échange autour de la diversité ? Par quels moyens et à quel moment de l'intervention serait-ce possible ? | | | |
| Migration et son impact sur l'éducation et la prise en charge de votre fille, Besoins de votre fille et leurs impacts sur vos projets de vie | Inquiétudes, peurs, méfiance, solitude S'adapter et trouver sa place Projets pour les enfants | Réalité de la migration Solitude, peur pour la sécurité des enfants, Ancrage dans le pays d'accueil, Construction de projets pour l'avenir | Culture et réalité familiale vs attentes de la société, Modifications des interventions selon les besoins ou projets de la famille |
| Le fait de quitter votre pays et la solitude ont-ils eu un impact sur l'éducation de vos enfants ? Ces aspects sont-ils repérables par professionnels ? La réalité et les besoins de votre fille ont-ils modifiés vos projets ? | | | |

ANNEXE 8 : Liste des figures

| N° figure | Titre de la figure | Pages |
|------------------|---|--------------|
| Figure 1 | Processus de migration (CNRTL 2012 ; Barudy, 1992) | p. 10 |
| Figure 2 | Pays touchés par la migration (Statistique UNHCR Suisse 2017, pour l'année 2016) | p. 11 |
| Figure 3 | Quatre stratégies d'acculturation basées sur deux questions, dans les groupes ethnoculturels et dans la société en général (Berry, 2005) | p. 12 |
| Figure 4 | Niche développementale dans la perspective écosystémique (Dasen 2004) | p. 14 |
| Figure 5 | Modèle intégré du développement humain dans la perspective écosystémique basé sur la niche développementale de Dasen (2004) et sur le modèle écologique Bronfenbrenner (1986) | p. 15 |
| Figure 6 | Modèle écosystémique selon Bronfenbrenner | p. 19 |
| Figure 7 | Évolution et interaction du concept selon la CIH (1980) et la CIF (2001) | p. 23 |
| Figure 8 | Migration en chiffre (Rapport SEM, 2016) | p. 31 |
| Figure 9 | Provenance des demandeurs d'asiles en Suisse (Rapport SEM, 2016) | p. 32 |
| Figure 10 | Procédure de régularisation (Source : EVAM) | p. 35 |
| Figure 11 | Service éducatif itinérant dans le canton Vaud (Source : site officiel du canton Vaud) | p. 37 |
| Figure 12 | Grille synthétisée d'entretien avec les familles | p. 45 |
| Figure 13 | Grille synthétisée d'entretien avec les professionnels | p. 46 |
| Figure 14 | Passation des entretiens dans l'ordre chronologique et dans le temps | p. 47 |
| Figure 15 | Codification des données | p. 48 |
| Figure 16 | Hiérarchisation des codes | p. 48 |
| Figure 17 | L'arbre thématique et le nuage de mots | p. 49 |
| Figure 18 | Calendrier de la réalisation de la recherche | p. 51 |

ANNEXE 9 : Liste des tableaux

| N° tableau | Titre du tableau | Pages |
|------------------|--|-------|
| Tableau 1 | <i>Statuts selon la Confédération suisse (Source : Althaus et al.2010 ; SEM 2016)</i> | p.33 |
| Tableau 2 | <i>Attestation de séjour selon la Confédération suisse (Althaus et al.2010 ; SEM 2016)</i> | p. 34 |
| Tableau 3 | <i>Présentation de la population de la recherche : Famille 1</i> | p. 44 |
| Tableau 4 | <i>Présentation de la population de la recherche : Famille 2</i> | p. 44 |
| Tableau 5 | <i>Synthèse d'étude de cas : Famille Pauline</i> | p. 63 |
| Tableau 6 | <i>Synthèse d'étude de cas : Famille Caroline</i> | p. 76 |