



Article scientifique

Article

2018

Published version

Public access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : nouvelles pratiques,  
nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude

---

Sanchez-Mazas, Margarita; Changkakoti, Nilima; Mottet, Geneviève

#### How to cite

SANCHEZ-MAZAS, Margarita, CHANGKAKOTI, Nilima, MOTTET, Geneviève. Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude. In: Raisons éducatives, 2018, n° 22, p. 223–248. doi: 10.3917/raised.022.0223

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:107980>

Publication DOI: [10.3917/raised.022.0223](https://doi.org/10.3917/raised.022.0223)

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 20.01.2025 10:18

SCOLARISATION DES ENFANTS DE DEMANDEURS D'ASILE :  
NOUVELLES PRATIQUES, NOUVEAUX DISPOSITIFS, NOUVEAUX  
« MÉTIERS » SOUS LE SIGNE DE L'INCERTITUDE

Margarita Sanchez-Mazas, Nilima Changkakoti, Geneviève Mottet

Université de Genève | « Raisons éducatives »

2018/1 N° 22 | pages 223 à 248

ISSN 1375-4459

ISBN 9782940195916

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2018-1-page-223.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Margarita Sanchez-Mazas *et al.*, « Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude », *Raisons éducatives* 2018/1 (N° 22), p. 223-248.  
DOI 10.3917/raised.022.0223  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Université de Genève.

© Université de Genève. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# **Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude**

Margarita Sanchez-Mazas, Nilima Changkakoti,  
Geneviève Mottet

*Université de Genève*

**RÉSUMÉ** – Cet article entend illustrer comment la question de la scolarisation des enfants de demandeurs d'asile en Suisse, en tension entre une politique d'asile restrictive et un assouplissement en matière d'accès à l'éducation, met à l'épreuve l'institution scolaire et suscite l'engagement d'une pluralité d'acteurs, que ce soit au niveau de l'implication des professionnel-le-s en place, ou au niveau des initiatives prises par des intervenants extérieurs. À partir d'entretiens semi-directifs avec différents acteurs de l'école, responsables des questions migratoires, directeurs/directrices d'établissement, enseignants ordinaires ou spécialisés dans l'accueil, éducateurs/éducatrices et intervenants sociaux, travailleurs bénévoles ou représentants du monde associatif, nous documentons les solutions ad hoc, les bricolages et les pistes d'action mis en œuvre en réponse à l'accueil et l'accompagnement des enfants de demandeurs d'asile et qui signalent, souvent de manière dramatique, l'irruption de la question sociale à l'école.

**ABSTRACT** – *The schooling of asylum seeking children: new practices, new procedures, new "trades" in times of uncertainty*

The present paper examines how the schooling of asylum children in Switzerland challenges the educational system in a time where asylum policies collide more and more with the right to education. Semi-structured interviews were conducted with various school actors : authorities in charge of immigration issues, school

directors, teachers working with newly arrived pupils and regular teachers, youth workers, social workers and members of non-profit organizations. The results show that school cannot remain impervious to the often dramatic social issues raised by asylum seeking children and document how these actors attempt to answer these pupil's specific educational needs within and without the school realm.

## Introduction

Au cours de ces dernières années, les pays européens ont vu affluer un nombre croissant de personnes fuyant les conflits et les crises humanitaires qui traversent le Moyen-Orient, l'Asie et l'Afrique, créant dans les pays d'arrivée de ces migrants des situations éminemment paradoxales. D'un côté, la question du nombre de migrants a suscité un durcissement des politiques d'asile, porté entre autres par des formations politiques populistes et/ou d'extrême droite exacerbant les sentiments de menace et les crispations identitaires. D'un autre côté, les drames en Méditerranée – dont l'image fortement médiatisée du corps sans vie du petit Alan Kurd<sup>1</sup>, échoué sur une plage de Turquie, est devenue emblématique – ont suscité des réactions compassionnelles et des mobilisations solidaires de la part des œuvres d'entraide et de secteurs de la société civile. Tandis que la population migrante se compose de plus en plus de familles, de mineurs non accompagnés et de personnes vulnérables, les politiques d'asile restrictives cherchent à péjorer les conditions d'accueil et de séjour afin de dissuader de nouveaux candidats à l'asile et de pousser au départ les migrants présents sur le territoire européen (Da Lomba, 2006 ; Fox O'Mahony & Sweeney, 2010).

En Suisse, les restrictions croissantes à l'octroi de l'asile, la suppression de l'aide sociale aux requérants déboutés (Sanchez-Mazas, 2011, 2015), la multiplication des statuts provisoires (Parini & Gianni, 2005) et la précarisation d'ensemble des conditions de vie des migrants, participent d'une politique d'asile dissuasive touchant aujourd'hui de plus en plus ces populations fragilisées. Dans le même temps, l'adhésion de ce pays à la Convention internationale sur les Droits de l'Enfant de 1989, ratifiée au niveau fédéral en 1997, ouvre les portes des écoles aux enfants de l'asile, quel que soit le statut ou l'absence de statut des parents. De ce fait, le monde scolaire se trouve confronté à l'arrivée dans les classes d'enfants et de jeunes n'ayant pas été scolarisés ou ayant connu des trajectoires scolaires chaotiques.

Une telle situation place le monde éducatif devant le paradoxe d'avoir à prendre en charge des élèves ayant de forts besoins en matière d'accompagnement social et éducatif sans toutefois disposer de moyens matériels, pédagogiques ou d'assistance adéquats, faute de volonté politique d'intégration

---

1. Le nom kurde de l'enfant d'abord largement médiatisé comme « le petit Aylan ».

des populations en procédure d'asile. Ce qui marque ces situations est donc l'incertitude qui touche à la pérennité du séjour, dans un contexte où le droit d'insertion reconnu au travers de l'accès à l'éducation fait de l'école une des seules institutions publiques dans laquelle la présence de ces migrants est légitime.

L'incertitude affecte en outre l'agir enseignant, fortement dépendant d'une conception sédentarisée et d'un idéal éducatif de transformation d'autrui dans un temps long. Une telle incertitude est de nature à compromettre tout projet pédagogique reposant sur la continuité, ainsi que des pratiques d'accueil axées sur l'idée d'intégration. Obligés de composer avec le dilemme constitué par la volonté politique de laisser ces migrants en marge de l'intégration officielle tout en reconnaissant l'obligation de scolarisation de tous, les directions d'établissement, les enseignants et les différents intervenants auprès de ces élèves et de leurs familles se trouvent le plus souvent pris en tenaille entre les réponses à apporter à des problématiques socioéducatives de grande complexité et les contraintes institutionnelles à respecter. De plus, les exigences à la fois scolaires, éducatives et sociales que pose aujourd'hui la scolarisation des enfants de l'asile vont au-delà du travail enseignant et éducatif ordinaire, impliquant une diversification des rôles professionnels et une polyvalence (Tardif & Levasseur, 2010), qui exacerbent le débat sur les missions traditionnelles de l'école, entre instruire et éduquer. En bref, les problématiques liées à la scolarisation des enfants de l'asile interrogent de manière particulièrement aiguë le thème traité dans ce numéro de *Raisons éducatives*, celui des frontières floues de l'action éducative.

Cet article entend illustrer comment en Suisse la question des enfants de l'asile met à l'épreuve l'institution scolaire et suscite l'engagement d'une pluralité d'acteurs, que ce soit au niveau de l'implication des professionnels en place, ou au niveau des initiatives prises par des intervenants extérieurs. À partir d'entretiens semi-directifs avec différents acteurs de l'école, responsables des questions migratoires, directeurs/directrices d'établissement, enseignants ordinaires ou spécialisés dans l'accueil, éducateurs/éducatrices et intervenants sociaux, travailleurs bénévoles ou représentants du monde associatif, nous nous proposons de documenter les solutions *ad hoc*, les bricolages et les pistes d'action mis en œuvre en réponse à l'accueil et l'accompagnement des enfants de l'asile et qui signalent, souvent de manière dramatique, l'irruption de la question sociale à l'école.

## La recherche en friche

La question de l'accueil et de l'intégration des enfants primo arrivants peu ou non scolarisés antérieurement reste peu documentée à ce jour, alors que la problématique de leur scolarisation est de plus en plus vive en Suisse et

ailleurs. Le rapport des élèves récemment arrivés aux populations scolaires issues d'immigrations plus anciennes a fait l'objet de recherches récentes (Schiff, 2015), ainsi que les conditions d'accueil des nouveaux arrivants et les parcours scolaires dans le pays d'accueil aboutissant à une non-scolarisation, une déscolarisation ou une scolarisation partielle de ces élèves (Schiff & Fouquet-Chauprade, 2011). Mais les implications sur le travail socioéducatif de l'incertitude, du manque de stabilité et de la précarité de statut de la population issue de l'asile n'a jusqu'ici que faiblement attiré l'intérêt des chercheurs.

Certes, la violence que représente l'incertitude du statut pour les requérants d'asile (Mestre, 2007), l'effet de l'attente et de l'« installation dans le provisoire qui dure » sur les personnes en déplacement (Kobelinsky, 2012 ; Tisato, 2017), ou encore de la « suspension territoriale » dans un entre-deux entre pouvoir rester et devoir partir (Felder, 2016) ont été traités sous l'angle du ressenti des professionnels craignant de s'investir, ou de se surinvestir, pour « rien » dans ces situations précaires. Une recherche portant sur les travailleurs de l'action sociale en France (Frigoli, 2004) montre ainsi les tensions auxquelles se trouvent confrontés les professionnels pris entre les aspirations qui les ont poussés à choisir ce métier et la réalité de leur capacité d'action concrète à l'accueil des demandeurs d'asile. Malgré l'engagement humain, le professionnalisme et les compétences bien spécifiques qui se révèlent à l'épreuve du terrain, il manque également des formations pour ces acteurs. Il semblerait aussi que la précarité du public issu de l'asile se retrouve au niveau du statut de personnes qui ont fonction de travailler auprès d'eux, que ce soit dans le champ scolaire comme nous l'avons montré ou dans le champ bureaucratique comme le souligne Spire (2007) concernant la vétusté du centre d'accueil des demandeurs d'asile et la précarité des conditions de travail de la main-d'œuvre y œuvrant.

En ce qui concerne plus particulièrement les jeunes, la recherche a surtout exploré les conséquences d'avoir fait miroiter aux migrants la possibilité d'une réelle intégration (Bloch, Sigona, & Zetter, 2009 ; Carbajal & Ljuslin, 2010 ; Carreras & Perregaux, 2002 ; Nicklaus & Schäppi, 2007) et illustré comment l'adolescent qui sort du monde relativement protégé que représentait le milieu scolaire va rencontrer toute une série d'interdits et d'impossibilités qui le séparent de son groupe de pairs (Gonzales, 2011) et compliquent toute accession à des formes de citoyenneté (Carbajal & Ljuslin, 2012).

La littérature documente également les conditions éducatives des familles, mettant en lumière toute une série de causes de fragilisation des rapports éducatifs spécifiques aux contextes des migrations précaires (Barou, 2002 ; Bauer & Karlen Moussa, 1993 ; Cadart, 2004 ; De la Peña & Govers, 2005). Elle a dégagé la distance identitaire qui se creuse entre enfants et parents en raison d'une plus rapide acculturation des premiers due à l'inclusion dans le système scolaire (De la Peña & Govers, 2005 ; Moro & Barou, 2003 ; Pourtois,

Demonty, & Jouret, 2004), la dépendance qui naît du décalage en termes de connaissance du pays d'accueil (langues, pratiques) (Suàrez-Orozco, 2000), ou encore les expériences d'exclusion ou de tutelle des parents affichées à la vue des enfants (Barou, 2009). Des études soulignent les conséquences de la vie dans l'univers de promiscuité, d'attente et de perte d'autonomie qui est celui des centres d'accueil (Blanco, 2009 ; Cottet, 1998 ; Moro & Barou, 2003 ; Povlakic, 2011).

Pendant, concernant plus spécifiquement la scolarisation des élèves issus de l'asile, Rutter (2006) fait l'hypothèse que, s'il y a peu de recherches sur le sujet, c'est parce que cet objet oblige à confronter les zones troubles du système éducatif, à réfléchir à sa cohésion et à questionner sa qualité inclusive. Pinson et Arnot (2010) affirment, quant à eux, que la recherche sur la scolarisation des enfants de requérants d'asile est une friche, un territoire laissé à l'abandon de la sociologie de l'éducation, ce que nous constatons encore aujourd'hui.

Une étude menée en Belgique est proche de nos objectifs tout en traitant plus largement des enfants migrants précaires (Vandenhole, Carton de Wiart, Declerck, Mahieu, Ryngaert, Timmerman, & Verhoeven, 2011). Elle documente les difficultés des intervenants autour du manque de préparation et de matériel spécifiques à l'accueil des élèves sans statut légal, les obligeant à inventer leur propre pratique, avec l'impression de faire du bricolage. Les enseignants soulignent la complexification de leur métier qu'entraîne le travail dans des contextes d'extrême hétérogénéité, y compris d'expériences scolaires, ces élèves ayant pu connaître des interruptions de scolarité, voire être passés par de nombreux systèmes éducatifs.

## Les terrains mouvants de la recherche et de l'intervention

Les données sur lesquelles se base cet article ont été recueillies dans le prolongement d'une recherche-action menée dans un établissement d'enseignement primaire qui reflète à un haut degré la diversité sociale, culturelle et linguistique d'une ville cosmopolite et à forte composante migratoire comme Genève. Cet établissement concentre dans les mêmes classes des enfants de divers milieux sociaux, allant des fonctionnaires et diplomates de la Genève internationale aux enfants des migrants les plus précarisés, issus d'un des plus grands Foyers de requérants du canton. À partir de ce terrain principal, nous avons étendu l'enquête à trois autres établissements scolaires proches des grands centres de requérants du canton. Nous avons centré celle-ci sur les témoignages et les expériences de certains acteurs clés, afin de mieux saisir la diversité des réponses données à des situations comparables rencontrées par les acteurs institutionnels, les professionnels et les bénévoles dans leur

travail avec les enfants scolarisés à l'école primaire et leurs familles logées dans les Foyers. En outre, nous avons rencontré des responsables institutionnels ou issus des milieux associatifs, ayant ou non un ancrage dans les établissements ciblés, tous concernés à divers titres par les problématiques des enfants ou des jeunes du domaine de l'asile<sup>2</sup>. Dans la présente contribution, il ne s'agit pas de présenter la recherche-action ancrée dans les établissements considérés, mais de rendre compte des principaux résultats issus de l'exploitation d'un corpus d'entretiens issus de cette enquête plus large et de l'analyse à laquelle elle a donné lieu.

Tout comme notre terrain de départ, deux des établissements supplémentaires ciblés se caractérisent par une forte diversité socioculturelle, s'agissant d'écoles localisées dans des quartiers favorisés, abritant les grands centres de requérants. Les familles issues de ces centres « échappent » de ce fait aux politiques scolaires d'éducation prioritaire développées à Genève dans les quartiers socialement défavorisés. L'école de leurs enfants ne bénéficie donc pas des objectifs de politiques publiques associant collectivités locales et établissements scolaires pour impulser l'aide à l'intégration dans la vie communale, l'accès aux activités sportives et culturelles, ou la promotion de la santé. Un quatrième établissement, accueillant une population de migrants particulièrement précaire, se trouve bien pour sa part dans une zone du Réseau d'Education Prioritaire (REP). Il dispose dès lors des ressources additionnelles octroyées aux écoles qui y sont incluses, selon les indicateurs socio-économiques qualifiant les populations concernées (présence d'un éducateur, dispositifs pédagogiques spécifiques, etc. cf. dans ce numéro les articles de Barbara Fouquet-Chauprade et Marion Dutrévis ; Frédérique Giuliani ; Jean-Paul Payet, Fabien Deshayes, Diane Rufin, et Julie Pelhate).

C'est précisément le constat de cette différence en termes de ressources qui a motivé l'équipe de l'établissement concerné en premier lieu par notre recherche-action à solliciter des moyens spécifiques pour la prise en charge et la scolarisation des enfants du Foyer. Suite à des demandes réitérées, une classe dite de scolarisation a été ouverte dans cet établissement, destinée à regrouper ces derniers. Notre action dans cet établissement a été de mettre en place, grâce à une subvention du Bureau de l'Intégration des Etrangers<sup>3</sup>, des évaluations des compétences scolaires de ces enfants en langue d'origine afin d'éviter leur relégation systématique dans cette classe spécialement destinée à les initier dans leur scolarité. Il s'est avéré d'ailleurs que des enfants non scolarisés auparavant ou de manière très limitée et discontinue, possédaient des ressources et des niveaux ne justifiant pas leur inclusion dans une telle structure (Sanchez-Mazas & Changkakoti, 2016). Les évaluations en langue d'origine ont été menées, ainsi que des entretiens avec les parents, par

2. Nous ne traitons pas dans cet article le cas des élèves du secondaire ni celui des mineurs non accompagnés.

3. Nous le remercions ici pour son soutien à ce projet.

une enseignante arabophone en fin de formation, soit directement en langue d'origine, soit avec un interprète<sup>4</sup>. Notre action<sup>5</sup> a consisté aussi à construire des dispositifs d'intégration en classe ordinaire exploitant les langues d'origine de l'ensemble des élèves (par ex. 14 langues parlées pour 22 élèves de 4P l'année 2014-15 ; 17 langues parlées pour 24 élèves de 3P pour l'année 2015-16) (Buchs, Sanchez-Mazas, Fratianni, Maradan, & Martinez, 2015).

Une trentaine d'entretiens semi-directifs portant sur les représentations et pratiques des différents acteurs professionnels engagés dans la scolarisation des enfants des Foyers ont été complétés par une dizaine d'observations ponctuelles lors des périodes d'enseignement en classe (classes d'accueil) et lors de devoirs surveillés à l'école, par une observation ethnographique de l'activité de l'éducateur-migration, ainsi que par des échanges de professionnels autour de l'orientation de certains élèves d'un Foyer. La mise en œuvre concrète des différents dispositifs, les besoins et ressources des professionnels et les collaborations avec d'autres acteurs ont ainsi été examinés. L'analyse de contenu se centre, pour cet article, sur la dimension de l'incertitude, les réponses institutionnelles et leur « traduction » dans le quotidien du terrain, telles que les rapportent les participants à la recherche. L'évolution des pratiques professionnelles, entre incertitude et créativité, au contact de cette population spécifique, l'émergence de nouveaux métiers et les incidences identitaires liées à la reconfiguration de l'intervention sur le terrain de la scolarisation des élèves demandeurs d'asile sont explorées.

En matière d'incertitude, il importe de souligner ici que l'instabilité fondamentale qui affecte les personnes en processus d'asile frappe également les chercheurs travaillant dans ce domaine et grève les bénéfices d'interventions ancrées dans une école spécifique. En effet, alors que le prolongement de notre recherche-action avait déjà reçu un financement du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (FNS) et que notre dispositif de recherche avait été stabilisé avec les enseignants volontaires suite à une formation-intervention sur trois ans dans l'établissement, nous avons appris que les familles concernées, ainsi que les futurs arrivants avec leurs enfants, allaient être transférés dans un nouveau centre situé dans une commune rurale éloignée ! Il arrive donc qu'une décision d'hébergement des familles de requérants dans un autre lieu vienne soudain compromettre un projet de prise en charge des enfants de l'asile au niveau de tout un établissement. L'étude a néanmoins pu démarrer dans ce nouveau contexte, grâce à la très grande ouverture du directeur de l'école concernée, qui a accepté d'inclure la recherche et l'intervention projetées au sein de son établissement.

4. Nous remercions ici Naoual Rohrer pour sa participation et la finesse déployée pour mener ces entretiens délicats.

5. Deux chercheuses universitaires de deux équipes différentes, deux enseignantes de classe régulière et une coordinatrice pédagogique.

Cette expérience ne fait que souligner le manque de coordination entre les différents services de l'Etat autour de la prise en charge des familles dans le domaine de l'asile. La personne en charge des questions de migration et de scolarité du Département de l'Instruction Publique, de la Formation et de la Jeunesse (DIP)<sup>6</sup> s'en préoccupe :

*[...] lorsque les flux migratoires augmentent, on observe beaucoup de déménagements en cours d'année scolaire, dans un laps de temps très court [...] Alors que les parcours migratoires sont souvent difficiles et complexes, des déménagements successifs se révèlent être catastrophiques. Il est déjà difficile de tisser des liens, de construire un projet transversal avec les acteurs-trices des différentes institutions, du quartier, des associations, etc. et voilà que ce travail est interrompu lors d'un déménagement. Il est essentiel que les familles soient stabilisées dans des lieux, pour qu'on puisse construire un véritable projet pérenne et sécurisant avec l'école et les acteurs concernés. (Chargée des questions de migration et de scolarité, DIP)*

De fait, des changements abrupts d'attribution des enfants à tel Foyer ou établissement, ne font que prolonger l'exil qu'ils ont déjà subi. Ils entraînent la rupture des nouvelles pratiques professionnelles en construction et des collaborations qui se sont mises en place pour l'amélioration de l'intégration et de l'accompagnement de ces enfants. Pour ceux-ci et leurs familles, l'instabilité inhérente à l'asile se voit ainsi renforcée par les programmes d'hébergement des autorités cantonales, qui ne sont pas pensés en cohérence avec la scolarisation. Les bénéfices liés à l'accueil proposé dans une école se perdent alors par manque de coordination entre établissements, souvent inégalement investis dans le domaine de la scolarisation des enfants de l'asile. Cette perte s'observe aussi pendant la recherche, avec le départ en cours d'année des enfants concernés, suite à des expulsions ou à l'attribution d'un appartement familial.

## Nouvelles pratiques, nouveaux métiers

Puisque nous traitons d'écoles situées dans la zone de recrutement des enfants logés dans les centres d'hébergement, précisons d'emblée que le système en vigueur jusqu'en 2016 impliquait une certaine spécialisation des Foyers. Les requérants étaient hébergés dans un Foyer à leur arrivée, puis circulaient de centre en centre en fonction du statut leur ayant été attribué ou de la décision concernant leur demande (non-entrée en matière<sup>7</sup>, requérant débouté, etc.). Ce système, qui répartissait les migrants dans les

6. Ministère de l'Éducation du Canton de Genève.

7. La décision de Non entrée en matière (NEM) permet aux autorités suisses d'écarter un dossier sans examiner la demande d'asile, sur la base d'une série de motifs (par ex. absence de papiers d'identité, pays sûr, clause Dublin).

centres en fonction de la catégorie (souvent provisoire et vouée à se modifier), présentait l'inconvénient de déplacements dans un nouveau centre lors d'un changement de catégorie, mais l'avantage d'avoir sur place un encadrement organisé. Il a été remplacé par un modèle non catégoriel selon lequel tous les centres hébergent toutes les catégories de requérants, bien qu'il reste, dans les faits, certaines spécificités. Le nouveau modèle attribue un répondant à chaque famille, qui n'est pas présent dans le centre et qui assure le suivi sur un mode individuel.

Nous nous proposons, dans le cadre limité de cet article, de synthétiser les données de nos entretiens, en donnant brièvement à voir différentes figures d'intervenants et en les situant dans leur contexte d'émergence. Nous mentionnerons ensuite les tâches assumées par les bénévoles en problématisant les avantages et les aléas de ce mode d'intervention.

## Le tandem d'enseignantes de classe d'accueil

Dans l'une des écoles où nous avons effectué notre enquête complémentaire, un travail en tandem s'est instauré entre deux titulaires de classe d'accueil qui ont voulu se coordonner pour suivre, au plus près de leurs besoins, les élèves du Foyer voisin, tous scolarisés au départ en classe d'accueil à plein-temps. Elles ont adopté un fonctionnement souple, qui fait passer les élèves d'une classe à l'autre dans le courant de la semaine ou même de la journée, selon les besoins identifiés chez l'élève, sa progression et les matières traitées. Des rencontres régulières ont lieu entre ces deux enseignantes et la directrice. Leur école, située dans une commune rurale socio-économiquement favorisée, a une expérience en matière de scolarisation d'enfants de requérants. Elle reçoit les enfants issus du plus ancien centre de requérants du canton, assurant le premier accueil. Celui-ci a ouvert en 1998, pour accueillir les populations en provenance du Kosovo. L'incertitude liée à la brièveté des séjours dans ce Foyer, associée à une arrivée conséquente d'élèves roms il y a 5 ans, a d'abord conduit à l'ouverture d'une classe d'accueil supplémentaire, puis, avec l'arrivée des familles fuyant la guerre en Syrie notamment, à la demande de moyens supplémentaires.

La présence des élèves du Foyer dans l'école a amené une de ces professionnelles à assumer des tâches et des rôles qui la situent à l'intersection entre l'enseignement, le travail social et l'animation. Cette enseignante se retrouve en effet sollicitée pour toute une série de demandes administratives et sociales. Elle assure au niveau institutionnel la fonction de lien avec le Foyer et collabore étroitement avec une assistante sociale rattachée au centre autour du suivi de ces élèves. Elle a, par ailleurs, récemment mis sur pied des animations et activités pour que les classes de l'établissement se rendent au sein même du Foyer.

## Le civiliste

Depuis juillet 2016, le service civil<sup>8</sup> s'étend au soutien à la formation et à l'éducation scolaires. Les jeunes engagés dans une école interviennent en renforcement du personnel scolaire en classe et en dehors, mais n'ont pas le droit de tenir la classe. Dans ce contexte, l'école évoquée ci-dessus, qui ne bénéficiait pas de soutien éducatif lors des premiers entretiens et observations, a ainsi obtenu un civiliste en renfort pour un an : « J'ai demandé un éducateur, nous dit la directrice, on m'a donné un civiliste ».

S'il n'a pas la formation d'un éducateur, le civiliste engagé a néanmoins des compétences linguistiques qui lui permettent d'entrer en contact avec certaines familles et venir ainsi en renfort au corps enseignant. Son propre parcours lui assigne également une certaine proximité avec les familles du fait qu'il a lui-même vécu la migration et l'expérience de la classe d'accueil étant enfant.

*J'essaye de comprendre pourquoi, comment, parce c'est vrai que parfois on a des enfants qui n'ont jamais été scolarisés, donc en classe ils sont complètement perdus, ils font tout et n'importe quoi. Donc forcément, c'est moi qui vais vers les parents et qui demande : qu'est-ce qui s'est passé ? C'est vrai que parfois c'est un peu délicat, parce que des familles ont traversé des périodes difficiles, avec des guerres ou des choses comme ça. C'est à moi de poser des questions de temps en temps pour que l'enseignant comprenne pourquoi l'enfant est comme ci ou comme ça. (civiliste)*

Le jeune homme prend aussi en charge des tâches de soutien scolaire dans et en dehors de la classe, d'éducateur par rapport à certaines difficultés d'interaction entre élèves, de traducteur pour les parents et les élèves et ceci dans les six écoles de l'établissement. Lorsqu'on lui a demandé s'il serait intéressé à exercer ce genre de métier, sa réponse a mis en évidence la difficulté de définition d'un éventuel poste, en lien avec la multiplicité des tâches, la nécessité d'une formation *ad hoc* et une professionnalisation qui aille au-delà du parcours de vie et des expériences qui lui sont propres.

*Oui, ça me plaît. Je sais que... ça n'existe pas ce métier [...] Enfin, c'est à part, ce que je fais c'est complètement à part. [...] Mais si ça existait je pense que je me serais penché là-dessus. Avec les langues, avec une formation précise...Oui si le métier existait, je me pencherais sur la question. Sincèrement. Il faut trouver un titre mais ce serait... éducat... oui, éducateur scolaire. Non, je sais pas... Non, vraiment, humblement, sincèrement, c'est pas du tout mon métier... ce métier n'existe pas d'ailleurs, j'ai pas été formé pour ça. Et vraiment, tout ce que je fais, je pense que c'est grâce à l'expérience et puis au feeling. (civiliste)*

8. Service de remplacement du service militaire.

Le travail avec un civiliste représente une forme de bricolage pour pallier le manque de ressources institutionnelles, bricolage efficace grâce au profil particulier de la personne engagée.

*Donc il parle arabe, c'était pour nous un grand plus. Bien qu'en début d'année on avait reçu les parents individuellement [...], il y avait encore le civiliste qui les recevait collectivement pour le premier jour d'école [...]. Et puis des fois ça nous permet juste de dire une petite chose aux parents, genre on a vu que votre fille avait des collants pour la gym, des collants en laine... est-ce qu'elle pourrait avoir dans son sac à dos une paire de chaussettes parce qu'elle a trop chaud en collants ? (titulaire de classe d'accueil)*

Pour la directrice, ça leur « change la vie » ! « Parce qu'on ne peut pas prendre des interprètes pour tout, tout le temps [...] ».

## L'éducateur-migration

Un poste d'éducateur a été ouvert dans l'établissement qui représente notre terrain d'intervention et d'étude principal. Cette ressource a été accordée à cette école non-REP en 2013, suite à une visite du Conseiller d'État<sup>9</sup> d'alors au centre de requérants d'où venaient les élèves de l'établissement, un Foyer, écrit-il, « où règne l'insécurité, où il ne se passe pas une nuit sans l'intervention de la police », et « dans lequel des enfants de requérants mal nourris côtoient des droits communs, dans des conditions sanitaires et éducatives déficientes » (Beer, 2013, p. 67)<sup>10</sup>.

Cette création de poste, antérieure à l'introduction d'une classe de scolarisation (voir ci-dessous), fait suite à une intervention temporaire, dans le cadre des dispositifs d'appui éducatif en milieu scolaire (DAEMS)<sup>11</sup> (2 postes sur le canton), estimée insuffisante pour assurer une certaine continuité éducative :

*C'est-à-dire que je pouvais rester trois à six mois, ce n'est pas moi qui allais changer quelque chose. Ce n'était pas... on ne pouvait pas changer la structure. Donc soit je partais rapidement parce que de toute façon ça n'allait rien changer, soit il fallait pérenniser le poste parce que c'était ça dont l'établissement avait besoin, enfin l'établissement et le centre. (éducateur-migration)*

Contrairement aux éducateurs REP, la personne qui occupe ce poste dépend de l'autorité scolaire (DIP) et non de l'office médico-pédagogique (OMP). Le cahier des charges, calqué au départ sur celui d'éducateur REP, a par la suite été rediscuté pour mieux rendre compte des tâches effectives

9. Ministre de l'Éducation du Canton de Genève

10. Des améliorations ont été introduites par la suite dans ce Foyer.

11. Interventions ponctuelles de 3 à 6 mois pour des situations problématiques dans des écoles qui ne sont pas en REP.

réalisées. Il semble toutefois subsister un certain flou, le document n'étant pas disponible trois ans après la création du poste. Dans le memento de l'établissement recensant les collaborateurs, le poste figure en tant qu'éducateur, le terme « migration » étant ajouté entre parenthèses.

Ce flou se reflète également dans les discours de quatre enseignantes de l'école interrogées quant à leur collaboration avec l'éducateur (Tabani, 2016<sup>12</sup>). Elles ne semblent pas avoir été informées de son mandat, et si elles décrivent des pratiques similaires – un accent clair sur le suivi des élèves du Foyer d'hébergement et les relations avec les familles, en parallèle avec des interventions auprès d'autres élèves sur demande des enseignantes – leur appréciation en est différente. Pour certaines, il se disperse et n'est plus assez disponible pour son mandat premier, créant ainsi une certaine frustration. Pour d'autres, il est dans son rôle d'éducateur.

En termes d'identité professionnelle, du fait de sa formation et de son expérience antérieure, l'éducateur en question s'identifie comme un éducateur scolaire appelé à se spécialiser dans la migration. Il ressent le flou (et la spécificité) du poste à la fois comme un avantage : une grande autonomie, et un désavantage : une certaine solitude et peu de possibilités de réflexivité entre pairs. Il se décrit comme un passeur entre le monde scolaire et celui de la famille et de l'exil :

*... passeur entre deux cultures. J'ai l'impression que c'est... alors c'est peut-être pas très bien venu de parler, pour des requérants d'asile de parler de passeur [...] mais voilà c'est vraiment cette envie de faire beaucoup d'allers-retours entre l'école, les familles. C'est ce mouvement de balancier, d'essayer de chaque fois apporter quelque chose à l'endroit où est le balancier et puis repartir. C'est toujours un peu ce mouvement de mobilité qui est entre ces deux mondes, où il est des fois assez complexe de trouver des points communs... Parce qu'il y a un monde qui est le monde de l'enseignement, qui est quand même un monde normalisé assez strict. Ou en tout cas, il peut être interprété comme ça dans certains cas. Et ce monde de la migration où des gens arrivent et sont quand même relativement perdus au niveau des repères culturels et sociaux, etc. (éducateur-migration)*

Ce rôle s'est construit à partir d'une inspiration lors de sa première intervention, celle de faire très concrètement le chemin de l'école dans les deux sens en créant un *Pedibus* pour les élèves du Foyer. Messenger dans un sens de l'école, dans l'autre des familles, il acquiert ainsi « une légitimité » des deux côtés. Le *Pedibus* sert par ailleurs de laboratoire d'intégration, les nouveaux venus sont pris en charge par le groupe, certaines problématiques sont discutées sur le chemin. Lorsqu'il y avait encore des mineurs non accompagnés au Foyer, certains accompagnaient également le cortège, jouant ainsi le rôle de

12. Recherche de master sur l'éducateur-migration, effectuée sous la direction de Frédérique Giuliani.

« grands frères ». Cette démarche donne aussi aux enfants et par extension au Foyer une visibilité « respectable » dans le quartier :

*Et puis les gens maintenant nous voient passer. Je pense que les parents qui nous voient arriver... Ce grand-père, non j'exagère un peu mais ce monsieur un peu à la barbe blanche qui arrive avec tous ces enfants...[...] est vu de façon positive. [...] voilà c'est bonjour à la patrouilleuse scolaire. Il y a tout plein de petites choses comme ça. (éducateur-migration)*

L'éducateur explicite auprès des familles les codes de l'école, aide à décrypter les écrits, socialise les enfants et les parents aux horaires scolaires. Dans l'autre sens, il se fait souvent l'avocat des familles, lutte contre certains stéréotypes de parents absents vus comme démissionnaires en faisant la lumière sur les conditions de vie au Foyer et certains éléments du parcours migratoire afin d'améliorer l'intercompréhension des acteurs. De façon générale, il semble s'investir pour un rééquilibrage des relations :

*Donc je crois que c'est ça qui est vraiment au début... les familles ont été très très sensibles au fait qu'on se déplace, que l'école aille vers eux. Je crois que ça a été important. (éducateur-migration)*

Les entretiens menés avec des parents et des enseignants après deux ans d'exercice (Tabani, 2016) montrent aussi que, pour certaines mères seules, il représente une figure d'autorité parentale bienvenue. Des enseignantes mentionnent de même un rôle positif de figure masculine dans une équipe à l'époque entièrement féminine.

À l'école, il intervient parfois dans les entretiens de famille, mène sur demande des activités avec certains élèves en dehors de la classe, accompagne les élèves du Foyer lors de devoirs surveillés organisés dans l'école. Il est actif dans les temps interstitiels (entrée et sortie de classe, récréations). Bien présent au Foyer, il est sollicité par les assistants sociaux et un certain nombre de collaborations se sont ainsi engagées, autour de la scolarisation et des loisirs (en lien avec la maison de quartier), mais aussi d'autres projets concernant les adultes (jardins potagers en lien avec une association caritative). Lorsque les enfants quittent le Foyer, il tente de maintenir une certaine continuité en communiquant avec la nouvelle école<sup>13</sup>.

## L'enseignant de classe de scolarisation

Dans ce même établissement, la classe de scolarisation, créée en 2015 et rebaptisée récemment classe d'accueil à 100 %, a été confiée à un enseignant ayant à son actif une expérience d'éducateur. L'accent est mis sur l'entrée dans

13. La mission d'éducateur-migration a été supprimée en juin 2018 par la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire en accord avec l'autorité scolaire (DIP).

la culture scolaire d'enfants ayant subi des arrêts ou une absence de scolarité. Le titulaire se trouve ainsi confronté à plusieurs défis. Il doit modifier ses représentations et pratiques d'enseignant de degré moyen pour répondre aux besoins d'enfants qui sont dans un processus d'entrée à l'école et d'acquisition des gestes scolaires de base, sans pour autant les assimiler en tout point aux élèves tout venant de l'école première. Il doit concilier un intérêt pour la migration, né de sa pratique d'éducateur dans un autre contexte que l'école, avec les objectifs éducatifs scolaires de sa nouvelle fonction, sans oublier les objectifs d'apprentissage qui doivent permettre à terme à ces élèves de bénéficier de l'enseignement régulier.

Arrivé après l'éducateur-migration, porteur de cette double expérience d'enseignant et d'éducateur, il se trouve impliqué dans différentes négociations de territoire. Avec l'éducateur-migration, l'ajustement des attentes n'est pas simple ; la collaboration au départ est plutôt au niveau du rendez-vous manqué de part et d'autre. Cela tient sans doute à la spécificité des profils, qui rend la complémentarité des tâches difficile à définir et s'explique aussi par le fait que la dimension de socialisation au monde scolaire était parfois déléguée à l'éducateur avant l'introduction de la classe de scolarisation.

Certains enseignants de classe régulière, en fonction des dynamiques de classe et de leurs représentations du métier, peuvent aussi être tentés de se défausser sur la classe de scolarisation de la part éducative de leur mandat et d'y orienter des élèves dont ils n'arrivent pas à faire façon dans leur classe. Le directeur de l'établissement dit ainsi souhaiter que l'orientation en classe de scolarisation se fasse d'abord en fonction des besoins de l'élève et non seulement des besoins des enseignants.

Bien que l'expérience d'une classe de scolarisation ait été menée auparavant dans l'école où fonctionnent en tandem les titulaires des classes d'accueil, les autres établissements ayant ouvert ces structures n'en ont pas tiré d'enseignements. Chaque école fonctionne à sa manière, ce qui révèle aussi le caractère peu institué de la prise en charge des enfants du Foyer. Cela ressort nettement des propos du directeur d'un des autres établissements ciblés, qui accueillait 66 enfants du Foyer voisin au moment de l'entretien. Celui-ci a la particularité d'héberger les migrants n'étant plus autorisés à rester sur le territoire et qui ne touchent que l'« aide d'urgence<sup>14</sup> » :

*[...] forcément il construisait sa propre représentation de son rôle dans une classe atypique. Et donc c'est vrai que c'était interpellant parce que ça voulait dire qu'il partait de rien avec certaines représentation et puis... voilà... après on n'a pas de modèles. On est à l'origine. Il y a [nom de l'établissement] qui fait quelque chose de... voilà mais on pas de modèle. C'est tout ce que j'en ai retenu... j'avais l'impression qu'il se*

14. Pour les familles, 10 frs par personne, barème dégressif (une famille de 5 personnes, 6 frs par jour), qui s'arrête à 5 frs par jour par personne. Les familles reçoivent aussi un bon pour les colis du cœur chaque semaine, un abonnement de transport, l'assurance maladie et un bon pour le vestiaire seconde main.

*donnait les moyens de faire quelque chose qui correspondait au profil des élèves mais ils avaient... oui une page blanche, il faisait comme il voulait. (directeur d'établissement)*

Soulignons encore que les fluctuations mentionnées, dues aux départs, changements de centre ou déménagements en appartement, rendent l'effectif d'une telle classe aléatoire et empêchent de stabiliser et de prévoir les ressources à allouer.

## L'accompagnatrice scolaire

Dès 2013, la Suisse a participé à un projet pilote de réinstallation destiné à des personnes particulièrement vulnérables originaires de Syrie<sup>15</sup>. Le programme fait appel aux personnes sur place et sélectionne celles à qui elle va proposer l'octroi du statut de réfugié<sup>16</sup>, le transport vers la Suisse, un logement familial, l'école pour les enfants et les soins médicaux. Autrement dit, la perspective est ici à long terme, l'objectif étant de développer l'accompagnement de ces familles, dans la visée de leur installation durable et de leur employabilité. Bien que ce projet ne concerne qu'une partie infime des personnes frappées par le conflit syrien (500 personnes sur l'ensemble de la Suisse contre un million en Allemagne !), il importe de l'évoquer car il permet de rendre compte des possibilités de répondre de manière plus adéquate aux besoins des migrants, et en particulier des enfants scolarisés, lorsque la volonté d'intégration existe et que certains moyens sont mis à disposition.

Le coordinateur du projet dans le canton de Genève (qui a opté pour l'appellation de *coach*), se représente le programme comme un espace d'expérimentation de « bonnes pratiques », devant permettre l'émergence de nouveaux métiers dans le domaine de l'accompagnement et de la médiation, qui pourraient être définis et pérennisés dans un objectif d'intégration des réfugiés. Pour lui, les accompagnateurs<sup>17</sup> doivent avoir des profils bien spécifiques : être bilingues, pouvoir naviguer entre les « deux mondes », faire preuve d'un certain professionnalisme et d'une implication humaine forte.

Comme l'éducateur-migration et le civiliste, l'accompagnatrice scolaire engagée dans le programme relève qu'au départ, son *job description* était « vraiment très vague ». Avec le temps, son rôle s'est défini autour du contact avec les familles, de leur lien avec l'école, de l'organisation de répétitoires pour les enfants et de cours de français pour les parents (assurés le plus souvent par des bénévoles). Elle entreprend si nécessaire des démarches auprès de logopédistes ou d'autres intervenants psycho-sociaux et participe,

15. Femmes ou jeunes filles (40 à 60 %) et personnes affaiblies sur les plans physique ou mental (minimum 7 %). <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/integration/themen/resettlement.html>

16. Le permis de réfugié est stable et accorde les mêmes droits sociaux qu'aux ressortissants nationaux.

17. Il existe des accompagnateurs responsables des questions de logement, d'emploi et de santé.

sur demande des parents et/ou des enseignants, aux entretiens de famille. Le suivi dure trois ans, mais dans ce laps de temps la continuité est fondamentale et implique d'entrer dans une certaine mesure dans l'espace familial :

*Moi, ça fait deux ans que je les accompagne. Trois ans bientôt. Je connais tout. Je connais le progrès que les enfants ont fait. Je connais leurs frères, leurs sœurs, leurs cousines. Je connais toute la famille. Tout l'ensemble, je connais et je pense ça c'est très important. (accompagnatrice scolaire)*

Les difficultés rencontrées sont de l'ordre de la dispersion et d'une certaine précarité en termes d'affectation horaire et de salaire :

*Il y a 36 enfants dans 13 établissements, du coup c'est beaucoup de déplacements. [...] Plus d'heures, ça serait bien d'avoir plus d'heures déjà pour que ce soit un métier suffisant aussi... mais je ne vois pas comment je pourrais faire plus d'heures en fait. (accompagnatrice scolaire)*

L'augmentation du nombre de suivis à effectuer avec l'arrivée de nouveaux groupes de réfugiés et la multiplication des problématiques à traiter au fur et à mesure du séjour en Suisse contribuent à cette dispersion. La tension entre nécessité de continuité du suivi et durée limitée du programme est également soulevée. Pour se « protéger » du manque de limites qu'elle ressent (jusqu'où aller dans le soutien ?), l'accompagnatrice a dernièrement instauré une permanence et ne se rend plus autant dans les familles. Elle entend dans cette posture amener les parents, et notamment les femmes, à se déplacer et à devenir plus autonomes.

Cet accompagnement regroupe des tâches assurées ailleurs par des tuteurs, des civilistes ou l'éducateur-migration. Mais s'il s'agit, dans ce cas aussi, d'un nouveau métier marqué par le flou du cahier des charges, lui-même bricolé, et par une prise d'initiative individuelle, il signale l'importance des besoins à couvrir, ainsi que l'opportunité et l'utilité de le faire lorsqu'on se situe dans le temps long. Une telle fonction serait ainsi de nature à être pérennisée si la politique d'asile adoptait une perspective plus ouverte.

## Les aléas du bénévolat

Outre les réorganisations qui se construisent entre les différents acteurs déjà engagés dans l'établissement (direction, titulaires, enseignants de classes d'accueil, éducateur REP, infirmière scolaire, etc.), on observe, depuis le début des années 2010, l'arrivée de « nouveaux » acteurs sociaux autour des écoles. Sans pouvoir prétendre à l'exhaustivité, tant sont nombreuses les initiatives portées par la vague de sympathie envers les migrants, nous avons pu enquêter auprès de certains d'entre eux, notamment de ceux qui sont en première

ligne dans l'appui éducatif et scolaire aux enfants des Foyers fréquentant l'école primaire.

Il apparaît que le souci du soutien à la scolarité figure en bonne place parmi les objectifs de certains de ces intervenants qui sont soit totalement bénévoles, soit tout juste défrayés pour leur investissement. Ces interventions dénotent la nécessité de pallier le manque de solutions et de moyens institutionnels à la mesure des besoins tout autant scolaires et linguistiques, qu'éducatifs et sociaux, de ces enfants. Pour autant, la question de leur institutionnalisation ne va pas de soi, ainsi que le souligne la personne en charge des affaires migratoires :

*[...] le point où moi je vois un certain nombre d'écueils, et c'est là où je suis un peu ennuyée [...] c'est que d'un côté les associations font beaucoup, elles ont une certaine souplesse, il y en a beaucoup qui sont bénévoles [...]. Elles essayent maintenant de mieux se structurer, ce qui est très bien. Maintenant on reprend un peu les choses au niveau institutionnel et on commence à mettre des critères, à faire des conventions [...]. Mais cela signifie qu'on va amener une rigidité au système et qu'il faudra rendre compte et je sais pas dans quelle mesure ce sera gagnant parce on veut parfois faire mieux et au final on risque de casser aussi des énergies bénévoles [...]. À partir de là, je me dis : est-ce qu'il ne faut pas laisser cette souplesse-là aux associations ? (Chargée des questions de migration et de scolarité, DIP)*

Comme le reflètent ces propos, nous nous trouvons dans ce domaine devant la tension entre formaliser, et par là standardiser, des pratiques qui se développent au plus près des besoins, ou compter exclusivement sur un volontariat dont la stabilité et la formation dépendent de la disponibilité des personnes. Dans l'univers fluctuant de l'asile, cette problématique touche de fait l'ensemble des interventions que nécessite ce public scolaire, tout spécialement le bénévole.

## Les tuteurs associatifs

Parmi les possibilités de soutien extrascolaire existant dans le canton figure une offre spécifique : une association proposant un tutorat scolaire à l'interface entre l'école et la famille (Jaeggi & Schwob, 2013) dans certaines communes ayant à la fois un fort taux d'immigration récente et de familles à faible revenu. Là encore, les tuteurs sont définis comme « des tisseurs de liens et des passeurs culturels », l'objectif étant clairement d'aller au-delà d'un soutien sous forme de répertoire classique. À l'élaboration avec l'élève des stratégies nécessaires au travail scolaire, s'ajoutent une initiation aux codes culturels et scolaires du pays d'accueil, une prise de connaissance et une reconnaissance de ceux de l'enfant et de sa famille, tout en montrant

la possibilité d'appartenir à deux cultures sans avoir à renier l'une d'elles (Reliance, 2014).

Les tuteurs interagissent a priori avec les intervenants scolaires (enseignants, éducateurs REP, directions) et sociaux (centres de quartier, assistants sociaux). Ils sont semi-bénévoles dans la mesure où ils touchent un défraiement pour leurs prestations (de l'ordre de CHF 30.-/l'heure). Suite à des préoccupations du Département de l'Instruction Publique (DIP) autour de la scolarité des enfants et mineurs en processus d'asile, l'association a reçu il y a trois ans un mandat accompagné d'une subvention pour créer une antenne dans le Foyer d'hébergement proche de l'école REP incluse dans notre étude. Ce mandat l'a amenée à créer un « contrat de tutorat » signé par toutes les parties (le tuteur, l'élève et ses répondants) afin de formaliser l'engagement dans la démarche. Ce sont les acteurs scolaires, les directions principalement, mais aussi les éducateurs et parfois d'autres intervenants qui signalent les besoins et expliquent aux familles la notion de tutorat.

Le cahier des charges des tuteurs est assez précis, mais la variété des profils et des motivations engendre une diversité de pratiques.

*[...] il y a tout le cheminement parce qu'on est parti avec les yeux de la foi et le cœur, et puis on s'est rendu compte au bout d'un certain temps que ça ne suffit pas [...]. On est en face de gens qui ont les expériences qu'ils ont eues, qui ont leur histoire, qui ont leur manière de voir [...] Donc ils arrivent à ce qu'ils sont, et puis ils font avec ce qu'ils ont. [...] On en a qui sont d'emblée en interaction avec la famille, et qui vraiment font ça avec beaucoup de... beaucoup d'élan. Et puis d'autres qui se cantonnent dans le scolaire parce que c'est quelque chose qui est plus rassurant disons. (directrice de l'association)*

Si certains ont une expérience de l'enseignement et d'autres non, les divergences se marquent aussi dans la place accordée au travail avec les familles, à la socialisation aux codes scolaires et à la collaboration avec les enseignants. L'association tente de pallier cette diversité d'interprétation du cahier des charges par des interventions mensuelles assurées par des professionnels ainsi que par une formation continue obligatoire<sup>18</sup> sur l'écoute non jugeante. Les tuteurs débutants bénéficient aussi sur demande de l'aide personnalisée d'un collègue plus expérimenté.

Comme l'association se compose de volontaires qui n'ont pas de statut officiel, cela peut compliquer la collaboration avec les enseignants, qui ne sont pas toujours au courant de l'existence ou de la spécificité de cette offre. L'association intervenant dans diverses écoles, il apparaît que les liens avec les directions et la cohésion de l'équipe pédagogique contribuent à la construction d'un partenariat efficace et à établir des ponts solides avec l'école. Dans la nouvelle antenne « asile », les contacts avec les enseignants sont dits plutôt

18. Des formations étaient proposées auparavant, mais elles étaient optionnelles.

bons et les tuteurs participent même à certains entretiens de famille. Les difficultés rencontrées sont d'ordre logistique (manque de locaux) et communicationnel (difficulté d'accès à certains enseignants, manque de suivi). Les parcours de vie et de scolarité chaotiques ainsi que les ruptures causées par les déménagements liés à la politique d'hébergement compliquent également le travail des tuteurs. Lors d'une séance d'interview, une tutrice relève ainsi la dégradation de l'investissement scolaire et des relations sociales d'une élève de 10 ans qui a dû passer d'une école à l'autre suite à des changements de Foyer.

Les tuteurs ont par ailleurs en commun avec certains enseignants de classe dite ordinaire et, dans une certaine mesure avec l'éducateur-migration (selon ses propres dires), une certaine réticence à aborder le parcours migratoire, qui peut pourtant avoir des incidences sur l'investissement scolaire :

*On parlait de parcours migratoire l'autre jour à l'interview, c'est quelque chose qui fait peur aux gens parce qu'on a peur d'être indiscret, parce qu'on a peur de voilà... Alors donc pour pas être indiscret on a plutôt tendance à ne pas en parler [silence]. Pour moi ça résonne beaucoup parce que comme j'ai travaillé en tant que logopédiste, j'ai travaillé avec des enfants issus de la migration et avec leur famille. Et le parcours migratoire c'est quelque chose qui a été très central finalement, qui prenait une grosse importance. Et qui au moment où on pouvait l'aborder, les gens se mettaient à en parler, changeait un certain nombre de choses... (directrice de l'association)*

La volonté explicite de l'association d'inscrire le soutien scolaire des élèves issus de la migration en général et de l'asile en particulier dans une médiation entre monde familial et monde scolaire en fait effectivement une nouvelle figure de l'accompagnement scolaire. Il s'agit la plupart du temps d'un accompagnement revisité, qui s'incarne toutefois plus ou moins en fonction du profil des tuteurs, de la culture d'établissement des écoles qui font appel à l'association et de la réceptivité des enseignants concernés par ce genre d'approche<sup>19</sup>.

## Le soutien aux devoirs dans les Foyers

La Croix-Rouge Jeunesse engage des bénévoles pour des mercredis après-midi loisirs (sorties piscine, parc, patinoire) destinés aux enfants des Foyers (14 au moment de l'entretien, plus des enfants en difficulté venant de l'extérieur, en tout 25 enfants). Le coordinateur exprime sa satisfaction : « Les enfants sont ravis. Il ne faut pas grand-chose pour les rendre heureux ».

19. Nous n'avons ici que le point de vue des intervenants de l'association, le point de vue des enseignants serait à explorer.

Un service d'aide aux devoirs au Foyer (mardis de 17 h à 18 h 30) a aussi été mis sur pied à propos duquel le responsable fait ressortir les aléas du bénévolat :

*Pas de critères quant aux bénévoles. C'est difficile d'en trouver. On n'a pas la même approche avec un salarié qu'avec un bénévole. On va avec des « pincettes » avec les bénévoles. Il faut les comprendre, leur dire mille fois merci, les valoriser car sans eux les activités n'auraient pas lieu. Il faut être au moins une fois par mois aux devoirs. Mais il arrive que certains ne donnent plus de nouvelles [...]. Il y a un contrat moral d'une année. (coordinateur Croix-Rouge Jeunesse)*

À l'époque de l'entretien (2014), ce service fonctionnait seulement dans l'un des centres, l'autre étant « trop loin ». Depuis, une bénévole devenue responsable de l'aide aux devoirs dans ce Foyer a développé le service et a contribué à l'étendre. Cette étudiante en sciences de l'éducation a déployé une énergie considérable et une grande créativité pour restructurer ces moments, créer une cohésion de groupe et des modalités de travail avec les bénévoles (rapports personnalisés, discipline, priorité aux devoirs suivis d'activités ludiques instructives, etc.). Ce travail a eu des résultats très positifs grâce aussi à des initiatives originales :

*On a fait une collecte et on a eu de plus en plus de matériel et, maintenant, c'est toujours le cas, on reçoit du matériel de Caran d'Ache [...]. C'est du matériel qui est invendable. Par exemple, sur les crayons, c'est vraiment marqué « interdit à la vente » [...] Ils ont à l'usine cette règle que quand un crayon tombe du tapis roulant il est invendable, parce que la mine à l'intérieur risque d'être brisée. Donc on a la possibilité de récolter un certain nombre de ces crayons. (responsable de l'aide aux devoirs)*

Cette responsable dit s'être retrouvée avec des bénévoles très jeunes ou alors en reconversion professionnelle, méconnaissant les réalités de l'école et sans compétences pédagogiques. Parmi d'autres problématiques (questions de genre, présence aléatoire des enfants...), elle exprime toute la difficulté à tenir un rôle bien défini :

*C'est arrivé plusieurs fois que les enfants, d'un coup, me pleurent dans les bras et que ce soit un énorme chagrin et qu'on se rende compte après coup que c'est parce qu'on était en train de faire les animaux et qu'il y avait l'âne et qu'une des petites filles est partie d'Afghanistan à dos d'âne, et c'est durant ce voyage-là qu'elle a perdu frère et père. Donc, il y a un passé très douloureux pour chacun des enfants et on ne peut pas faire attention à tout ce qu'on dit, donc on évite de parler de la famille, ça ce n'est pas notre rôle. (responsable de l'aide aux devoirs)*

Inévitablement, cette implication intensive a dû être freinée, car il fallait bien se remettre aux études... Toutefois, il faut souligner qu'elle a porté des fruits en fournissant des pistes d'action et des méthodes développées sur le

terrain. À partir d'un volontarisme individuel et d'une marge de manœuvre permise par le bénévolat, le service a ainsi pu être restructuré en profondeur et devenir un « soutien scolaire » regroupant devoirs, apprentissage d'autres choses, français et vivre-ensemble.

## L'aumônière

Présente dans l'un des plus grands Foyers du canton et de Suisse, l'Aumônerie Genevoise Œcuménique auprès des Requérants d'Asile et des Réfugiés (Agora-Asile) comporte une équipe de responsables (3 personnes à 50 %, dont l'aumônière qui nous a accordé l'entretien, et deux bénévoles) et une trentaine de bénévoles. Son but est de mobiliser les ressources propres aux requérants et d'assurer les contacts et les médiations avec les juristes, les associations, les autorités de l'asile, les services de santé et l'école (le Foyer comptait plus de 100 enfants au moment de l'entretien, dont 60 % à l'« aide d'urgence »).

L'appui scolaire et les activités enfantines (bricolages, bibliothèque) sont souvent assurés par des stagiaires, le centre ne disposant pas d'assistants communautaires, mais uniquement des employés de sécurité ou des « intendants sociaux », sortes de concierges-gestionnaires avec une fonction très limitée d'écoute et de conseil. L'Agora met à disposition des locaux pour les rencontres entre éducateurs et parents, assure des traductions de documents, accompagne les parents à un spectacle scolaire... L'accueil de ces enfants à l'école s'est amélioré grâce aux formations qu'elle a assurées pour expliquer qui sont les requérants d'asile, invitant l'un d'eux à parler de son parcours.

## Conclusion

Cet article a donné à voir quelques-unes des réponses apportées aux situations paradoxales, à l'issue souvent incertaine, qui caractérisent le domaine de l'asile dans un contexte d'obligation de scolarité. Il suggère que les contraintes institutionnelles imposées par la politique d'asile fragilisent le droit inconditionnel des enfants à l'éducation.

L'analyse des entretiens menés avec les différents acteurs scolaires autour de la scolarisation des enfants issus des centres de requérants a permis de dégager aussi bien les défaillances du système de prise en charge de ces élèves, que les ressources et les dispositifs qui ont pu être mis en place. En ressort notamment le rôle charnière de l'école en tant que premier interlocuteur officiel offrant une reconnaissance à ces familles, ce qui implique une complexification des tâches dévolues au monde scolaire et une redéfinition des rôles des professionnels. Parallèlement, on assiste à l'émergence de nouvelles figures d'intervenants qui signalent l'existence de besoins

encore insuffisamment couverts et qui pourraient donner lieu à la création de nouveaux métiers dans le domaine de l'accompagnement et de la médiation, ainsi qu'à une recomposition des rôles dans les métiers traditionnels.

Au niveau de l'institution scolaire, notre étude a mis en lumière toute la difficulté de développer une politique d'accueil scolaire pour un public qui par définition n'est pas autorisé à résider et ne peut donc faire l'objet d'une telle démarche. Elle rend compte de la manière dont certains établissements prennent sur eux d'accueillir cette nouvelle mission, en créant de nouveaux intervenants ou en rendant les fonctions polyvalentes et les fonctionnements flexibles, d'autres s'en remettant davantage à des acteurs extérieurs. Ce parcours illustre les réalités fluctuantes de l'asile, les recompositions qu'elles appellent dans l'intervention socio-éducative, les redéfinitions des rôles, des domaines d'action et des rapports entre professionnels et monde associatif. Il appelle des prolongements qui puissent éclairer les rapports entre ces métiers en émergence, voire en professionnalisation, et le bénévolat, ou l'action associative, en périphérie de l'école.

Les regards exposés ici devraient permettre de mieux comprendre ce que peuvent représenter, dans le domaine éducatif, « les conséquences humaines de la globalisation » (Bauman, 1998). La problématique soulevée interroge ainsi en particulier la signification de l'intégration dans un monde de risque, tel que l'avait préfiguré Ulrich Beck (Beck, 1986/2001), de montée des incertitudes (Castel, 2009), l'expérience humaine étant aujourd'hui marquée par des trajectoires discontinues et incertaines (Marshall, 2011 ; Misztal, 2011), où un ensemble de couches de la société sont placées en situation de vulnérabilité.

La précarité des requérants d'asile, et les « trajectoires discontinues », voire chaotiques, des populations réfugiées se combinent certes avec ces facteurs d'incertitude globaux propres à notre époque, que ce soient les changements climatiques ou la précarisation économique causée par la globalisation. Il reste toutefois que la situation des demandeurs d'asile est aussi une précarité très particulière, dans la mesure où il s'agit d'une migration forcée, réglementée par les accords géopolitiques, les conventions internationales, la législation nationale, les dispositifs cantonaux. Les contextes d'extrême insécurité et de violence qui se multiplient dans les pays du « Sud » et qui ne sont pas forcément pris en compte par le droit d'asile en vigueur provoquent en outre l'exode d'un nombre croissant de familles car ils affectent gravement les conditions de scolarisation et le quotidien des minorités. Cible des discours alarmistes des médias et de l'extrême droite, la figure nomade du réfugié s'impose de plus en plus comme le repoussoir par excellence face aux menaces ressenties dans un monde de circulation exacerbée des marchandises, des capitaux et des nuisances.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barou, J. (2002). Familles africaines en France : de la parenté mutilée à la parenté reconstituée. In M. Segalen (Ed.), *Jeux de famille* (pp. 157-171). Paris : CNRS Editions.
- Barou, J. (2009). Désarroi des parents, compassion des enfants. Transformation des relations parents enfants au sein des populations de demandeurs d'asile. *Les cahiers de Rhizome*, 37, 12-20.
- Bauer, E., & Karen Moussa, K. (1993). *Femmes réfugiées en Suisse*. Berne : BEFEG.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The human consequences*. New York: Columbia University Press.
- Beck, U. (1986/2001). *La société du risque*. Paris : Aubier.
- Beer, C. (2013). *Ce que cache le Grand Genève*. Lausanne : Favre.
- Blanco, D. (2009). *Reconfiguration dans l'exil des familles de demandeurs d'asile. Structures et relations familiales de demandeurs d'asile au sein d'un CADA de la région lyonnaise et à travers un espace transnational*. Mémoire de master professionnel en anthropologie, Université Lyon 2.
- Bloch, A., Sigona, N., & Zetter, R., (2009). *"No Right to Dream": The social and economic lives of young undocumented migrants in Britain*. Londres : Paul Hamlyn Foundation.
- Buchs, C., Sanchez-Mazas, M., Fratianni, S., Maradan, M., & Martinez, Y. (2015). Le collectif au service d'une pédagogie intégrative : activités plurilingues dans une perspective coopérative et interculturelle. In A. Manço (Ed.), *Pratiques pour une école inclusive — agir ensemble* (pp. 85-102). Paris : L'Harmattan.
- Cadart, M.-L. (2004). La vulnérabilité des mères seules en situation de migration. *Dialogue*, 1(163), 60-71.
- Carbajal, M., & Ljuslin, N. (2010). Jeunes sans-papiers d'Amérique latine en Suisse ou devenir adulte sur fond de recomposition de rôles. *Lien social et Politiques*, 64, 125-135.
- Carbajal, M., & Ljuslin, N. (2012). Être jeune, privé-e de statut légal et citoyen-ne, est-ce possible ? *Tsantsa*, 17, 106-115.
- Carreras, L., & Perregaux, C. (2002). *Histoires de vie, histoires de papiers*. Lausanne : Éditions d'En Bas.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protection, statut des individus*. Paris : Le Seuil.
- Cottet, B. (1998). *Le temps d'une demande. Familles de requérants d'asile au centre d'accueil de Courrendlin*, Jura. Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut d'ethnologie.
- Da Lomba, S. (2006). The threat of destitution as a deterrent against asylum seeking in the European Union. *Refuge : Canada's national newsletter on refugees*, 23(1), 78-93.

- De la Peña, M., & Govers, P. (2005). Femmes migrantes : du privé au public. In M. Botbol-Baum, C. Markstein & N. Couvreur (Eds.), *Savoirs de genre : quel genre de savoirs ?* (pp. 78-98). Bruxelles : Actes du colloque Sophia.
- Felder, A. (2016). *L'activité des demandeurs d'asile. Se reconstruire en exil*. Toulouse : Érès.
- Fox O'Mahony, L., & Sweeney, J. A. (2010). The exclusion of (failed) asylum seekers from housing and home and oppositional discourse. *Journal of Law and Society*, 37(2), 285-314.
- Frigoli, G. (2004). Le demandeur d'asile : un « exclu » parmi d'autres ? La demande d'asile à l'épreuve des logiques de l'assistance. *Revue Européenne des migrations internationales*, 20(2), 153-167.
- Gonzales, R. G. (2011). Learning to be illegal: Undocumented youth and shifting legal contexts in the transition to adulthood. *American Sociological Review*, 76(4), 602-619.
- Jaeggi, J.-M., & Schwob, I. (2013). *Deuxième évaluation de l'expérience de soutien scolaire proposée par l'association Reliance*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED). Repéré à : <https://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2013/reliance-2.pdf>
- Kobelinsky, C. (2012). Des corps en attente. Le quotidien des demandeurs d'asile. *Corps*, 1(10), 183-192.
- Marshall, V. W. (2011). Risk, vulnerability and the life course. *Lives Working Paper*, 1, 1-21.
- Mestre, C. (2007). *Violence d'Etat, violence institutionnelle*. Bobigny : Association Internationale d'EthnoPsychanalyse. Repéré à [http://www.clinique-transculturelle.org/AIEPtextesenligne\\_mestre\\_violence\\_d\\_etat.htm](http://www.clinique-transculturelle.org/AIEPtextesenligne_mestre_violence_d_etat.htm)
- Misztal, B. A. (2011). *The challenges of vulnerability: in search of strategies for a less vulnerable life*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Moro, M.-R., & Barou, J. (2003). *Les enfants de l'exil. Étude auprès des familles en demande d'asile dans les centres d'accueil*. Paris : UNICEF/Sonacotra.
- Nicklaus, P.-A., & Schäppi, H. (Eds.) (2007). *Zukunft Schwarzarbeit ? Jugendliche Sans-Papiers in der Schweiz*. Zürich : Édition8.
- Parini, L., & Gianni, M. (2005). Enjeux et modifications de la politique d'asile en Suisse de 1956 à nos jours. In H. Mahnig (Ed.), *Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1948* (pp. 189- 252). Zürich : Seismo.
- Pinson, H., & Arnot, M. (2010) Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 247-267.
- Povlakic, K. (2011). *Suppression de l'aide sociale, un instrument de contrainte*. Lausanne : Éditions d'En bas.
- Pourtois, J.-P., Demonty, B., & Jouret, D. (2004). Souffrances affectives, cognitives et sociales des parents en exil. *Pensée plurielle*, 8, 51-60.
- Reliance, comité (2014). *Récapitulatif RELIANCE Tattes Avril 2014*. Repéré à : [http://www.reliance-ge.ch/documents/reliance\\_tattes\\_2014.pdf](http://www.reliance-ge.ch/documents/reliance_tattes_2014.pdf)

- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Maidenhead : Open University Press.
- Sanchez-Mazas, M. (2011). *La construction de l'invisibilité. Suppression de l'aide sociale dans le domaine de l'asile*. Genève : IES éditions.
- Sanchez-Mazas, M. (2015). The construction of « official outlaws ». Social-psychological and educational implications of a deterrent asylum policy. *Frontiers in Psychology*, 382. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00382>
- Sanchez-Mazas, M., & Changkakoti, N. (2016). Receiving newly arrived pupils: the role of evaluations in mother tongue. *Hipótese*, 2(1), 144-158.
- Schiff, C. (2015). Beurs & Blédards. *Les nouveaux arrivants face aux Français issus de l'immigration*. Lormont : Le Bord de l'Eau.
- Schiff, C., & Fouquet-Chauprade, B. (Eds.) (2011). Parcours scolaires et conditions d'accueil des primo-arrivants. In D. Glasman & F. Oeuvarard (Eds.), *La déscolarisation* (pp. 181-202). Paris : La Dispute.
- Spire, A. (2007). L'asile au guichet. La dépolitisation du droit des étrangers par le travail bureaucratique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 169, 4-21.
- Suárez-Orozco, C. (2000). Identities under siege : Immigration stress and social mirroring among the children of immigrants. In A. Robben & M. M. Suárez-Orozco (Eds.), *Cultures under siege : Collective violence & trauma* (pp. 194-226). Cambridge : Cambridge University Press.
- Tabani, N. (2016). *Le rôle de l'éducateur migration au sein d'un établissement genevois : un nouvel enjeu éducatif*. Mémoire de Maîtrise, Université de Genève.
- Tardif, M., & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tisato, D. (2017). Le temps interstitiel des demandeurs d'asile. Stratégies de contrepouvoir et réappropriation partielle d'une temporalité imposée. *Migrations Société*, 2(168), 119-135.
- Vandenhoe, W., Carton de Wiart, E., Declerck, H., Mahieu, P., Ryngaert, J., Timmerman, C., & Verhoeven, M. (2011). Undocumented children and the right to education: illusory right or empowering lever ? *International Journal of Children's Right*, 19, 613-639.

## Les auteurs

**Margarita Sanchez-Mazas** est psychologue sociale, professeure ordinaire à la Section des sciences de l'éducation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et directrice du Groupe Relations Interculturelles et Formation des Enseignants - Genre et Education (GRIFE-GE). Elle poursuit des recherches dans les domaines de l'éducation interculturelle et plurilingue et de la scolarisation des enfants issus de l'asile et forme les enseignants aux niveaux primaire et secondaire.

**ADRESSE** Université de Genève, FPSE, Pont-d'Arve 40, 1211 Genève 4

**COURRIEL** Margarita.Sanchez-Mazas@unige.ch

**Nilima Changkakoti** est enseignante et chercheuse en éducation et psychologie interculturelles à l'Université de Genève. Elle est membre de l'équipe GRIFE-GE (Groupe Relations Interculturelles et Formation des Enseignants - Genre et Education) et intervient dans la formation des enseignants primaires.

**ADRESSE** Université de Genève, FPSE, Pont-d'Arve 40, 1211 Genève 4

**COURRIEL** Nilima.Changkakoti@unige.ch

**Geneviève Mottet** est sociologue, chargée d'enseignement et collaboratrice scientifique à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle est également membre du GRIFE-GE (Groupe Relations interculturelles et formation des enseignants - Genre et éducation). Elle travaille sur la scolarisation des enfants de requérants d'asile, ainsi que sur les manières dont les politiques et les acteurs professionnels appréhendent les questions liées à l'interculturalité en contexte scolaire.

**ADRESSE** Université de Genève, FPSE, Pont-d'Arve 40, 1211 Genève 4

**COURRIEL** G.Mottet@unige.ch