

Thema

L'école face aux nouvelles mobilités. Un dispositif pour promouvoir la reconnaissance des enfants et des familles de requérant·e·s d'asile en Suisse romande

Margarita Sanchez-Mazas et Geneviève Mottet, Université de Genève

Les écoles accueillent aujourd'hui des élèves issu·e·s de nouvelles migrations, plus mobiles et instables, qui questionnent le modèle de l'intégration scolaire. La méconnaissance des trajectoires de ces enfants, à la scolarité chaotique ou absente, et les déplacements incessants, ne permettent pas aux enseignant·e·s d'inscrire leur pratique dans la continuité. Cet article présente un travail d'enquête comprenant des évaluations en langue d'origine des compétences et besoins d'enfants de requérant·e·s d'asile et documente différents aspects de leur expérience. La question d'équiper les enseignant·e·s et d'ouvrir les écoles à la scolarisation d'élèves migrant·e·s issu·e·s des « nouvelles mobilités » sera discutée à la lumière de l'approche de la reconnaissance.

1. Introduction

La composition de plus en plus hétérogène du public scolaire est largement reconnue comme une question clé et de grande actualité dans le domaine éducatif. La *Société suisse pour la recherche en éducation* en a fait le thème de son congrès en 2019¹ qui a cherché à problématiser la notion de diversité. En Suisse, comme dans d'autres pays occidentaux, la diversité concerne tout particulièrement la composition multiculturelle des écoles et des classes, avec la présence d'élèves issu·e·s des migrations traditionnelles de travailleurs·euses et celles, plus récentes, d'enfants et de jeunes de familles issues de ce que l'on a appelé les *nouvelles mobilités* (Farmer, 2016). Le développement de migrations temporaires et circulaires a amené des organismes internationaux à parler de *nouveau paradigme dans la gestion migratoire* (Pellerin, 2011), dans lequel le terme de mobilité tend à se substituer à celui de migration (Papademetriou et al., 2015).

Dans les écoles d'aujourd'hui, on assiste aussi à une évolution dans le sens d'une plus grande mobilité des publics scolaires, du passage d'une immigration vouée à s'intégrer dans le pays de destination à des formes plus instables de présence qui tendent de plus en plus à combiner diversité et mobilité. En inscrivant la notion de diversité dans ce nouveau paradigme de la mobilité, on peut appréhender l'émergence de nouveaux défis, auxquels ni l'institution, ni les praticien·ne·s ne sont aujourd'hui véritablement préparé·e·s. Ces évolutions amènent à réfléchir sur certains des fondements de l'école et sur le sens d'un projet pédagogique qui a reposé jusqu'ici sur la continuité. La question de la diversité qui sous-tend le projet actuel d'une école dite inclusive² n'a pas encore été suffisamment thématisée en lien avec cette réalité mouvante.

Pourtant, l'école est traversée par une tension fondamentale entre l'obligation de la scolarisation de tout enfant indépendamment de son statut légal,³ et une redéfinition restrictive des politiques migratoires et du droit d'asile (Parini et Gianni, 2005). Celles-ci multiplient les statuts provisoires, les catégories de permis dont la durée est incertaine, voire les situations de non-droit (permanence illégale sur le territoire). Dans ce contexte, le droit à l'éducation entraîne l'ouverture des écoles à des enfants et des jeunes se trouvant non seulement en situation d'incertitude mais aussi, le plus souvent, de grande vulnérabilité. L'accueil d'élèves aux trajectoires de vie et de scolarité discontinues, interrompues, voire chaotiques, ou même de non scolarisation, exacerbe ces tensions. Leur scolarisation suscite une recomposition de l'action éducative et une diversification des rôles professionnels face aux tâches complexes qu'entraînent ces situations inédites (Sanchez-Mazas et al., 2018).

¹ Bâle.

² Une école visant à offrir une éducation de qualité en respectant la diversité, les besoins et les capacités de chaque élève (Département de l'Instruction Publique du Canton de Genève).

³ Aux termes de la convention des Droits de l'Enfant (1989) ratifiée par la Suisse en 1997.

La scolarisation des enfants issu-e-s de l'asile représente le noyau dur d'un défi éducatif où sont intriquées l'allophonie, la distance culturelle, l'expérience de la guerre ou de la trajectoire migratoire, les ruptures scolaires ou l'absence de scolarité, et la foncière instabilité. Ces situations confrontent l'école à des problématiques complexes qui ne se laissent pas uniquement saisir par une approche en matière de diversité, de vivre-ensemble, d'exercice de la citoyenneté, ou de reconnaissance des identités culturelles multiples.

Cet article propose une approche qui promeut la reconnaissance des compétences et des trajectoires de ces publics dont la mobilité met à l'épreuve leur scolarisation comme elle met à l'épreuve le travail enseignant. Il éclaire comment, dans un contexte d'instabilité des parcours familiaux dû aux multiples mobilités et incertitudes, les enfants développent néanmoins des compétences scolaires et comment, avec leurs parents, ils construisent leur rapport à la scolarité. À la suite de Schneider (2020), il s'agit d'identifier des apprentissages liés à la mobilité elle-même que l'école pourrait reconnaître au-delà des arrêts de scolarisation, que ce soit en littéracie ou en mathématiques. Aussi, le propos est de donner des outils de compréhension et d'action aux professionnel-le-s de terrain travaillant avec cette population d'élèves « à la marge ».

2. Cadre théorique : la scolarisation en contexte d'instabilité

La difficulté de développer des politiques scolaires d'accueil pour un public qui n'est par définition pas autorisé à s'établir laisse le corps enseignant à sa « débrouille » (Vandenhole et al., 2011) ou suscite des demandes de prise en charge spéciales de ces élèves, au risque de les catégoriser sur la seule base de leur provenance d'un foyer de requérant-e-s. Le fait que certaines écoles se trouvent à proximité de tels foyers et aient l'obligation de scolariser les enfants qui y sont hébergés, est vécu comme problématique par certains enseignant-e-s qui problématisent le fait que leur investissement est par ailleurs mis à mal par le fait qu'ils peuvent « disparaître du jour au lendemain » (Sanchez-Mazas et al., 2018).

Les effets de l'incertitude du statut pour les requérant-e-s d'asile (Mestre, 2007), de l'attente et de l'*installation dans le provisoire qui dure* (Kobelinsky, 2012a ; Tisato, 2017), de la *suspension territoriale* dans un entre-deux entre pouvoir rester et devoir partir (Felder, 2016) ont été traités sous l'angle des tensions auxquelles se trouvent confronté-e-s les professionnel-le-s entre leurs aspirations et leur capacité d'action concrète à l'accueil de ces migrant-e-s (Frigoli, 2004). Pour les enfants dont les familles sont en processus d'asile, s'ajoutent aux trajectoires scolaires chaotiques et aux expériences de perte ou de rupture, des conditions de vie difficiles dans les foyers et une imposition des contraintes administratives qui risquent d'accentuer le clivage entre monde familial et monde scolaire (Moro, 2002). La situation vécue dans les centres est souvent marquée par une tension issue de la confrontation entre le temps scolaire et les effets sociaux du rythme politique et administratif qui produit un effet de « brouillage » dans l'opérationnalisation du droit à l'éducation et donc de l'investissement scolaire des acteurs-trices éducatifs-ives, mais aussi des enfants et de leurs référent-e-s éducatifs-ives (Armagnague-Roucher, 2018).

Si les enfants issu-e-s de l'asile et vivant dans les centres d'hébergement collectifs font partie des populations « marquées par l'instabilité, la précarité des conditions d'existence et l'incertitude face à l'avenir » (Sanchez-Mazas et al., 2018), ils présentent néanmoins des profils divers dont l'enchevêtrement des raisons personnelles, familiales, politiques ou religieuses présidant à leur migration est parfois difficile à dénouer (Armagnague-Roucher, 2018). Pour les familles, la mobilité géographique se conjugue également parfois avec une mobilité sociale descendante (Armagnague-Roucher, 2018).

Les travaux abordant les contraintes et les ressources relatives à la mobilité et aux parcours liés à des scolarités chaotiques sont peu nombreux. En Suisse, Bolzman et al. (2018) ont étudié les trajectoires des jeunes migrant-e-s au statut juridique précaire, les obstacles rencontrés et les ressources mobilisées, ainsi que leurs manières d'envisager l'avenir. Armagnague et Rigoni (2018) relèvent que l'imprévisibilité des parcours scolaires des enfants et des jeunes migrant-e-s ne s'arrête pas une fois qu'ils et elles sont scolarisé-e-s en Europe, les politiques migratoires restrictives continuant de produire de l'instabilité : « Cette situation participe à la production de pratiques éducatives éparses et parfois troublées pour les acteurs éducatifs, les élèves et leurs proches qui ne parviennent pas toujours à cerner les légitimités politiques et philosophiques des orientations institutionnelles scolaires » (p. 10). Concernant l'Angleterre, Pinson et al. (2009) ont constaté que les fonctionnaires et les enseignant-e-s doivent négocier leur propre position compatissante et inclusive dans le cadre d'une rhétorique hostile située dans le discours politique sur l'immigration. Pour eux, le vide laissé par le gouvernement central en matière d'éducation des enfants demandeurs d'asile et réfugiés a été, dans une large mesure, comblé par les écoles et les autorités locales. Dix ans plus tard, McIntyre et Hall (2020) observent encore une plus grande vulnérabilité et

invisibilité des élèves issu-e-s de l'asile en même temps qu'une moindre marge de manœuvre des directions pour favoriser l'inclusion de ces élèves.

Les conditions sociales et politiques empêchent bien souvent les familles de requérant-e-s d'asile de se projeter dans une logique de stabilité, d'installation et d'avenir. Pour les praticien-ne-s de l'éducation, elles questionnent une approche pédagogique marquée par la continuité et l'idée d'intégration sur le temps long. Tandis que, dans différents domaines des sciences sociales, ainsi que dans les politiques publiques, on assiste à un intérêt croissant pour les trajectoires individuelles et les parcours de vie (Levy et al., 2005), l'école peine à prendre en compte les expériences scolaires discontinues et incertaines inhérentes aux *nouvelles mobilités* (Sheller et Urry, 2006). La persistance d'une perspective d'intégration empêche de penser en ces termes, ce qui comporte un double risque : celui de ne pas suffisamment reconnaître le bagage acquis par ces populations avant leur venue et celui de négliger l'importance d'acquérir des apprentissages qui seraient transférables dans la suite de leur parcours. L'approche que nous proposons vise à interroger la signification de l'intégration dans le cadre d'expériences scolaires marquées par l'instabilité. Une réponse pédagogique plus appropriée à ces situations et susceptible de réduire ces risques nous incite à substituer à une perspective centrée sur l'intégration, une approche en termes de reconnaissance.

La notion de reconnaissance est issue de la théorie du philosophe Honneth (1996) et, à sa suite, de notre approche des dynamiques de discrimination et d'exclusion dans les contextes migratoires (Sanchez-Mazas, 2004 ; Licata et al., 2011 ; Sanchez-Mazas, à paraître). Elle constitue le cadre théorique de notre étude, de notre expérimentation d'un dispositif d'accueil des élèves issu-e-s de l'asile dans leur langue d'origine, ainsi que de notre démarche vis-à-vis de leur famille. Considérant que les familles ont des ressources à faire valoir et que les enfants en tant qu'élèves ont des compétences et des besoins spécifiques, cette approche tend à surmonter différentes modalités de déni de reconnaissance, en particulier au niveau des capacités ou ressources culturelles, ainsi que des demandes et aspirations.

Cette perspective suppose d'abord de mettre l'accent sur la notion « vies apprenantes » (learning lives), qui permet de penser le développement des occasions d'apprentissage au fil de la vie (Erstad et al., 2016). Selon Schneider (2020), l'enjeu est double : considérer d'une part la vie entière comme un processus d'apprentissage au-delà des limites traditionnelles, et, d'autre part, les conditions et modalités dans lesquelles apprennent les individus. Le dispositif que nous avons mis en place dans le cadre de notre démarche de recherche s'inscrit dans cette ligne de pensée en faisant porter l'effort, dans la démarche d'accueil, sur l'évaluation des compétences des élèves (Roux, 1998), de repérage de leurs difficultés et de reconnaissance de leurs ressources, afin de favoriser leur accompagnement et de promouvoir des réponses pédagogiques adéquates.

3. Démarche de recherche et méthodologie

Dans le cadre de cette contribution, nous présentons certains résultats significatifs issus d'un projet plus vaste sur la scolarisation des enfants de l'asile,⁴ destiné à enrichir la recherche en éducation et la formation des enseignant-e-s d'une étude sur les trajectoires et les ressources d'enfants de requérant-e-s selon une optique de reconnaissance. Afin d'optimiser l'accompagnement et l'orientation de ces élèves, cette étude a été articulée à une intervention concrète, menée en partenariat avec les écoles, consistant à évaluer les compétences et à identifier les difficultés des élèves nouvellement arrivé-e-s dans leur langue d'origine, avec la collaboration d'interprètes et d'évaluatrices en langue d'origine. Des entretiens avec les familles complètent la prise d'informations sur les trajectoires scolaires et sur les contextes de vie avant et après leur arrivée.

La recherche a été menée dans trois établissements primaires de l'enseignement public d'un canton suisse romand auprès des élèves nouvellement arrivé-e-s et de leur famille (élèves N = 40, 18 filles et 22 garçons, âge moyen au moment de l'entretien 9.1 ; entretiens avec les familles N = 36), la plupart en situation de demande d'asile et hébergé-e-s en Centre d'hébergement collectif (CHC) pour migrant-e-s. L'enquête de terrain a aussi inclus divers acteurs-trices, professionnel-le-s de l'école et intervenant-e-s externes prenant en charge sous diverses formes l'accueil et la scolarisation de ces élèves (responsables institutionnels, membres des directions d'école, du corps enseignant et du travail social, éducateurs et éducatrices, bénévoles de milieux associatifs et d'entraide

⁴ Cette recherche a bénéficié du soutien du Fonds National suisse de la Recherche Scientifique (FNS).

(N = 51⁵). Deux des établissements ciblés se caractérisent par une forte hétérogénéité et voient se côtoyer dans les mêmes classes des enfants de quartiers suburbains favorisés (dont des diplomates ou des fonctionnaires internationaux), de familles de travailleurs-euses immigré-e-s et de requérant-e-s d'asile hébergé-e-s dans un CHC proche de l'école. Un troisième établissement est situé dans une zone bénéficiant de la politique d'éducation prioritaire.

3.1 Des entretiens semi-directifs auprès des parents

Nous avons conduit des entretiens semi-directifs avec des familles comprenant des questions sur les expériences et les trajectoires scolaires de leurs enfants, les connaissances et apprentissages réalisés et leur rapport à l'école, les contextes de vie et de scolarité, les raisons de la migration. De même, des questions portaient sur leurs attentes et difficultés présentes, leurs avis et ressenti au sujet de l'accueil et de la scolarisation de leurs enfants en Suisse.

Les entretiens ont été transcrits intégralement à partir des enregistrements ou de la prise de notes. Pour l'analyse des données, nous avons utilisé l'approche inductive pour les données qualitatives issue de la *théorie enracinée* (Guillemette et Luckerhoff, 2009). Les transcriptions et les rapports, ainsi que tous les noms de personnes et de lieux ont été anonymisés.

3.2 Des entretiens d'évaluations en langue d'origine avec les enfants

Les entretiens d'évaluation ont été réalisés en 15 langues (amharique, anglais, arabe, dari, farsi, français, kurde, macédonien, pachtoun, romani, russe, tamoul, tigrigna, turc, ukrainien), sans compter les dialectes arabes et kurdes. Ils ont été menés par une collaboratrice de recherche, diplômée de l'enseignement primaire et maîtrisant l'arabe littéraire ainsi que divers dialectes, secondée parfois d'une autre évaluatrice. Pour les autres langues, nous avons eu recours aux services d'un-e interprète. Le dispositif a été construit avec l'appui des directions d'école qui sollicitaient une évaluation à l'arrivée d'un-e nouvel-le élève et qui nous fournissaient les coordonnées des familles.

La procédure d'évaluation débutait par des questions destinées à mettre à l'aise l'enfant et par une brève explication de l'objectif de l'entretien, l'évaluatrice adoptant une attitude bienveillante et encourageante. Les tâches proposées à l'élève et traduites dans sa langue étaient tirées des moyens Corome ou des Moyens d'enseignement romands (MER) et correspondaient aux objectifs du Plan d'études romand (PER). L'évaluatrice proposait des tâches du degré correspondant à l'âge de l'élève et aux degrés immédiatement inférieur et supérieur. Les compétences en langue d'origine évaluées ont été l'expression orale (ex. richesse du vocabulaire, cohérence), l'activité d'écriture (ex. recopiage, calligraphie), la lecture, compréhension et production de texte (par ex. planification, logique chronologique, construction des phrases, ponctuation), la grammaire et la conjugaison. En mathématiques, les exercices ont porté sur les opérations, la reproduction de figures géométriques, la résolution de problèmes. L'évaluatrice procédait aussi à des observations (aisance, utilisation de stratégies, attitude générale). Lors des activités ou des échanges, l'élève évoquait souvent son expérience et son vécu, sans qu'il n'y ait de questionnement explicite sur ces aspects plus personnels.

Les entretiens d'évaluation se sont déroulés sur deux ou trois périodes⁶ dans une salle de l'école ou dans le CHC. Les évaluations ont été consignées dans des rapports écrits de cinq à huit pages et remis aux directions d'école qui transmettaient les informations jugées pertinentes aux professionnel-le-s en charge de l'élève. L'équipe de recherche en a tiré des éléments concernant les dimensions de parcours de vie et de scolarité.

Pour rendre compte de nos résultats, nous mettons tout d'abord en lumière l'expérience scolaire des élèves et les conditions de scolarité (arrêts de scolarité, écoles fermées, etc.) qu'ils et elles ont vécues avant la migration. Nous apportons ensuite des indications sur les compétences et les motivations de ces enfants, révélées par les entretiens d'évaluation, rendant compte des apprentissages alternatifs et des scolarités transitoires. L'article porte également sur les motivations et stratégies d'apprentissage des enfants, cherchant à s'investir dans leur scolarité actuelle. Enfin, nous amenons une réflexion au niveau de la formation des professionnel-le-s travaillant avec les enfants en contexte d'asile. Nous examinons ces données à la lumière des thématiques de l'instabilité, de la mobilité et de la reconnaissance sur lesquelles est centré cet article.

⁵ Nombre d'entretiens menés avec les acteurs-trices professionnel-le-s (parfois deux ou trois entretiens avec le ou la même acteur-trice).

⁶ Une période compte 45 minutes.

4. Appréhender les parcours scolaires des groupes minoritaires en contexte de guerre : entre arrêts de scolarité et mobilités

Notre démarche de recherche a révélé que certaines caractéristiques de cette population de migrant-e-s, telles que leur affiliation à des groupes minoritaires, échappaient aux indicateurs officiels qui se centrent uniquement sur la nationalité, le pays et la langue d'origine. En effet, les données issues des entretiens montrent que la plupart des familles impliquées dans l'étude appartiennent à des minorités ethniques, culturelles ou religieuses au sein du pays d'origine officiel. Il s'agit notamment de Kurdes originaires de Turquie, d'Iran, de Syrie ou d'Irak, d'Afghans en Iran ou au Pakistan, des Syrien-ne-s exilé-e-s au Liban ou en Jordanie, de réfugié-e-s palestinien-ne-s dans l'un de ces pays, ou encore de membres des minorités Hazara ou Chiite d'Afghanistan. En tenant compte des membres des communautés Rom d'Europe de l'Est, les membres de groupes minoritaires non signalé-e-s dans les indicateurs officiels représentent la majorité de nos répondant-e-s (57.5%).

Une importante implication de ces imprécisions concerne l'identification de la langue première des enfants, puisque la langue retenue officiellement est celle du pays dit d'origine, mais est en réalité celle de provenance. Dans les situations de persécution de ces minorités, l'usage de la langue familiale est souvent réprimé. L'éducation, la culture et la langue sont des cibles privilégiées des stratégies de *déculturnation* à l'encontre des minorités (Sironi, 2007). Ainsi, les enfants scolarisés l'ont été souvent dans une autre langue et ne maîtrisent que partiellement leur langue première.

Les familles exilées ou réfugiées dans un autre pays ont souvent connu des discriminations allant de l'impossibilité d'accéder à l'école, à la scolarisation ségréguée ou de moindre qualité. La majorité des familles ont transité dans un autre pays que leur pays d'origine avant d'arriver en Suisse. Certaines familles ont connu de très mauvaises conditions dans les camps de réfugié-e-s. Elles étaient privées d'écoles et d'infrastructures, notamment en Jordanie, mais aussi au Liban, comme le rapporte la traductrice dans le cadre d'un entretien avec la maman de Adil et Sanaz (réfugiés syriens au Liban) :

Au Liban, l'école ne se passait pas très bien parce que les enfants allaient à l'école seulement les après-midi ou les soirs, ils étaient seuls, pas mélangés avec les enfants libanais, parce que c'était une décision du gouvernement de ne pas mélanger les enfants syriens avec les enfants libanais [...] et ce n'était pas du tout un enseignement de qualité.

L'identification de l'appartenance culturelle ou ethnique de la famille a ainsi permis de mieux comprendre le type de situations vécues par nos répondant-e-s en matière de scolarisation. La scolarité chaotique ou problématique, voire l'absence de scolarité, tient non seulement à des facteurs liés à la guerre, mais aussi à la persécution envers les minorités ou à la discrimination envers les migrant-e-s. Parmi nos 40 jeunes répondant-e-s, seul-e-s 5 d'entre eux-elles ont bénéficié d'une scolarité régulière. Pour la grande majorité, l'expérience scolaire a été discontinuée, interrompue et, pour 11 d'entre eux-elles, totalement absente. Les parents ont invoqué différentes causes de déscolarisation de leur enfant : l'absence de papiers d'identité, les obstacles à l'accès aux écoles, la discrimination et la persécution, l'interdiction de l'usage de la langue d'origine, ainsi que les mauvais traitements: « *Chez nous il faut payer partout et on n'est pas respecté, toutes les portes sont fermées pour mon fils* » (Père de Vojco, Rom de Macédoine); « *À chaque fois que mon fils sortait, les enfants l'insultaient, les autres l'insultaient, en lui disant qu'il était afghan. Parce qu'afghan c'est presque comme une insulte là-bas maintenant* » (Mère de Hamid, Afghan en Iran) ; « *On avait trop peur pour nos filles, on ne se voyait pas du tout les envoyer à l'école* » (Parents de Soma et Saya, Kurdes de Syrie).

Un certain nombre de familles rapporte l'absence ou l'insuffisance de scolarité liées à l'insécurité généralisée et à la guerre civile. Cela concerne des pays comme la Syrie, l'Irak, l'Erythrée ou encore l'Ukraine. De nombreux établissements scolaires ont été fermés ou affectés à d'autres usages, voire récupérés à des fins de guerre : « *Il y a des écoles qui sont devenues des hôpitaux, d'autres même des centres d'attaque* » (Père de Fadi et Lubna, famille syrienne réfugiée en Irak).

On observe également le rétrécissement général des espaces de vie en commun, en particulier des lieux consacrés aux enfants. L'insécurité générale est souvent évoquée pour rendre compte des difficultés dans la scolarisation. Les familles rapportent avoir vécu sous la menace dans le quotidien et il en va de même pour les écoles, à la merci de l'idéologie, l'embrigadement et des attentats :

Et dès qu'on entendait qu'il y avait les talibans qui allaient arriver ou comme ça, ou s'il y avait une explosion ou quelque chose, tout de suite l'école était fermée et puis quand l'école... les écoles pour les filles c'était surtout des femmes qui donnaient des cours. Tout de suite elles fermaient parce qu'elles avaient peur justement des talibans et tout ça. (famille d'Aruti, Afghanistan)

Une des raisons mises également en avant en matière d'insécurité a été mentionnée par plusieurs familles : le risque d'enlèvement d'enfants poussant les parents à quitter le pays.

5. Reconnaître les apprentissages alternatifs et les scolarités transitoires

C'est dans ces parcours marqués par l'errance, passant par une succession d'espaces de relégation, que vient s'insérer un moment de halte, dans les centres d'hébergement des requérant-e-s d'asile (Kobelinsky, 2012b). Cette mobilité sous contrainte a bien souvent conduit à l'arrêt de scolarité des enfants qui, dans plusieurs cas, a motivé les parents à partir. Dans ce contexte de migration et/ou d'absence de scolarisation, il arrive que des enfants fassent néanmoins des apprentissages et développent des compétences scolaires qu'il importe de mesurer et de reconnaître.

De fait, les entretiens et les évaluations en langue d'origine ont permis de mettre en lumière les apprentissages alternatifs qui ont pu s'opérer malgré les contextes de vie des enfants et des parents. Des formes de scolarité ont par exemple pu se mettre en place dans des réseaux communautaires lettrés (mosquées, cours à domicile par des membres de la communauté) où les enfants ont bénéficié de ressources familiales pour apprendre malgré l'absence d'école, grâce aux aîné-e-s de la fratrie, aux grands-parents (lecture d'histoires, enseignement de l'alphabet, bases de numération), au réseau local (voisine, etc.). Ainsi, certains élèves dit-e-s *non scolarisé-e-s* ont pu avoir des modes d'apprentissage insolites et ont acquis parfois plus de connaissances qu'on ne l'imagine. Plusieurs enfants, non scolarisés ou ayant connu des interruptions de scolarité, font preuve de compétences qui ne sont pas déductibles de la durée de leur scolarisation. Les évaluations ont pu mettre en évidence que certains enfants avaient acquis une bonne maîtrise de la lecture et de l'écriture, ainsi que des compétences en mathématiques, sans avoir fréquenté l'école.

C'est le cas d'un élève (Hamid, Afghanistan) qui n'a jamais été scolarisé en Iran, car dans ce pays les Afghan-e-s n'ont pas le droit d'aller à l'école, mais qui sait lire et écrire : « *Il dit avoir appris avec ses sœurs* » peut-on lire sur le rapport d'évaluation. Les parents confirment les faits et expliquent comment les sœurs elles-mêmes ont acquis leurs compétences : « *Ils avaient une voisine qui était prof et comme elle avait un petit enfant, les sœurs allaient garder l'enfant de cette enseignante et elle, en échange, leur apprenait à lire, les maths, l'anglais, des choses comme ça* ». Pour cet élève, le rapport de l'évaluatrice en langue d'origine signale « *de très bonnes ressources et capacités même s'il n'a pas été scolarisé dans son pays* », l'interprète et l'évaluatrice se disant « *surpris par l'efficacité et l'intelligence de l'élève [qui] exprime le besoin d'apprendre plus et vouloir plus d'exercices et de devoirs à domicile* ».

Une autre élève n'a bénéficié jusque-là que d'une répétitrice mais est qualifiée par l'évaluatrice d'« élève brillante » (Ayesha, Afghanistan). Évoquant l'impossibilité de scolariser son fils, un père souligne les compétences de celui-ci : « *Les conditions étaient difficiles mais [que] l'enfant est brillant et [qu'il] avait aussi une répétitrice dans le pays pour l'aider à apprendre [...]* » (Père de Najib, Palestinien, camp de réfugié-e-s en Syrie).

Signalons encore le cas de Dula, un garçon érythréen de 8 ans, jamais scolarisé et dont l'évaluation a révélé des stratégies surprenantes en matière d'initiation à l'écrit. En effet, lors de ses déplacements en tant que berger menant paître le troupeau qui lui était confié, cet enfant s'arrêtait à la fenêtre d'une école pour écouter la leçon de lecture. Dula répétait avec les élèves et mémorisait les sons. Le soir il demandait à son grand-père comment cela s'écrit (Évaluatrice en langue d'origine). La possibilité de questionner l'élève au cours de l'entretien a permis de supposer qu'un certain niveau de pratiques littéraires existait dans la famille. En effet, il s'est avéré que la mère avait l'habitude de lire des histoires ou de chanter des chansons à l'enfant au moment du coucher. Ainsi, en réponse à une tâche destinée à produire oralement un texte du genre narratif, le rapport d'évaluation note que « *sans hésitation l'élève s'est lancé sur une histoire réelle en "je", dans laquelle il était le personnage principal* » (Dula).

Ces indications éclairent la complexité des trajectoires de la plupart de ces migrant-e-s, dont les enfants ont cumulé des connaissances, plus ou moins solides, en plusieurs langues. Près de la moitié d'entre eux sont bi- ou trilingues, certains ont acquis des notions de grec durant leur transit. Il nous est même arrivé d'évaluer un élève en farsi et non dans sa langue d'origine, le kurde, parce qu'elle avait appris cette langue avec les enfants du Foyer !

Il s'agit également de reconnaître l'existence de dialectes, notamment en arabe, dans lesquels les enfants ont pu développer des compétences à l'oral qui passent inaperçues lorsqu'on use d'une langue standard ou littéraire. L'importance d'*aller chercher* les langues et dialectes tels qu'ils sont parlés en famille tient au rôle clé joué par la maîtrise de *l'écrit oralisé* (ou capacité à comprendre ou à produire du texte à l'oral, voir Dalgalian, 2004), déterminante pour l'entrée dans la lecture, le développement de la littéracie et le rapport dit *scriptural*

au langage (maîtrise symbolique, langage d'évocation dissocié des situations d'énonciation, voir Lahire 1992). Notre recherche a ainsi permis de rendre compte de la richesse et aussi des difficultés caractérisant la réalité langagière des enfants issu-e-s de l'asile.

Les cas cités suggèrent qu'il ne suffit pas de connaître les années de scolarité pour tirer des conclusions quant à l'orientation à préconiser pour tel enfant. Les évaluations en langue d'origine jouent ici un rôle clé car elles font – ou devraient faire – reposer l'orientation sur l'identification des compétences des enfants et non, ou non seulement, sur une scolarité antérieure réelle ou présumée. Les éléments de parcours recueillis au moment des évaluations et au cours des entretiens montrent ainsi qu'il s'agit d'aller plus loin que l'indication officielle généralement donnée aux responsables d'établissement, qui se limitent à chiffrer les années de scolarité des enfants. La prise en compte des acquis et des témoignages révélant non seulement les discontinuités et les lacunes, mais également les ressources qui ont marqué l'expérience scolaire, parascolaire ou extrascolaire des enfants de l'asile gagnerait à s'institutionnaliser dans les écoles. Il semble dès lors primordial de restituer le parcours des enfants en contexte d'asile et de déceler les ressources à partir desquelles il est possible de poursuivre l'instruction de ces enfants et de contribuer à construire leur avenir. Les évaluations en langue d'origine devraient, au minimum, permettre d'éviter des orientations et des interventions pédagogiques erronées, sur la base d'un regard trop formaliste sur les caractéristiques des élèves au détriment d'une connaissance des parcours de vie. Aussi, alors que les trajectoires migratoires étoffent la biographie langagière des élèves,⁷ il s'agirait de promouvoir les dispositifs qui permettent notamment de « reconnaître le plurilinguisme des élèves dans le cadre de la validation des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture » comme le suggère le rapport EVASCOL (Armagnague et al., 2018, p. 365) et de prévoir de manière officielle une évaluation d'accueil.

6. Pallier une scolarité incertaine : des motivations et stratégies d'apprentissage pour maîtriser sa trajectoire scolaire

À travers l'école et le fait de vivre au sein d'une collectivité encadrée, les enfants peuvent s'investir dans une communauté enfantine dynamique et se projeter vers l'avenir, ce qui en fin de compte fait naître chez eux un désir de s'installer durablement dans le pays où leur exil les a conduits. Comme le soulève Barou (2004), les familles de demandeurs-euses d'asile sont placées dans une situation paradoxale. Elles sont soumises à une attente au terme de laquelle il peut leur être signifié que leur séjour doit s'interrompre dans les plus brefs délais en même temps qu'elles sont invitées à s'adapter au pays d'accueil comme si elles devaient y vivre de façon quasi définitive.

Comme le révèlent les récits des parents, les situations de déscolarisation ont pris place dans des contextes de fortes tensions, de risques et de rejets qui, au-delà des freins ou empêchements dans les apprentissages qu'ils ont entraînés, ont certainement contribué à donner à l'école une place très particulière dans l'esprit de ces enfants. L'intérêt pour l'école et l'avidité de connaissance que certains des élèves évalué-e-s ont manifesté, comme nous l'avons exposé dans la première partie, sont en partie à rapporter à cette « privation d'école » dont ces enfants semblent avoir pâti. Dans tous les cas, leur expérience au regard de l'école ne saurait être réduite à une question de manque en matière d'apprentissages ou de « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), mais doit être aussi envisagée comme la confiscation d'une réalité essentielle de l'enfance.

La motivation à apprendre semble même pouvoir être rattachée à une frustration de ne pas avoir fréquenté l'école, donnant à voir une attitude particulièrement impliquée chez des élèves déscolarisé-e-s. Ainsi peut-on lire dans le rapport d'évaluation d'une élève (Ayesha, Afghanistan):

Elle aime aussi l'école et adore apprendre, elle regrette l'instabilité qu'elle a vécue en Iran et qui ne lui permettait pas d'aller à l'école pour apprendre. L'élève dit aimer beaucoup la lecture ; elle a demandé si l'enseignant peut lui donner des devoirs à faire en dehors de l'école car elle s'ennuie. Pendant son temps libre en fin de semaine, elle joue avec des amis aux jeux électroniques mais elle préfère apprendre.

Pendant l'entretien d'ailleurs, cette élève, aux dires de l'évaluatrice, « *prenait les livres de nos mains et même une fiche d'écriture et se mettait à écrire (d'ailleurs son écriture est très belle)* ». Une autre élève a eu recours à *Youtube*

⁷ Ce concept, proposé par Richterich et Chancerel (1977) peut être défini comme « l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux qu'[une personne] a parcourus et qui forment désormais son capital langagier » (Armagnague et al., 2018, p. 267).

pour apprendre à lire dans sa langue maternelle, le dari. Elle a réussi à maîtriser l'alphabet et à lire couramment des mots dans sa langue d'origine sans avoir été scolarisée (Negin, Afghanistan). Au cours de l'évaluation, Negin a tenu à savoir les réponses des activités mathématiques pour lesquelles elle s'est sentie en difficulté et a même proposé à l'évaluatrice une activité pour évaluer ses capacités. Cette enfant dit souhaiter « *apprendre très très bien à lire* » et, concernant les relations sociales, « *jouer avec les autres, avec les 8P. Voilà. Avec les filles et les garçons !* ».

Pour une enfant du CHC, différents métiers qu'elle a eu l'occasion d'observer sont présentés comme étant potentiellement intéressants pour elle dans l'avenir : « *être une maîtresse, être une docteure, voilà et être une traductrice pour les gens qui parlent sri lankais* » (Ishaari, Sri Lanka). Cette enfant semble ravie d'être sollicitée pour traduire les échanges avec les nouvelles et nouveaux arrivant-e-s, y compris par téléphone.

La focalisation sur la scolarité est au cœur de la majorité des migrations entreprises par les familles, les amenant à demander l'asile. Le rêve de pouvoir offrir un meilleur avenir à leurs enfants étant central, les premières expériences dans l'école en Suisse revêtent des enjeux importants. Il s'opère au moment de l'accueil et des premiers mois de scolarité une forte confrontation entre les espoirs, les craintes et les souhaits des parents pour les enfants et de ces derniers qui ne veulent pas décevoir leur famille. Schiff (2020) souligne que beaucoup de migrant-e-s affirment être venu-e-s précisément pour l'école, cette perspective donnant un sens à leur présence dans le pays d'accueil. En partant des résultats de notre propre étude, nous avons également pu documenter les attentes très élevées des familles de requérant-e-s vis-à-vis de l'école, avec le risque que le droit à l'éducation des enfants ne devienne, dans les contextes de privation de droits aux parents dans le pays d'accueil, une pression vers la réussite à tout prix (Sanchez-Mazas, à paraître).

7. Former les professionnel-le-s et mobiliser des interprètes

Au vu de ce que nous venons de mettre en évidence, les pratiques professionnelles gagneraient à se développer autour de l'accueil, à promouvoir le développement d'une relation de confiance et à tendre vers une connaissance fine des acquis et compétences des élèves afin de les aider à poursuivre ou à reprendre leur scolarisation dans les meilleures conditions. Il importe que ce soient les enseignant-e-s, qui connaissent bien les tests utilisés et les niveaux scolaires, qui pratiquent les évaluations. Ils pourraient les réaliser avec un matériel familier, ce qui leur permettrait de situer l'élève. Des enseignant-e-s référent-e-s dans les écoles pourraient prendre ce rôle, se former et se spécialiser à cette pratique.

Cependant, au-delà des aspects techniques et strictement scolaires, notre recherche montre l'importance de tenir compte des parcours et des contextes de vie de ces familles et de ces enfants et de développer une sensibilité interculturelle. La perspective serait de compléter l'offre de formation continue s'adressant au corps enseignant avec un programme de développement de leurs compétences en évaluation en langue d'origine avec la collaboration d'interprètes. Cette approche répondrait aux besoins d'une population scolaire mouvante, instable, telle que nous l'avons évoquée en introduction. Elle devrait comprendre l'acquisition de compétences interculturelles et de connaissances sur les particularités des langues et les difficultés spécifiques au français, comme a pu les identifier notre collaboratrice, à partir de sa connaissance de la langue arabe.

Malgré des interruptions de scolarité à cause de la guerre, l'évaluatrice a pu estimer, à partir de la production d'un élève, que celui-ci maîtrisait des connaissances correspondant à au moins trois années de scolarité :

Son niveau de lecture prouve qu'il a été scolarisé au moins trois ans en langue d'origine, car il est capable de lire des textes écrits en alphabet consonantique (un alphabet ne notant principalement que des consonnes) [...]. Ce niveau de lecture vient après les premières années de l'apprentissage de la lecture, pendant lesquelles les mots sont écrits avec les voyelles et les accents pour définir les sons. Il faut donc quelques années (3 à 5 ans, selon les pays et le nombre de périodes consacrées à l'enseignement de la lecture) avant de pouvoir lire l'arabe consonantique.

Dans le même sens, l'évaluatrice a pu noter à propos d'un élève de 10 ans, qu'il était très bon lecteur et scripteur dans sa langue d'origine et en arabe classique : « *Il est rare qu'un enfant de 10 ans ait de bonnes compétences en arabe classique [langue d'enseignement]* ». La connaissance de la langue d'origine par l'intervenant-e peut également éclairer certaines erreurs commises par les élèves. On peut citer le cas d'une élève de langue pashto qui inverse les nombres à partir de 40, écrivant par exemple 64 au lieu de 46, 04 au lieu de 40 ou 94 au lieu de 49 : en pachto, les unités se prononcent avant les dizaines, par exemple 6 et 40 pour dire 46.

Parmi les personnes qui sont intervenues dans les entretiens d'évaluation en langue d'origine que nous avons menés dans le cadre de notre étude, certain·e·s interprètes ont également fourni des indications précieuses sur les contextes de provenance des enfants. Ils ont permis ainsi de mieux identifier l'origine de certaines ressources et de certaines lacunes ayant pu être constatées chez les élèves évalué·e·s. Les interprètes fournissent également, à l'occasion, des renseignements sur le système scolaire du pays d'origine ou sur le type d'enseignement dispensé et le moment de son introduction. Par exemple, pour un élève ayant été scolarisé dans son pays d'origine et présentant d'excellentes compétences mais n'ayant pas réussi un exercice correspondant à son degré scolaire ici, le rapport signale : « *L'élève n'a pas réussi à entrer dans la tâche. Selon l'interprète, ce type d'exercice n'est pas travaillé à l'école primaire en Ukraine* ». Ces précisions sont importantes car elles permettent d'éviter des erreurs d'appréciation au sujet des capacités de l'élève et de sa maîtrise des connaissances dispensées dans son cursus antérieur.

Des éclairages de ce type peuvent contribuer à développer la sensibilité interculturelle des professionnel·le·s qui reçoivent ces enfants et à assouplir la dimension normative qui s'attache à la notion de « métier d'élève », en ce qu'elle prescrit des comportements et attitudes propres au modèle de l'élève occidental·e, qui serait autonome et assertif·ve. Ainsi, on observe à propos d'un élève que quand il ne comprend pas une question, il ne pose pas de questions et dit « je ne sais pas », mais quand l'interprète lui repose la question avec plus d'explications ou une meilleure interprétation, l'élève répond aussitôt correctement. Peut-être, suggère l'interprète, est-il encore influencé par sa culture d'origine dans laquelle les enfants s'expriment peu et ne doivent pas poser trop de questions aux adultes, surtout en contexte de classe (Bash, 2014).

8. Conclusion

Dans les écoles actuelles, il devient de plus en plus nécessaire d'équiper les professionnel·le·s face aux situations mouvantes d'une partie de la population scolaire et de créer des cultures d'établissement aptes à accueillir ces élèves en tenant compte de leur parcours, afin de soutenir au mieux les processus présents et futurs d'adaptation. Plus généralement, il est temps que, dans le domaine éducatif aussi, l'on prenne la mesure des « conséquences humaines de la globalisation » (Bauman, 1998) et en particulier des déplacements qui en sont constitutifs, pour assurer dans l'intérêt des enfants et de leurs familles le droit inconditionnel à l'éducation.

Aussi, la présence d'élèves allophones primo-arrivant·e·s, et notamment des enfants de requérant·e·s d'asile, constitue pour l'institution scolaire un enjeu supplémentaire en matière d'accompagnement et de suivi socio-éducatif, tant des élèves que des familles. Selon Audren et al. (2018), elle requiert une plus grande attention de la part des équipes pédagogiques, afin d'assurer aux enfants de bonnes conditions de scolarisation.

Notre approche vise la reconnaissance des ressources et potentialités des enfants et de leur famille, en vue d'étapes futures, même si celles-ci se réaliseront ailleurs qu'en Suisse, en cas de rejet de leur demande d'asile. Dans le contexte international où se développent, comme mentionné en introduction, des nouvelles mobilités, la prise en compte du bagage linguistique de l'élève allophone introduit un élément de continuité et de stabilité dans les trajectoires discontinues de ces élèves, tout en maintenant des liens avec le contexte d'origine, ouvrant vers un possible retour. Le dispositif que nous avons pu tester s'avère intéressant non seulement pour restituer les parcours passés de ces enfants, mais aussi dans la perspective de développer leur bagage transférable pour l'avenir. De même, la reconnaissance et le renforcement de la capacité des familles à soutenir la scolarité de leurs enfants dans leurs domaines de compétences culturels et linguistiques peut s'avérer déterminante et représenter aussi un élément de stabilité dans les situations d'instabilité et d'incertitude de nombreux·ses migrant·e·s.

Dans cet article, nous avons mis en relation les dimensions de mobilité et d'incertitude des familles requérantes d'asile avec celles d'apprentissage et de compétences des enfants. Cette mise en relation a pu se faire à partir d'un dispositif d'évaluation des compétences en langue d'origine et de prise en compte des trajectoires que nous avons promu dans le cadre de notre enquête. Pour autant, peu de recherches questionnent cette inter-pénétration et différentes dimensions de la scolarisation des enfants de requérant·e·s d'asile restent dans l'ombre tant au niveau de l'analyse des expériences et des pratiques qu'au niveau de la mise en place de dispositifs qui favoriseraient la scolarisation et le bien-être de ces populations d'élèves qui ont été et se trouvent être encore dans des situations de grande vulnérabilité.

Bibliographie

- Armagnague-Roucher, M. (2018). Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 45-71.
- Armagnague-Roucher, M., et Rigoni, M. (2018). Éditorial : Expériences scolaires des jeunes migrants. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 7-11.
- Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Mendonça Dias, C., et Tersigni, S. (2018). *Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. [Research Report] Défenseur des Droits; INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.
- Audren, G., Baby-Collin, V., et Valcin, M. (2018). L'école, une ressource pour les populations migrantes. Regards croisés de l'institution et des parents d'élèves dans le centre-ville de Marseille. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 93-118.
- Barou, J. (2004). Les enfants des demandeurs d'asile, entre désir d'intégration et crainte d'expulsion. *Hommes et Migrations*, 1251, 62-74.
- Bash, L. (2014). Some issues for cooperative learning and intercultural education. *Intercultural Education*, 25(3), 179-186.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. Columbia University Press.
- Bolzman, C., Felder, A., et Fernandez, A. (2018). Trajectoires de formation des jeunes migrants en situation juridique précaire: logiques de mobilization de ressources face à des contraintes multiples. *Raisons éducatives*, 1(22), 249-275.
- Dalgalian, G. (2004). *Le bilinguisme favorise-t-il l'intégration?* (p. 57-67). Dans Actes de l'université d'automne organisés par l'académie de Créteil, CRDP de l'Académie de Versailles.
- Erstad, O., Gilje, Ø., Sefton-Green, J., et Arnseth, H.-C. (2016). *Learning Identities, Education and Community: Young Lives in the Cosmopolitan City*. Cambridge University Press.
- Farmer, D. (2016). Migrations et «nouvelles mobilités»: regards d'élèves et d'enseignants dans une école de langue française en Ontario (Canada). *Alterstice - Revue internationale de la recherche interculturelle*, 6(1), 105-120.
- Felder, A. (2016). *L'activité des demandeurs d'asile: Se reconstruire en exil*. ERES.
- 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.
- Guillemette, F., et Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée. *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Honneth, A. (1996). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.
- Kobelinsky, C. (2012a). Les limites de l'hospitalité. Accueil et dépendance des demandeurs d'asile. Dans D. Fassin (dir.), *Les nouvelles frontières de la société française* (p. 385-402). La Découverte.
- Kobelinsky, C. (2012b). Des corps en attente. Le quotidien des demandeurs d'asile. *Corps*, 1(10), 183-192.
- Lahire, B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire: le cas de l'«expression écrite» à l'école primaire. *Sociétés contemporaines*, 11-12, 167-187.
- Lévy, R., Ghisetta, P., Le Goff, J.-M., Spini, D., et Widmer, E. (dir.) (2005). Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course. *Advancements in Life Course Research*, 10, 1-411.
- Licata, L., Sanchez-Mazas, M., et Green, E.T.G. (2011). Identity and recognition in the relationship between receiving societies and immigrants in Europe: Towards an interactionist approach to prejudice. Dans S. J. Schwartz, K. Luyckx, et V.L. Vignoles (dir.), *Handbook of identity: Theory and research*, 1 & 2, (p. 895-916). Springer.
- McIntyre, J., et Hall, C. (2020). Barriers to the inclusion of refugee and asylum-seeking children in schools in England. *Educational Review*, 72(5), 583-600.
- Mestre, C. (2007). *Violence d'Etat, violence institutionnelle*. Bobigny : Association Internationale d'EthnoPsychanalyse. Repéré sur http://www.clinique-transculturelle.org/AIEPtextesenligne_mestre_violence_d_etat.htm
- Moro, M. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs: Naître et Grandir en France*. La Découverte.
- Papademetriou, D. G., Sumption, M., et Somerville, W. (2009). *Migration and the economic downturn : what to expect in the European Union*. Migration Policy Institute.
- Parini, L., et Gianni, M. (2005). Enjeux et modifications de la politique d'asile en Suisse de 1956 à nos jours. Dans H. Mahnig (dir.), *Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1948* (p. 189- 252). Seismo.
- Pellerin, H. (2011). De la migration à la mobilité: changement de paradigme dans la gestion migratoire. Le cas du Canada. *Revue européenne des migrations internationales*, 27(2), 57-75.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Edition sociale française (ESF).
- Richterich, R. et Chancerel, J.-L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Roux, P.-Y. (1998). De l'importance de l'évaluation initiale et continue. Dans C. Grimaldi (dir.), *Accueillir les élèves étrangers* (p. 81-99). L'Harmattan.
- Sanchez-Mazas, M. (2004). *Racisme et xénophobie*. Presses Universitaires de France.
- Sanchez-Mazas, M. (à paraître). Droits de l'enfant et dénis de reconnaissance : le cas des familles de requérant-e-s d'asile. Dans M. Sanchez-Mazas, N. Changkakoti, G. Mottet, A. Mechi, et G. Magni (dir.), *L'école au pluriel : résistances et défis*. Editions L'Harmattan.
- Sanchez-Mazas, M., Changkakoti, N., et Mottet G. (2018). Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude. *Raisons éducatives*, 22, 223-248. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2018-1-page-223.htm>
- Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F., et Fouquet-Chauprade, B. (2016). Les recompositions actuelles de l'action éducative : une introduction. *Raisons éducatives*, 22, 5-20.
- Schiff, C. (2020). Les trajectoires scolaires des élèves migrants: entre capacités d'adaptation et contextes d'accueil. Dans H. Buisson-Fenet et O. Rey (dir.), *Migration et scolarisation: un accord dissonant ?* (p. 13-21). ENS Éditions.

- Sheller, M., et Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning*, 38, 207-226. <http://doi.org/10.1068/a37268>
- Schneider, É. (2020). Mobilité, littératie et numérique. *Communication*, 37(1). <https://doi.org/10.4000/communication.11046>
- Sironi, F. (2007). *Psychopathologie des violences collectives*. Odile Jacob.
- Tisato, D. (2017). Le temps interstitiel des demandeurs d'asile. Stratégies de contre-pouvoir et réappropriation partielle d'une temporalité imposée. *Migrations Société*, 2(168), 119-135.
- Vandenhoele, W., Carton de Wiart, E., Declerck, H., Mahieu, P., Ryngaert, J., Timmerman, C., et Verhoeven, M. (2011). Undocumented children and the right to education: illusory right or empowering lever? *International Journal of Children's Rights*, 19, 613-639.

Mots-clés: Droit de l'enfant à l'éducation ; évaluations en langue d'origine ; scolarisation de migrant-e-s ; requérant-e-s d'asile ; apprentissages informels ; reconnaissance

Schule und neue Mobilität. Ein Aufruf zur Förderung der Wahrnehmung von Kindern und Familien von Asylsuchenden in der Westschweiz

Zusammenfassung

Die Schulen nehmen heute Schülerinnen und Schüler mit neuen, mobileren und instabileren Migrationshintergründen auf, die das Modell der schulischen Integration in Frage stellen. Der Mangel an Wissen über die Lebenswege dieser Kinder mit chaotischer oder fehlender Schulbildung und die unaufhörlichen Umsiedlungen erlauben es den Lehrerinnen und Lehrern nicht, ihren Unterricht in Kontinuität einzuschreiben. Dieser Artikel stellt Untersuchungsarbeiten vor, bei denen muttersprachliche Bewertungen der Fähigkeiten und Bedürfnisse von Kindern von Asylbewerbern vorgenommen werden, und dokumentiert verschiedene Aspekte ihrer Erfahrungen. Die Frage nach der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer und der Öffnung der Schulen für die Einschulung von Migrantenschülern und -schülerinnen aus den «neuen Mobilitäten» wird im Lichte des Erkennungsansatzes diskutiert.

Schlagworte: Recht des Kindes auf Bildung; Bewertung in der Originalsprache; Schulbildung für Migranten; Asylsuchende; informelles Lernen; Anerkennung

Scuola e nuove mobilità. Un dispositivo per promuovere il riconoscimento dei bambini e delle famiglie dei richiedenti asilo nella Svizzera romanda

Riassunto

Le scuole accolgono oggi alunni provenienti da contesti migratori nuovi, più mobili e instabili che mettono in discussione il modello di integrazione scolastica. La mancanza di conoscenza delle traiettorie di questi bambini, con una scolarizzazione caotica o assente, e gli spostamenti incessanti, non permettono agli insegnanti di iscrivere la loro pratica in una continuità. Questo articolo presenta un lavoro d'indagine che comprende valutazioni nella lingua madre delle competenze e dei bisogni dei figli e figlie dei richiedenti asilo e documenta diversi aspetti della loro esperienza. Si discuterà della questione della formazione degli insegnanti e dell'apertura delle scuole alla scolarizzazione degli alunni migranti delle «nuove mobilità» alla luce dell'approccio del riconoscimento.

Parole chiave: Diritto del bambino all'istruzione; valutazioni in lingua madre; istruzione dei migranti; richiedenti asilo; apprendimento informale; riconoscimento

School and new mobilities. A device to promote the recognition of children and families of asylum seekers in Western Switzerland

Summary

Schools today welcome pupils from new, more mobile and unstable migratory backgrounds who question the model of school integration. The lack of knowledge of the trajectories of these children, with chaotic or absent schooling, and the incessant displacements, do not allow teachers to inscribe their practice in continuity. This article presents a study involving native language assessments of the skills and needs of asylum seekers' children and documents different aspects of their experience. The issue of teachers' training and of opening up schools to migrant pupils from "new mobilities" background will be discussed in the light of the recognition approach.

Keywords: Children's right to education; native language assessments; migrant schooling; asylum seekers; informal learning; recognition

Margarita Sanchez-Mazas, Prof. honoraire à l'Université de Genève, psychologue sociale et formatrice d'enseignant-e-s, spécialiste des relations interculturelles, des problématiques liées à la migration et l'asile en contexte scolaire.

Université de Genève, FPSE/SSED, Unige, 40 Bd. Du Pont d'Arve, CH-1211 Genève 4

E-Mail: Margarita.Sanchez-Mazas@unige.ch

Geneviève Mottet, docteure en Sciences de l'éducation, chargée d'enseignement dans le domaine « Cultures, altérités, diversité » à l'Université de Genève.

Université de Genève, FPSE/SSED, Unige, 40 Bd. Du Pont d'Arve, CH-1211 Genève 4

E-Mail: Geneviève.Mottet@unige.ch