



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Accompagner l'intégration des élèves réfugié.e.s et de leurs parents à l'école : analyse du développement du dispositif AIS-Scolaire

Auteurs

Myriam Radhouane, maître-assistante, Université de Genève, Suisse,
myriam.radhouane@unige.ch

Ana Blanco Ferreiro, Université de Genève, Suisse

Margaux Membrez, Université de Genève, Suisse



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Aujourd'hui, les questions relatives à la scolarisation des élèves réfugié.e.s prennent de plus en plus d'ampleur et s'avèrent particulièrement complexes. S'emparant de ces enjeux, le canton de Genève a développé le dispositif AIS-Scolaire visant à soutenir l'intégration des élèves réfugié.e.s et de leur famille grâce à la présence d'accompagnatrices scolaires, œuvrant comme l'un des maillons clés de l'intégration, notamment grâce à leur maîtrise de la langue maternelle des bénéficiaires du projet. Cet article rend compte des résultats d'une recherche portant sur le développement du dispositif, sur son fonctionnement et ses potentielles retombées.

Mots-clés : réfugié.e.s; migration forcée; intégration; relation famille-école



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Introduction

Depuis plusieurs années, l'école fait face à de nouveaux changements, conséquences directes des récentes vagues migratoires. Si la migration économique représente toujours une grande partie des mouvements globaux, l'asile prend une nouvelle ampleur à l'échelle internationale. Conflits, crises (parfois prolongées) ou catastrophes naturelles... il existe de nombreuses raisons pour lesquelles des individus quittent leur pays d'origine. À l'échelle internationale, il y avait, à la fin de 2018, 25,9 millions de personnes réfugiées dans le monde et 3,5 millions de personnes ayant émis une demande d'aide internationale, ce qui ne leur confère pas le statut de réfugié.e.s, mais plutôt celui de demandeurs ou de demandresses d'asile (McAuliffe et Khadria, 2020, p.44). Au sein de la population réfugiée, 52% sont des enfants (McAuliffe et Khadria, 2020), ce qui implique un véritable enjeu en termes d'éducation. En outre, il est important de distinguer deux axes au cœur de cet enjeu : les problématiques liées à l'éducation en situation d'urgence, apparaissant principalement dans les pays directement touchés par les crises, et les problématiques liées à la réinstallation dans des pays dits du « Nord ». Dans cet article, nous nous concentrerons sur ces derniers et plus particulièrement sur le contexte suisse. Dans les pays du « Nord », un grand nombre d'accords internationaux recouvrent et protègent le droit à l'éducation. Nous pouvons par exemple mentionner la « Convention internationale relative aux droits de l'enfant », « la Charte sociale européenne » et la « Convention européenne des droits de l'Homme » (Rușitoru, 2017). Malgré leur existence et le cadre qu'elles apportent, ces conventions ne garantissent pas toujours l'effectivité du droit à l'éducation. Dès lors, nous proposons une analyse d'un dispositif mis en œuvre dans le contexte suisse (canton de Genève) pour renforcer l'atteinte de ce droit inaliénable qu'est l'éducation. À l'aide d'entretiens semi-directifs, notre recherche a permis de documenter l'origine, la mise en œuvre et le développement du dispositif, mais également la manière dont les actrices s'en sont saisies. Les données présentées comparent perspectives des actrices à l'origine du projet avec les perspectives de celles qui le mettent en œuvre auprès des élèves et de leur famille.

Problématique

Le canton de Genève (Suisse) est l'un des plus culturellement diversifiés du pays. Parmi la population y vivant officiellement, 38,85 % n'ont pas la nationalité suisse (OFS, 2020a). La population scolaire est donc très hétérogène : quatre enfants sur dix sont étrangers (OFS, 2020b). Ces quelques chiffres montrent que la diversité culturelle exerce déjà une forte influence sur les écoles genevoises. La scolarisation des élèves réfugié.e.s s'inscrit donc dans un contexte très hétérogène où des initiatives et des projets novateurs sont régulièrement développés pour valoriser et légitimer la diversité. Malgré cette volonté de promouvoir la diversité culturelle, les enfants issu.e.s de la migration souffrent encore



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'inégalités, notamment en termes d'orientation (Akkari et Radhouane, 2019).

Dans ce contexte, l'éducation des élèves réfugié.e.s est devenue un sujet d'importance, comme l'illustrent les origines des enfants ayant récemment rejoint la Suisse :

Nous pouvons par ailleurs souligner qu'au sein de ces deux groupes de primo-arrivants allophones scolarisés à Genève en 2015-16, une partie importante provient de pays marqués par des instabilités politiques, des conflits ou des guerres civiles : par exemple, 25 % des élèves dont la première langue parlée est une langue du Moyen-Orient proviennent de Syrie et 18 % sont originaires d'Irak. La majorité de ceux qui parlent des langues africaines viennent, pour leur part, d'Érythrée. L'évolution observée dans la population des primo-arrivants à Genève est donc à mettre en relation avec les mouvements migratoires constatés ces dernières années à l'échelle internationale. (Evrard et al., 2016, p.11)

Ainsi, au regard des études mobilisées plus haut, la scolarité des élèves réfugié.e.s doit être prise en compte au sein des systèmes éducatifs. Plusieurs défis se posent alors : ceux associés aux élèves issu.e.s de la migration, en général, puis ceux spécifiques aux élèves issu.e.s de l'asile. Parmi ces défis, nous avons notamment relevé l'importance des expériences pré et postmigratoires et leur prise en compte dans les milieux scolaires, les difficultés d'apprentissage liées à la langue de scolarisation, la formation et le soutien des personnes enseignantes.

Le dispositif « AIS-Scolaire » a été développé afin de répondre à ces enjeux et pour accompagner les enfants réfugié.e.s au sein de leur nouvelle école. Ce projet s'appuie sur la présence d'accompagnatrices scolaires, qui parlent la langue d'origine des élèves et de leur famille, et qui peuvent ainsi agir comme médiatrices culturelles au sein de l'environnement scolaire dès le premier jour d'école. Le présent article vise à offrir un premier regard sur le développement de ce projet, et ce, en interrogeant les dimensions suivantes : son origine et sa mise en œuvre, son déroulement du point de vue des accompagnatrices et les résultats perçus par les acteurs et les actrices interrogé.e.s.

La méthode de recherche a été développée grâce à la mise à jour, au préalable, d'une problématisation de la recherche ainsi que d'un cadre théorique relatif à la scolarisation des élèves réfugié.e.s en contexte de réinstallation. Ces deux éléments sont présentés dans les parties suivantes de cet article. La méthodologie empruntée pour recueillir les témoignages et les expériences des actrices rencontrées, ainsi que pour les analyser fait



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

également l'objet d'une partie précédant la présentation des résultats de la recherche.

Cadre théorique

Dans cette partie, nous présentons un état des lieux des recherches récentes portant sur la scolarisation des élèves réfugié.e.s en contexte de réinstallation.

Tout d'abord, il convient de mentionner que leur scolarité est parfois contrainte par les politiques nationales en matière de migration, qui ne facilitent pas toujours leurs parcours éducatifs (Armagnague et Rigoni, 2018 ; Mendonça Dias et Rigoni, 2019 ; Sanchez-Mazas et al., 2018). À cet égard, il existe un écart entre la volonté de promouvoir l'éducation des réfugié.e.s et les politiques migratoires restrictives (Sanchez-Mazas et al., 2018). Outre ces politiques, d'autres obstacles doivent être surmontés. À ce titre, la question du logement est un exemple intéressant, notamment lorsque la solution d'hébergement proposée est éloignée de l'école ou n'est pas stable (Due et al., 2015 ; Sanchez-Mazas et Changkakoti, 2017).

Deuxièmement, entrer dans une nouvelle école avec un parcours marqué par l'asile et le refuge n'est pas un processus facile. Plusieurs études soulignent l'importance de tenir compte de l'expérience prémigratoire en raison de sa nature parfois traumatisante et du stress qu'elle peut causer (de Wal Pastoor, 2015 ; Papazian-Zohrabian et al., 2018a). Dans de tels cas, l'école peut être un lieu important où les enfants peuvent trouver un soutien socioémotionnel (Bartlett et al., 2017 ; O'Toole Thommessen et Todd, 2018). À cela s'ajoute le fait que les méthodes d'enseignement et les processus d'apprentissage dans les pays de réinstallation peuvent être différents de ceux du pays d'origine. Il est alors important d'en tenir compte pour comprendre les éventuelles difficultés d'apprentissage des enfants et les interpréter de manière appropriée (Bahi et Piquemal, 2013 ; de Wal Pastoor, 2015 ; Gahungu et al., 2011 ; Popov et Sturesson, 2015). En ce qui concerne la langue d'enseignement, de nombreux dispositifs sont mis en place dans les écoles pour soutenir l'éducation des élèves réfugié.e.s (Armagnague et al., 2019 ; Due et al., 2015 ; Mendonça Dias et Armagnague-Roucher, 2018 ; Popov et Sturesson, 2015 ; Pugh et al., 2012 ; Rose, 2018 ; Shamim et al., 2020). Pour autant, certains de ces dispositifs sont critiqués pour leur tendance à créer une séparation entre les élèves nouvellement arrivés et le système d'enseignement ordinaire (Armagnague et al., 2019).

Troisièmement, l'éducation des élèves issu.e.s de l'asile repose grandement sur le corps enseignant (Bartlett et al., 2017 ; Kaukko et al., 2021 ; Lunneblad, 2017 ; Mendonça Dias et Rigoni, 2019 ; O'Toole Thommessen et Todd, 2018 ; Papazian-Zohrabian et al., 2018b ; Rose, 2018). Plusieurs d'entre elles et eux dépassent leur rôle principal et



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

apportent un soutien aux familles et aux enfants (Gichiru, 2012 ; Mendonça Dias et Rigoni, 2019 ; Sanchez-Mazas et al., 2018).

Les études mentionnées ici, en guise de cadrage théorique de notre étude, mettent en évidence la complexité de l'éducation des élèves réfugié.e.s. En outre, elles nous permettront une mise en perspective de nos propres analyses, issues de données récoltées dans le canton de Genève (Suisse).

Méthodologie

Objectifs

La méthodologie présentée ici vise à répondre à l'objectif de recherche évoqué précédemment. Notre étude documente et fournit une première analyse d'un dispositif nouveau développé pour soutenir l'intégration des élèves réfugié.e.s et de leur famille. Il est essentiel de préciser qu'à ce stade notre étude vise à comprendre le développement, mais aussi la ressaisie du dispositif par les actrices. Il ne s'agit donc en aucun cas d'une évaluation de sa mise en œuvre ou de ses effets.

Personnes participantes

Lors de la collecte des données, en 2021, le projet AIS-Scolaire était principalement coordonné par trois personnes. Environ 12 personnes, essentiellement des femmes, y étaient engagées comme accompagnatrices scolaires. Ce sont ces femmes qui œuvraient auprès des élèves réfugié.e.s et de leur famille. Dans le cadre de notre étude, nous avons interrogé les trois personnes en charge de la coordination ainsi que cinq des accompagnatrices engagées à ce moment.

Tableau 1. Présentation des participantes

Code	Nom fictif	Statut
AI-1	Pascale	Coordinatrice
AI-2	Aurore	Coordinatrice
AI-3	Lucie	Coordinatrice
ACC-1	Mariam	Accompagnatrice scolaire
ACC-2	Tara	Accompagnatrice scolaire
ACC-3	Khadeeja	Accompagnatrice scolaire
ACC-4	Salma	Accompagnatrice scolaire
ACC-5	Imane	Accompagnatrice scolaire



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Méthode de collecte des données

Pour collecter les données, nous avons procédé par entretiens semi-directifs. Ils ont tous été menés par téléphone en raison des restrictions sanitaires encore en cours cette année-là. Les guides d'entretien ont été créés en se basant sur des listes de catégories *à priori* qui nous permettaient d'interroger l'origine du projet, ses objectifs, sa mise en œuvre, son fonctionnement et la manière dont les acteurs et les actrices qui le portent en évaluent la première phase de son développement.

Deux guides ont été développés : le premier pour les personnes responsables de la coordination et le second pour les accompagnatrices. Dans le guide à l'intention de ces dernières, nous avons ajouté des questions concernant la définition de leur rôle auprès des publics réfugiés et des écoles, leurs interactions avec les enfants et leur famille et leurs interactions dans l'environnement scolaire.

Analyse des données

Les entretiens ont été transcrits intégralement. Notre analyse est ancrée dans la logique de l'analyse de contenu (Miles et Huberman, 1994/2003). Les chercheuses ont procédé à différentes « vagues » d'analyse et affiné les catégories tout au long du processus. Des allers-retours entre les données brutes et les premières analyses ont été effectués afin d'aboutir à la saturation des données.

Pour présenter les résultats ayant émergé de ces analyses, nos catégories ont été structurées autour des trois temps clés du projet : sa conception et sa mise en œuvre, sa prise en main par les actrices et les résultats observés par ces dernières. Ces temps nous permettent tour à tour de présenter des résultats portant sur les politiques d'accueil des populations réfugiées, sur la conception de l'intégration portée par le dispositif, sur sa mise en œuvre prescrite et réelle et, enfin, sur ses effets. L'ensemble donne un tableau particulièrement positif, dépeignant une vision de l'intégration caractérisée par l'importance des interactions et de l'intercompréhension. Les résultats dénotent un fort engagement des actrices, les poussant parfois à s'investir au-delà de leur mission principale. Notre recherche documente ainsi la manière dont un canton se saisit d'une politique publique au bénéfice d'une catégorie de population dite vulnérable et les enjeux soulevés par le dispositif en ayant découlé.

Résultats

À l'origine du projet AIS-Scolaire : un ancrage triple

Les entretiens menés avec les trois personnes responsables de la coordination du projet nous ont permis d'identifier les deux principaux ancrages du projet ayant engendré son développement. À cet égard, Lucie



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

et Aurore décrivent comment les différents acteurs et les différentes actrices scolaires semblent avoir besoin d'un soutien supplémentaire en ce qui a trait à la scolarité des élèves réfugié.e.s. Par exemple, les acteurs et les actrices scolaires déclarent manquer d'outils pour créer un lien avec les familles et que cette situation leur fait perdre un temps précieux et nécessaire à la scolarisation des élèves. Lucie décrit aussi le sentiment d'impuissance qu'elle perçoit chez certains acteurs et certaines actrices scolaires. Aurore ajoute que l'un des problèmes qu'elle perçoit est lié à l'écart entre une intégration sociale réussie et un parcours scolaire encore difficile.

À ces observations en milieu scolaire se sont ajoutés des changements institutionnels. Ceux-ci ont donné une forte impulsion au projet AIS-Scolaire. Sans entrer dans les détails administratifs, il est important de signifier un changement de paradigme à l'échelle nationale vis-à-vis de l'accueil des populations réfugiées. Avant 2019, les projets développés ayant comme objectif leur intégration étaient basés sur des actions et un suivi collectifs. Après 2019, il a été recommandé de procéder à des suivis individualisés. Cette recommandation a été assortie d'une augmentation des allocations financières aux cantons afin de mettre en œuvre des dispositifs d'intégration efficaces. Pascale nous a expliqué que c'est dans cette optique que le projet AIS-Scolaire a été développé à Genève, et que le canton est le premier à avoir mobilisé ces ressources pour des élèves d'âge primaire. En effet, il a été démontré que les écoles primaires n'étaient originellement pas visées par les différents cadres régissant l'intégration des populations réfugiées (Radhouane, 2021a). Ainsi, le projet AIS-Scolaire propose une innovation, dans la mesure où il étend le champ d'application des actions pour l'intégration et l'éducation des élèves réfugié.e.s.

Enfin, la prise en compte des besoins spécifiques des élèves réfugié.e.s. a également contribué à donner son impulsion au projet AIS-Scolaire. En effet, les actrices interrogées ont expliqué que les enfants réfugié.e.s ont pu connaître une scolarité perturbée ou n'ont tout simplement pas été scolarisé.e.s, qu'ils viennent de zones de guerre, que leurs parents s'inquiètent quant à leur intégration dans l'école suisse, et qu'ils peuvent avoir des parcours scolaires très différents.

Le projet a donc un ancrage triple : (1) dans les terrains scolaires qui ont fait entendre leurs besoins vis-à-vis de l'accueil des élèves réfugié.e.s ; (2) dans un changement de paradigme institutionnel qui favorise les suivis individualisés ; (3) dans la reconnaissance de la complexité des parcours des élèves réfugié.e.s et des inquiétudes des familles.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mise en œuvre du dispositif AIS-Scolaire

Lucie et Pascale décrivent la manière dont le dispositif peut prendre forme dans les écoles. Il est composé de quatre étapes ayant pour objectif de faciliter l'intégration et la réussite scolaire ainsi que le développement des relations famille-école. Au dire des actrices interrogées, le développement de ces étapes, au cœur de nombreuses collaborations interinstitutionnelles, a été complexe.

Étape 1 : premier accueil à l'école

Au cours de cette première étape, une personne parlant la langue maternelle de la famille (une accompagnatrice scolaire) accompagne l'enfant et ses parents à l'école. Cette personne explique le fonctionnement de l'école et sert de médiatrice lors de la première rencontre avec la direction. Durant les premiers jours de scolarité, cette personne reste avec l'enfant et traduit les consignes de la personne enseignante, les principales règles de l'école et agit comme médiatrice entre l'enfant et la personne qui lui enseigne.. Aussi, cette accompagnatrice peut produire une évaluation en langue maternelle. L'objectif de cette évaluation est de définir le niveau scolaire de l'enfant et d'identifier d'éventuels besoins spécifiques. L'indication du niveau de l'enfant est un outil puissant pour éviter une « orientation systématique » dans des dispositifs spécifiques visant à rattraper un retard scolaire (Sanchez-Mazas et Changkakoti, 2016 ; Sanchez-Mazas et al., 2018).

Étape 2 : soutien scolaire en langue maternelle

Au cours de cette deuxième étape, l'accompagnatrice apporte un soutien scolaire. Ici, l'innovation réside dans le fait que cette personne utilise une langue connue de l'enfant. La langue maternelle est alors utilisée comme ressource pour favoriser l'apprentissage et l'intégration. De plus, son utilisation au sein de l'école est un signal important pour les élèves réfugié.e.s (et migrants ou migrantes) caractérisant l'acceptation de leur différence au sein d'une institution généralement caractérisée par son héritage monoculturel (Akkari et Radhouane, 2019).

Étape 3 : soutien scolaire en français

Une fois que l'enfant maîtrise la langue française à un niveau suffisant, un autre type de soutien pédagogique est mis en place. Un enseignant régulier lui apporte un soutien scolaire en utilisant cette fois-ci la langue d'enseignement.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Étape 4 : développement extrascolaire

Cette dernière étape du projet AIS-Scolaire vise à offrir des activités et un soutien en dehors du cadre scolaire. Par exemple, les enfants réfugié.e.s peuvent s'inscrire à des cours de sport ou à des cours de langue maternelle afin de la maintenir, mais aussi d'en renforcer la maîtrise.

Ces étapes ne doivent pas nécessairement être suivies de manière linéaire. Pascale explique que lorsqu'une nouvelle famille arrive, une réunion avec la direction de l'école dans laquelle l'élève est affecté.e est organisée afin d'identifier les dispositifs les plus adaptés à ses besoins. Les actrices responsables de la coordination ont expliqué que cette réunion doit avoir lieu le plus tôt possible, ce qui implique une transmission efficace des informations entre les différentes institutions.

Bien que les étapes décrites se concentrent sur les enfants, les accompagnatrices sont également une ressource pour la famille : elles peuvent traduire les premiers documents de l'école, expliquer une activité, ou encore servir d'interprètes lors des réunions avec le personnel enseignant. Il est prévu que ces accompagnatrices soient autant des médiatrices culturelles que des ressources en matière de soutien scolaire.

Le projet AIS-Scolaire, point de vue des accompagnatrices

La section précédente de l'article se concentrait sur la description du fonctionnement théorique du projet AIS-Scolaire. Dans cette nouvelle partie, nous proposons une centration sur le projet tel qu'il a été vécu par les accompagnatrices. Afin de comprendre leur rôle et les différentes interactions qui le caractérisent, nous séparons notre présentation des résultats en quatre axes spécifiques : (1) profil et recrutement, (2) relations avec les élèves, (3) relations avec le corps enseignant, (4) relations avec les parents d'élèves.

Profil et recrutement des accompagnatrices

Toutes les accompagnatrices rencontrées ont un parcours migratoire : l'une est arrivée comme réfugiée, l'une a expliqué qu'à son arrivée elle dépendait de l'aide sociale (ce qui fait écho à la possible fragilité induite par le processus migratoire) et une autre est arrivée en Suisse avec un statut d'expatriée. Ces caractéristiques sont importantes, et nous verrons plus tard dans nos analyses comment les accompagnatrices peuvent faire usage de leurs expériences personnelles de la migration et les mobiliser comme ressources afin de créer des relations de confiance avec les élèves réfugié.e.s et leur famille.

Parmi les cinq accompagnatrices rencontrées, quatre d'entre elles ont un diplôme ou une expérience en lien avec l'enseignement des langues



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ou l'éducation. Parmi ces quatre accompagnatrices, l'une a suivi des formations continues sur des thématiques liées à l'enseignement. De surcroît, la plupart des accompagnatrices ont une expérience d'enseignement des langues ou ont été impliquées dans des associations qui organisaient des cours.

Une fois qu'elles ont été engagées comme accompagnatrices, elles ont suivi une formation interne relative au projet. Elles ont décrit cette formation comme relativement « générale », alors qu'elle ne durait huit heures et ne semblait pas obligatoire. À ce propos, des accompagnatrices nous ont confié être intéressées à suivre des formations pour les soutenir dans ce nouveau rôle¹.

Au regard de nos données, il semble que l'emploi d'accompagnatrices ne soit pas stable puisqu'il est basé sur les besoins déclarés par les écoles ou les enseignants pour les élèves réfugié.e.s. Le temps alloué à l'accompagnement d'un ou d'une élève peut varier et cet accompagnement peut être arrêté dès que l'élève est jugé.e apte à poursuivre sa scolarité sans le soutien d'une accompagnatrice (cette décision pouvant d'ailleurs être prise en collaboration avec cette dernière). Enfin, nous avons appris que pour certaines d'entre elles, être accompagnatrice est un complément à leur profession régulière.

Relations avec les élèves : du soutien académique au soutien émotionnel

La relation entre les élèves réfugié.e.s et les accompagnatrices est principalement centrée sur les apprentissages académiques. À ce propos, deux formes de soutien coexistent. La première est centrée sur les dimensions académiques et disciplinaires. L'accompagnatrice évalue l'élève, soutient son apprentissage de la lecture, prend le temps de comprendre dans quel dialecte l'enfant veut communiquer (certaines accompagnatrices peuvent s'adapter à de nombreuses langues), explique les consignes données par le personnel enseignant. Ces actions ont pour objectif de renforcer la possibilité de réussite scolaire des élèves réfugiés et de les aider à rattraper le retard d'apprentissage causé par la migration.

La seconde forme de soutien ayant émergé des entretiens est liée à l'intégration des élèves à l'école. À cet égard, des accompagnatrices expliquent le fonctionnement du système éducatif aux élèves, donnent des explications sur les disciplines scolaires. À titre d'exemple, une élève a découvert qu'elle devait apprendre l'allemand (obligatoire dès le primaire dans le canton de Genève) et l'accompagnatrice l'a aidée à distinguer le français de l'allemand, puisque les deux représentaient des langues

¹ Entre la collecte des données et la publication de cet article, nous avons appris qu'une réponse à cette demande a été apportée par la coordination du projet.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

nouvelles pour l'élève. Les accompagnatrices peuvent également expliquer les différences culturelles aux élèves :

Par exemple, une chose qui est très difficile à comprendre pour certains c'est la punition, ici. Parce que là où il vient il y a des punitions physiques et puis ici il y a pas. Donc ils ne comprennent pas pourquoi il n'y a pas de punition et pis ils se moquent de la punition. Par exemple, quand ils sont envoyés dans une autre classe pour certains le disent « mais ça c'est pas une punition », mais après on leur explique, oui ça c'est une punition, ça c'est comme ça donc voilà... normalement ça marche. » (Tara)

De plus, Tara explique qu'elle a déjà traduit le travail qu'un élève réfugié avait produit dans sa langue maternelle à toute la classe. Tous les enfants avaient l'occasion de présenter leur pays d'origine. L'élève réfugié, dont Tara avait la charge, a réalisé son travail dans sa langue maternelle et a effectué sa présentation orale dans cette langue, tandis que Tara réalisait la traduction en français. Cet exemple est à l'intersection entre le soutien scolaire et le soutien à l'intégration qu'offrent les accompagnatrices.

Au regard de nos données, la confiance accordée à l'accompagnatrice par l'élève est une caractéristique importante de leurs interactions. En effet, trois d'entre elles ont expliqué que leur présence représente plus qu'un simple soutien à la réussite scolaire. Elle représente également une ressource pour les élèves lorsqu'ils ont besoin de partager leurs expériences prémigratoires, lorsqu'ils ont peur de la durée de leur processus d'apprentissage ou lorsqu'ils se sentent déstabilisés par les attitudes du personnel enseignant :

Et je pense que oui, ça a eu un impact parce que euh... Il y en a qui étaient quand même un petit peu/Il y en a eu, en tout cas, qui étaient un peu apeurés, qui ne comprenaient pas forcément ce que la maitresse disait et qui sursautaient. Tu voyais à chaque fois que la maitresse donnait une consigne un peu euh... un peu carrée, peut-être cadrante pour tout le monde. Et lui expliquer ce qui se passait [...] (Mariam)

Ça je vois que souvent : j'ai des élèves qui parlent de leurs difficultés de euh... la vie d'avant. Leur parcours, comment ils sont arrivés ici, des choses qui sont passées. Même des élèves ils parlent de la guerre, des choses/par exemple ils sont en train d'étudier quelque chose, on parle de la mer et puis des bateaux, et du coup ils commencent à se souvenir des euh... des choses de leur passé. Commencent à raconter, oui, comment ils sont arrivés, qu'ils ont peur de la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

mer, des bateaux, des choses comme ça ou, ou même de la guerre. Des bombes qui sont tombées. Et moi, comme j'ai vécu [des événements proches] je peux imaginer ce qu'ils ont vécu. (Tara)

Même les difficultés moi aussi je suis comme eux et j'ai appris le français, j'ai un accent, je fais des erreurs donc ça les rassure que c'est pas juste. Je leur dis aussi que le français c'est très difficile dans ce sens, « [...] c'est pas vous le problème, c'est la langue, c'est la difficulté, mais c'est pas impossible d'apprendre. (Tara)

Ces extraits illustrent l'importance du soutien socioémotionnel pour les élèves ayant pu vivre des expériences traumatiques. Le lien qu'ils créent avec les accompagnatrices devient, dès lors, essentiel et participe à leur prise de confiance dans l'environnement scolaire. À cet égard, les accompagnatrices se décrivent comme des confidentes.

Toutefois, Khadeeja explique que pour renforcer cette relation positive avec les élèves, il est nécessaire que les enfants soient conscients et conscientes des raisons expliquant la présence d'une accompagnatrice et que, pour cela, une première rencontre en dehors de l'école peut être organisée afin de faciliter les premiers jours en contexte scolaire.

Enfin, Tara et Imane ont décrit un phénomène similaire : leur relation avec l'élève semble s'amoinrir au fur et à mesure qu'il réalise des progrès en français. Ce phénomène peut traduire la compréhension qu'ont les élèves du fonctionnement du dispositif, mais peut également illustrer la manière dont ils et elles regagnent leur autonomie dans la sphère scolaire une fois que leurs compétences linguistiques le leur permettent.

Relations avec les personnes enseignantes : entre collaborations et échanges formateurs

Les relations entre les accompagnatrices et le personnel enseignant varient et dépendent des jumelages alors que les accompagnatrices travaillent avec plusieurs personnes enseignantes à la fois. Excepté Khadeeja qui a expliqué avoir peu de contact avec le personnel enseignant (uniquement par téléphone), toutes les accompagnatrices ont vécu des expériences de bonnes collaborations. Imane décrit, par exemple, l'accueil positif qu'elle a reçu de la part du personnel enseignant qu'elle a rencontré. Mariam évoque, pour sa part, « une bonne communication » et une certaine liberté dans le choix des activités proposées aux élèves réfugié.e.s. Elle explique également avoir suggéré des changements dans les stratégies d'enseignement afin de renforcer les apprentissages. Dans le cas de Salma, la collaboration a été importante et les responsabilités professionnelles partagées. En effet, Salma et l'enseignante ordinaire ont développé une forme de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

coenseignement dans laquelle elles créaient des groupes d'élèves — comprenant des élèves non francophones ou en difficulté — en fonction de leur niveau afin de réviser certains concepts avec elles et eux. Salma décrit cette collaboration comme étant non hiérarchisante ; son avis y était légitimé et elle avait la chance de participer à la planification pédagogique.

Les accompagnatrices décrivent également leurs relations avec le personnel enseignant comme étant caractérisées par le soutien qu'elles peuvent offrir. En effet, plusieurs personnes enseignantes ont demandé l'aide des accompagnatrices afin de mieux comprendre les familles réfugiées et éviter les malentendus culturels.

Pour les encouragements des enfants. Il y a une maman qui a proposé à une enseignante pourquoi on peut pas acheter des petits cadeaux et on les laisse chez vous et pis à chaque fois qu'ils font des progrès vous leur donnez des cadeaux. Et puis l'enseignante elle était choquée, elle m'a regardé comme « Qu'est-ce qu'elle dit ? » Et après la maman aussi elle m'a regardée : « J'ai dit quelque chose de mauvais ? » Et j'ai dit non je vais expliquer que oui, chez nous en [pays] c'est comme ça, les parents euh... Ils achètent des petits cadeaux et ils donnent aux enseignants et à chaque fois qu'ils ont des bonnes notes ils leur donnent un cadeau. [...] Et l'enseignante elle a dit aussi maintenant je comprends. (Tara)

Salma explique qu'elle comprend que cela peut être difficile pour le personnel enseignant d'accueillir des familles (et leurs enfants) peu familières avec l'école. Cette forme d'empathie explique la volonté de certaines des accompagnatrices à soutenir les familles, les élèves, mais aussi le personnel enseignant.

Enfin, quelques problématiques ont été soulevées par plusieurs accompagnatrices. Premièrement, la collaboration avec le personnel enseignant n'a pas toujours été aisée, car le projet étant relativement nouveau, leur rôle n'était pas clairement défini ni toujours compris par les personnes enseignantes. En ce sens, certaines personnes enseignantes ne demandaient qu'une petite aide et ne souhaitaient pas développer une plus grande collaboration. Une expérience racontée par Khadeeja illustre la possibilité de malentendu entre les personnes enseignantes et les accompagnatrices quant aux actions réalisées auprès des élèves. Nous soulevons l'hypothèse que ce malentendu est dû à un manque de confiance entre certaines accompagnatrices et le personnel enseignant. Un dernier problème a été soulevé par Mariam : lorsqu'une personne enseignante lui a demandé des informations privées sur une famille, elle s'est trouvée dans la position inconfortable de l'agent de liaison famille-école qui souhaite préserver l'intimité de la famille avec laquelle elle



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

collabore, tout en ayant à cœur de renforcer ses relations avec le personnel enseignant.

Relations avec les familles : la médiation et l'interprétariat pour tisser des ponts en contexte scolaire

Les relations avec les familles sont au cœur du dispositif AIS-Scolaire. Elles se dessinent d'ailleurs dans la transversalité des quatre mesures qui le composent. Les accompagnatrices sont engagées pour faciliter les relations entre les familles réfugiées et l'école et donner à ces dernières le pouvoir et les connaissances nécessaires pour être actrices de la scolarité de leur enfant. Cependant, cela ne signifie pas que toutes les relations entre les accompagnatrices et les parents s'établissent aisément. Tout d'abord, Mariam explique que ces relations ne doivent pas être imposées aux familles, en particulier lorsqu'elles ne sont pas conscientes de l'existence d'un tel dispositif.

Lorsque la relation est établie, les accompagnatrices disent trouver les parents satisfaits du soutien apporté. Elles interviennent lorsque les parents ont besoin de traduire des documents de l'école, afin d'atténuer des malentendus culturels, d'expliquer la culture scolaire genevoise et d'enseigner les pratiques scolaires habituelles telles que la manière d'annoncer que son enfant est malade et qu'il restera à la maison. Nos données mettent en lumière la diversité des aspects touchés par le soutien des accompagnatrices envers les familles. Elles sont ainsi des médiatrices culturelles, mais plus encore, elles participent à amoindrir les implicites de la sphère scolaire afin de donner aux parents les clés nécessaires à l'interaction avec les différents acteurs et les différentes actrices scolaires.

Dans certains cas, la relation développée avec un parent peut être particulièrement forte et aller au-delà des objectifs du dispositif :

Tout le système change pour eux, c'est étrange pour eux.
Et ça m'a touchée une fois, une maman qui m'a dit « : J'ai personne dans cette vie, que toi Salma ». [...] Donc elle avait que moi qui puisse la comprendre [...] (Salma)

Dans cette citation, Salma évoque une mère qu'elle a rencontrée et qui était aux prises avec des problèmes personnels. Elle était la seule personne en qui elle semblait avoir confiance, la seule personne à pouvoir comprendre ce qui se passait et à pouvoir la soutenir. Cet exemple est important pour comprendre la manière dont le rôle des accompagnatrices peut dépasser le cadre scolaire. À cet égard, Imane explique qu'elle peut aller au-delà de son rôle initial, mais qu'elle n'indique pas cela comme une prestation interne au dispositif AIS :

[...] parce que quand ils me sollicitent pour quelque chose/parce qu'ils sont dans l'angoisse, hein, c'est... Et



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

même si c'est pas dans ma tâche, par exemple il a/c'est 11 heures du soir et il a oublié son sac dans le bus. Ok, ça c'est pas, c'est pas mon rôle. Mais aussi c'est quelque chose qui est tellement important d'intervenir, de lui expliquer, de le rassurer [...] Donc, il y a, mais bien sûr on facture pas [...] (Imane)

Ces deux exemples illustrent la tension importante entre l'engagement des accompagnatrices envers les familles et les limites qu'elles peuvent poser afin de se préserver elles-mêmes.

Résultats perçus du dispositif AIS-Scolaire

Deux catégories d'acteurs et d'actrices ont été interrogées dans le cadre de cette recherche : les coordinatrices et les accompagnatrices scolaires. Leur perception est, en général, très positive. Dans l'ensemble, les coordinatrices ont observé un soulagement dans les écoles où l'AIS-Scolaire est mis en œuvre. Elles expliquent que le projet est un bon exemple de ce qui pourrait être fait avec les familles les plus éloignées de la culture scolaire, notamment parce qu'il permet de gagner un temps précieux dans leur intégration. De plus, pour l'une des coordinatrices, ce dispositif peut réduire l'échec scolaire et le redoublement.

Pour les accompagnatrices, la perception des retombées est également très positive. Mariam déclare que le projet sous-tend une approche bienveillante de la scolarité des élèves réfugié.e.s. En ce qui concerne l'école et le personnel enseignant, la majorité des accompagnatrices déclarent que leur travail et l'ensemble du dispositif ont été accueillis très positivement. Pour parler du projet, elles utilisent des mots tels que « merveilleux » (Salma), « soulagement » (Tara), « très positif » (Mariam et Tara). Par ailleurs, Salma déclare que leur travail était marqué par la confiance et la reconnaissance. En outre, Mariam et Imane expliquent que l'AIS-Scolaire met en lumière la nécessité de former le personnel enseignant à l'accueil et à la scolarisation des élèves réfugié.e.s. En ce qui a trait aux familles et aux enfants, le projet semble être un succès : ils et elles sont rassuré.e.s, de même Salma et Imane ont même observé des progrès sur le plan scolaire.

Certaines accompagnatrices ont également proposé diverses améliorations. Tout d'abord, concernant les familles, Mariam explique qu'elles ont besoin de temps pour se familiariser avec la sphère scolaire et que leur intimité (notamment leur passé migratoire) doit être respectée. Ce dernier point ne fait pas l'unanimité parmi les accompagnatrices ; il est possible que certaines voient un intérêt important à connaître les parcours pour adapter leurs pratiques. Il y a donc une véritable tension au regard de la place prise par le parcours prémigratoire dans l'établissement d'un lien de confiance. Ensuite, deux accompagnatrices mentionnent souhaiter être mieux formées afin de parfaire leur action pédagogique envers les élèves ;



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

à cela s'ajoute un besoin de matériel didactique et d'espace de travail dédié au soutien qu'elles offrent aux élèves dans les écoles. Depuis notre collecte de données, il nous semble que ces points aient été déjà améliorés par la coordination du projet. Enfin, un enjeu autour des limites de l'interaction avec les familles émerge de nos données. Il nous apparaît ainsi important d'outiller au mieux les accompagnatrices afin d'établir avec les familles une relation aux limites bien définies ; autrement dit assez proche pour renforcer le lien de confiance qu'elles ont décrit, mais pas trop pour les préserver et préserver leur capacité à soutenir les bénéficiaires du projet.

Discussion

Globalement, le projet AIS-Scolaire est très bien accueilli dans les écoles. Il semble répondre à d'importants besoins relatifs à la scolarité des élèves réfugié.e.s. En ce sens, il semble possible d'avancer que l'AIS-Scolaire témoigne de l'adaptation des milieux scolaires à une réalité en mouvement ainsi qu'aux besoins des acteurs et des actrices qui sont touché.e.s par cette réalité. Dans cette discussion, nous souhaitons évoquer quatre aspects nous paraissant centraux dans l'analyse du développement du projet.

Premièrement, nous constatons que la mise en place d'un tel dispositif interroge la gouvernance scolaire et, de manière plus précise, l'organisation de l'école : comment le personnel enseignant et la direction communiquent-ils et partagent-ils les informations concernant les élèves ? Quelle place est dédiée à la question de l'intégration ? Comment le personnel enseignant communique-t-il avec les familles ? Comment les ressources sont-elles distribuées ? Toutes ces questions mettent en lumière la manière dont l'arrivée des élèves réfugié.e.s peut bousculer l'école, comme d'autres vagues migratoires l'ont fait auparavant, par exemple dans les années soixante-dix en Europe (Akkari et Radhouane, 2019). Ainsi, sur le plan de la gouvernance, le projet AIS-Scolaire tend à rapprocher l'école de « l'approche globale » (*Whole school approach*) telle que développée par Pugh et al. (2012) :

Whole school reform is one approach to changing these systemic barriers to refugee education (Harradine 1996). Whole school reform is concerned with the ways that all aspects of schools—structure, culture and pedagogy—can be adapted to provide improved outcomes for all students (Harradine, 1996; Smyth et al. 2003). Structure refers to a school's organization: staff roles, groupings of students and staff, time, space, curriculum and resources. Culture refers to the values, beliefs, assumptions, patterns of behavior and relationships within the school, while pedagogy entails approaches to teaching and learning (Harradine 1996). This framework of whole school reform provides a comprehensive model of the diverse factors that



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

influence schooling for all students, including those with refugee experience” (Pugh et al., 2012, p. 128)

Cette approche implique des formations communes, une réflexion collective sur la diversité culturelle dans l'école, sur les curriculums ainsi que sur les différents rôles attribués aux acteurs et aux actrices scolaires. Dès lors, cette approche aiderait, dans certaines situations, à clarifier la présence des accompagnatrices. En outre, elle pourrait être une ressource visant à mieux intégrer les accompagnatrices dans l'environnement scolaire et à favoriser la collaboration entre toutes les personnes impliquées dans la scolarité des élèves réfugié.e.s.

Deuxièmement, il est important, au regard de nos données, que les accompagnatrices puissent bénéficier d'une meilleure visibilité et d'une plus grande légitimité dans les écoles. De ce fait, il existe parfois une forme de hiérarchie entre les accompagnatrices et le personnel enseignant : les unes ont des contrats courts, précaires tandis que les autres ont des emplois stabilisés et ont suivi une formation longue. La nécessité d'établir un équilibre caractérisé par l'interdépendance de ces deux types actants est, dès lors, essentielle. Comme cela a déjà été démontré, certaines personnes enseignantes spécialistes (en UPE2A, classes spéciales pour des enfants migrants en France) peuvent ressentir cette relégation et expérimenter cette hiérarchisation des rôles (Armagnague et al., 2019). Encore une fois, « l'approche globale » (*Whole school approach*) constitue un cadre intéressant pour renforcer la légitimité de toutes les contributions (Pugh et al., 2012),

Pour ce qui est des accompagnatrices, nos résultats mettent en lumière une dimension importante : l'apport de leur parcours personnel. L'expérience de la migration ou du refuge semble être un atout, favorisant la compréhension du vécu des familles pendant le processus de réinstallation. Cet aspect fait écho à différentes études qui considèrent l'expérience migratoire du personnel enseignant comme une valeur ajoutée pour la prise en compte de la diversité culturelle (Bauer et Akkari, 2016 ; Villegas et Irvine, 2010). Dans cette même veine, leurs expériences peuvent être utilisées comme un outil dans la formation du personnel enseignant puisqu'elles peuvent donner un aperçu puissant de ce que signifie être réfugié.e ou vivre dans un pays très différent du sien.

Enfin, nos résultats nous amènent à nous interroger quant à la prise en compte des langues d'origine dans le projet. La langue maternelle des enfants est utilisée comme levier visant à renforcer la réussite scolaire, mais la langue de scolarisation devient rapidement très importante. La quatrième mesure développée dans le projet incite les professionnel.le.s à encourager l'inscription des élèves à des cours de langue et de culture d'origine. Ainsi, elle permet d'éviter de reléguer cette langue à un statut d'outil utile à la transition, qui donnerait au projet une dimension assimilationniste. Cette mesure permet d'ancrer le dispositif AIS-Scolaire



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

dans une logique d'intégration telle que celle mise de l'avant par Berry (2017), préservant ainsi les liens avec la culture d'origine tout en en créant de nouveaux liens avec la culture d'accueil. La capacité des accompagnatrices à mettre de l'avant les langues d'origine dans l'établissement de relations avec les autres élèves renforce également cette dimension intégrative.

Limites

Nos données, récoltées au cours de l'année 2021, éclairent l'apparition du nouveau rôle des accompagnatrices scolaires dans le canton de Genève. Elles mettent en lumière un projet novateur visant l'intégration des populations réfugiées en contexte scolaire. Néanmoins, de nouvelles données devront être récoltées afin d'identifier le développement du rôle d'accompagnatrice, l'évolution des collaborations et l'ancrage du projet dans les écoles. Enfin, les résultats présentés dans le cadre de cet article ne représentent que les perceptions subjectives d'actrices porteuses du projet. Il serait, par conséquent, intéressant de se pencher sur le point de vue des élèves, sur leurs résultats, mais aussi sur les perceptions des familles et des personnes enseignantes, autrement dit, de développer une compréhension écologique du projet.

Conclusion

L'analyse du projet AIS-Scolaire montre qu'il existe un fort potentiel d'innovation au sein des écoles, que les établissements scolaires sont des lieux clés d'intégration des enfants, mais aussi de leur famille et, enfin, que le personnel scolaire possède une certaine motivation à participer à une meilleure compréhension mutuelle, clé des relations interculturelles. Le dispositif tel que développé dans le canton de Genève fait, à de nombreux égards, écho au rôle d'agent école-famille-communauté que l'on retrouve au Québec (Audet, 2020). Le profil des professionnelles et les objectifs poursuivis (lorsque développés en contexte multiculturel) s'inscrivent dans une même volonté d'intégration des populations issues de la migration. L'expérience québécoise peut s'avérer être une ressource pour la compréhension des enjeux genevois. Le développement de la recherche comparative s'avère être, dès lors, une perspective particulièrement pertinente.

Enfin, ce projet démontre que la langue maternelle est une ressource clé pour l'intégration, ce qui rejoint des résultats d'une précédente recherche (Radhouane, 2021b) dans laquelle nous avons mis à jour le rôle important que pouvaient jouer les personnes enseignantes de langue et de culture d'origine dans les processus d'intégration de populations migrantes.

En plus de l'analyse du dispositif, nos résultats éclairent les enjeux relatifs à la scolarité des enfants réfugié.e.s : la formation du personnel



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignant, l'intégration dans le milieu scolaire ou encore l'importance des relations famille-école en contexte de migration forcée.

Remerciements

Les auteures souhaitent adresser leurs sincères remerciements à toutes les personnes ayant participé à cette recherche, et particulièrement à celles et ceux ayant permis l'accès au terrain en cette période difficile.

Références

Akkari, A. et Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles de l'éducation : entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.

Armagnague, M., Clavé-Mercier, A., Lièvre, M. et Oller, A.-C. (2019). Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de « scolarités contraintes ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* (18), 147-172. <https://journals.openedition.org/cres/4104>

Armagnague, M. et Rigoni, I. (2018). Éditorial : Expériences scolaires des mineurs migrants. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 7-11. <https://journals.openedition.org/remi/11532>

Audet, G. (2020). *Tisser des liens. Recueil de récits de pratique d'agent.e.s école-famille communauté en contexte de pandémie*. Université du Québec à Montréal.

Bahi B. et Piquemal, N. (2013). Dépossession socio-économique, linguistique et résilience : horizons de mobilité sociale chez les élèves immigrants, réfugiés au Manitoba. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 25(1-2), 109-128. <https://doi.org/10.7202/1026088ar>

Bartlett, L., Mendenhall, M. et Ghaffar-Kucher, A. (2017). Culture in acculturation: refugee youth's schooling experiences in international schools in New York City. *International Journal of Intercultural Relations*(60), 109-119.

Bauer, S. et Akkari, A. (2016). Les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession? Résultats d'une étude menée en Suisse romande. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-25. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2198>

Berry, J. W. (2017). Theories and models of acculturation. Dans S. J. Schwartz et J. B. Unger (éd.), *The Oxford handbook of acculturation and health* (pp. 15-28). Oxford University Press.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- de Wal Pastoor, L. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International journal of educational development*, 41, 245-254.
- Due, C., Riggs, W. D. et Mandara, M. (2015). Educators' experiences of working in Intensive English Language Programs: The strengths and challenges of specialised English language classrooms for students with migrant and refugee backgrounds. *Australian journal of education*, 59(2), 169-181.
- Evrard, A., Hrizi, Y., Ducrey, F. et Rastoldo, F. (2016). *Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones. Rapport 2 : Études des parcours scolaires des élèves issus des classes d'accueil à Genève*. SRED.
- Gahungu, A., Gahungu, O. et Luseno, F. (2011). Educating culturally displaced students with truncated formal education (CDS-TFE): The case of refugee students and challenges for administrators, teachers, and counselors. *International journal of educational leadership preparation*, 6(2).
- Gichiru, W. P. (2012). Challenges and Prospects of Providing Critical Educational Opportunities for Somali Refugees in the United States. *Counterpoints*, 427, 49-68.
- Kaukko, M., Wilkinson, J. et Kohli, R. K. (2021). Pedagogical love in Finland and Australia: a study of refugee children and their teachers. *Pedagogy, Culture et Society*, 1-17. 10.1080/14681366.2020.186855
- Lunneblad, J. (2017). Integration of refugee children and their families in the Swedish preschool: strategies, objectives and standards. *European early childhood education research journals*, 25(3), 359-369.
- MacNevin, J. (2012). Learning the way: teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on Prince Edwards Island. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(3), 48-63.
- McAuliffe, M. et Khadria, B. (2020). *État de la migration dans le monde 2020*. Organisation Internationale des Migrations.
- Mendonça Dias, C. et Armagnague-Roucher, M. (2018). Comment bâtir une école inclusive pour les enfants migrants, en France : La place de l'expérience subjective en question. *Conférence présentée au 8^e colloque printanier du Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE) de l'Université de Genève et de l'Institut international des droits*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de l'enfant. *Les droits de l'enfant en situation de migration en Suisse : Protection, Prestations, Participation*, Genève.
https://www.unige.ch/cide/files/3015/4453/5951/BrochuresActes_droits_enfant_situations_migration_en_Suisse.pdf#page=72

Mendonça Dias, C. et Rigoni, I. (2019). La demande d'asile : impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôle de l'enseignant. *Migrations société*, 2(176), 49-63. <https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2019-2-page-49.htm>

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994/2003). *Analyse des données qualitatives (2e édition)*. De Boeck et Larcier.

Mogli, M., Kalbeni, S. et Stergiou, L. (2019). "The teacher is not a magician": teacher training in Greek reception facilities for refugee education. *International e-Journal of Educational Studies*, 42-55. 10.31458/iej.es.605255

Naidoo, L. (2013). Refugee Action Support: an interventionist pedagogy for supporting refugee students' learning in Greater Western Sydney secondary schools. *International journal of inclusive education*, 17(5), 449-461.

O'Toole Thommessen, S. A. et Todd, B. K. (2018). How do refugee children experience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice. *Children and youth services review*, 85, 228-238.

OFS (2020a). *Population résidante permanente et non permanente selon la catégorie de nationalité, le sexe et le canton, à la fin du 1er trimestre 2020*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/effectif-evolution/population.assetdetail.13007518.html>

OFS (2020b). *Scolarité obligatoire : élèves selon la grande région, le canton de l'école, le type de formation et la nationalité*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation.assetdetail.11787896.html>

Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2018a). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 103-118. https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Papazian_Alterstice8%28%29/pdf

Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C. et Aoun, R. (2018b). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : quels



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires? *Éducation et francophonie*, 46(2), 208-229.
<https://www.erudit.org/en/journals/ef/2018-v46-n2-ef04236/1055569ar.pdf>

Popov, O. et Sturesson, E. (2015). Facing the pedagogical challenge of teaching unaccompanied refugee children in the Swedish school system. *Problems of education in the 21st Century* (64), 66-74.

Pugh, K., Every, D. et Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: whole school reform in a South Australian primary school. *The Australian Educational Researcher* (39), 125-141. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs13384-011-0048-2.pdf>

Radhouane, M. (2021a). Comprendre l'accueil des élèves réfugiés, une nécessité pour lutter contre les inégalités : analyse de l'exemple suisse. Dans A. Akkari, B. T. Ferreira da Silva, V. S de Moraes Novais et H. Cruz Nogueira (éd.). *Diferenças, igualdades e políticas públicas em educação* (pp. 43-67).

Radhouane, M. (2021b). Refugee education: insights from intercultural education. Dans I. Barreto (éd.), *Handbook of Research on Promoting Social Justice for Immigrants and Refugees Through Active Citizenship and Intercultural Education* (pp. 288-309). IGI Global. 10.4018/978-1-7998-7283-2.ch015

Rose, A. (2018). The role of teacher agency in refugee education. *The Australian Educational Researcher* (46), 75-91.

Ruşitoru, M.-V. (2017). L'éducation à l'épreuve des flux migratoires dans les destinations de langue française. La situation des enfants sans-papiers en France et au Québec. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(1), 41-56.
https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16095/pdf/SZBW_2017_1_Rusitoru_Education_a_lepreuve_des_flux_migratoires.pdf

Sanchez-Mazas, M. et Changkakoti, N. (2016). Receiving newly arrived pupils: The role of evaluations in mother tongue. *Hipótese*, 2(1), 144-158.

Sanchez-Mazas, M. et Changkakoti, N. (2017). Droit à l'éducation et risque de relégation des enfants de l'asile. *Enjeux pédagogiques* (29), 18-19.

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.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Raisons éducatives, 1(22), 223-248. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2018-1-page-223.htm>

Shamim, A., Lindner, K., Hipfner-Boucher, K. et Chen, X. (2020). The experiences of Syrian refugee children at school in Canada and Germany: interviews with children, parents and educators. *Diversité canadienne*, 17(2), 28-31.

Villegas, A. M., et Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175-192. <https://doi.org/10.1007/s11256-010-0150-1>