

Enseignement, exil, pandémie

Altay Manço, Christine Barras et Charlotte Poisson

Tentant de répondre à la question « *Comment former les personnels éducatifs à l'heure du débat sur les fondements culturels et philosophiques du vivre-ensemble ?* », les quatrièmes rencontres du Réseau International Éducation et Diversité (RIED)¹ devaient se dérouler à Bruxelles, les premiers jours de juillet 2020. La pandémie due au Covid-19 a empêché la tenue de ce congrès accueilli par l'Université Libre de Bruxelles.

L'évènement n'a pu être organisé que deux ans plus tard, début juillet 2022, quand les préoccupations sanitaires l'ont permis. Il fut envisagé en mode « hybride », permettant aux participants qui le souhaitent d'être « présents » en vidéoconférence.

Dans ces circonstances, les rencontres du RIED qui rassemblent des intervenants et intervenantes universitaires de diverses disciplines, ainsi que des acteurs, hommes et femmes, de l'éducation et de la formation au sens large, et qui embrassent des thématiques telles que l'éducation à la citoyenneté, les discriminations, les diversités dans la formation des enseignants et enseignantes, l'école et son environnement culturel, communautaire et linguistique, etc. n'ont pas pu ne pas envisager ces mêmes débats sans les aborder au travers du prisme de la pandémie et de ses multiples effets.

A l'occasion des vingt ans de la collection « Compétences Interculturelles » des éditions de L'Harmattan, L'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations qui gère cette série de publications — destinée à présenter les travaux des chercheurs et des acteurs qui ont pour but de modéliser les ressources interculturelles des populations et institutions confrontées aux contacts entre cultures — a souhaité confier la composition de ce soixantième ouvrage à un ensemble sélectionné d'équipes internationales intervenant à la conférence du RIED 2022.

¹ <https://ried.hypotheses.org>.

Le présent volume aborde ainsi le triangle *École-Exil-Pandémie*.

Selon Sanchez-Mazas et coll. (2022), la question de la scolarisation des enfants et des jeunes fuyant la guerre et les crises humanitaires ou environnementales est peu documentée, alors que de la Convention internationale sur les droits de l'enfant étend la scolarisation obligatoire et gratuite jusqu'aux mineurs sans statut légal, dans les États — nombreux — l'ayant ratifiée. Ainsi, l'école fait face à des élèves issus de familles demanderesse de protection internationale, dont certaines ont un statut de séjour précaire, voire inexistant. Aussi, l'enseignement (avec certains soins de santé) représente pratiquement une des seules institutions où la présence de ces exilés est légitime.

Si *ex-il* signifie une situation « hors de soi » ou hors de son espace originel (« hors de chez soi »), on peut aussi entendre l'expression comme un état psychique en rupture avec une époque révolue, mais en lien avec un espace-temps où il n'est plus possible d'être soi « comme avant ». Cette extension de sens rend possible d'inclure dans la définition du groupe des « exilés et exilées », ceux et celles ayant fait le choix d'une immigration à des fins de formation ou de travail. Bien sûr, ces immigrés, étudiants ou travailleurs étrangers (hommes et femmes) dont le déplacement n'est pas précipité (et peut-être provisoire) sont, au pays d'accueil, dans des conditions d'installation nettement meilleure que les réfugiés et n'expérimentent pas nécessairement les mêmes traumatismes. Toutefois, ils et elles sont aussi soumis à une certaine pression acculturative et peuvent vivre des discriminations dans leurs champs d'activités ou de formation.

Le livre approche cette problématique sous deux parties : la première, les effets de la crise sanitaire sur les populations scolaires exilées *au sein de l'enseignement obligatoire*, et la seconde, ses impacts, à l'autre extrémité de l'éventail scolaire, au niveau de *l'enseignement supérieur*.

Dans les deux cas, les textes proposés concernent des faits relevant de la pandémie, intégrés à des contextes sociohistoriques globaux qui occasionnent des inégalités importantes entre familles, enfants, élèves, étudiants et enseignants, des iniquités qui n'ont, bien sûr, pas attendu la crise sanitaire pour sévir, mais que le Covid-19 semble, dans de nombreux cas, avoir amplifié les conséquences négatives. Les textes montrent néanmoins, dans plusieurs situations, la force de résilience des parents et des jeunes, ainsi que des acteurs de l'éducation qui, par leurs réactions, ont pu réduire les effets délétères de la pandémie sur

l'éducation, voire ont pu, dans une certaine mesure, tirer avantage de la crise sanitaire.

Pour Audet et coll. (2023), invitées à contribuer au précédent ouvrage de la collection « Compétences Interculturelles » (Barras et Manço, 2023), la pandémie combine *incertitude et urgence*. Elle aurait ainsi donné lieu à des pratiques éducatives se déployant souvent dans l'ombre. Nous voulons, pour notre part, éclairer ces « savoir-agir » professionnels ou familiaux (Schön, 1994) mises en œuvre au profit de groupes cumulant diverses vulnérabilités déjà avant la pandémie et que cette dernière a pu renforcer encore.

Selon Giddens (1987), l'illustration de ce répertoire de compétences ne peut s'opérer sans une approche réflexive ou la construction de savoirs à partir de pratiques que Le Boterf (2000) qualifie de « *conversations avec la situation* » ; une situation extraordinaire, du reste, la pandémie, rendant d'autant plus nécessaire *une réflexion en cours d'action et sur l'action, ainsi qu'un examen critique de ses démarches, mais aussi – en miroir – de celles des autres*.

C'est donc à un tel effort que se sont astreintes les équipes corédactrices de ce livre afin de pouvoir rendre compte de toute la complexité de l'interaction socio-éducative au fil des situations extraordinaires rencontrées, dans l'espoir d'éclairer d'autres urgences qui ne manquent pas de se présenter à notre porte : guerres, crises climatiques et économiques, etc.

Dans cette introduction, nous traitons, pour commencer, des rapports entre enseignement et exil. Ensuite, nous proposons d'ouvrir une réflexion sur l'éducation, au sens large, en temps de pandémie. Enfin, pour compléter la triangulation entre *scolarité, exil et crise sanitaire*, nous recenserons les diverses contributions de l'ouvrage dans leurs liens et apports diversifiés, autant que dans leurs complémentarités.

Quel accueil scolaire pour les jeunes exilés ?

Comme le rappelle Poisson (2022), les pays industrialisés vivent un accroissement des immigrations internationales familiales, dont de nombreuses demandes d'asile. L'auteure fait état de l'importance de concevoir des systèmes scolaires capables de répondre à l'évolution de la diversité linguistique et culturelle dans les écoles, ainsi qu'aux besoins psychosociologiques de ces nouvelles cohortes d'élèves. Ces

systèmes sont, en réalité, de précieux vecteurs de cohésion sociale et de développement pour les pays de réception.

Le fonctionnement de la législation de l'asile dans la plupart des pays européens complique pourtant la stabilité géographique des réfugiés et l'ancrage au sein d'un territoire permettant d'y développer des contacts durables. En Belgique plurilingue, ce fonctionnement ne prend, par exemple, pas en compte les spécificités scolaires et linguistiques des enfants réfugiés.

Les jeunes réfugiés sont ainsi confrontés, dans le système éducatif, à des difficultés liées à l'apprentissage de la langue d'enseignement et à l'adaptation aux « manières » d'enseigner, ainsi qu'au manque de prise en compte de leurs traumatismes liés à l'exil. Le manque de connaissances du cadre scolaire entraîne également des lacunes dans l'accès des proches aux informations censées aider l'orientation au sein du système ; la faible maîtrise de la langue, de la part de certains parents, complique, de plus, le soutien à la scolarité des enfants. De leur côté, des enseignants se trouvent dépourvus face à la multiplicité des besoins, profils et niveaux linguistiques dans une même classe : ils sont peu formés à ces réalités. Il est donc nécessaire de se pencher sur le public scolaire exilé.

Les approches qui les concernent varient en Europe entre deux polarités : soit intégration directe du jeune dans une classe ordinaire et offre, en parallèle, de divers supports, entre autres, linguistiques ; soit son placement dans une classe spécifique avant de l'inclusion dans une classe ordinaire. Ces deux approches présentent des avantages et des inconvénients.

Le report du programme scolaire ordinaire jusqu'à ce que les élèves maîtrisent la langue d'enseignement est controversé. Les critiques suggèrent que les élèves immigrés y prennent encore plus de retard par rapport à leurs pairs non immigrés et que l'apprentissage des langues intégré dans l'enseignement courant est plus efficace (Karsten, 2006 ; Nusche, 2009). Cependant, une certaine période d'adaptation est généralement nécessaire pour les étudiants qui ne parlent pas la langue ou qui sont confrontés à d'autres obstacles (Oger, 2022 ; Manço et coll., 2022). Des durées maximales fixées pour les classes d'accueil et des approches adaptées garantissent, par exemple, que les élèves immigrants n'y restent pas bloqués. Les classes d'accueil peuvent, notamment, commencer sous la forme d'un programme de soutien spécial à temps plein qui peut être

progressivement dérogé, à mesure que les élèves intègrent, les uns après les autres, l'enseignement ordinaire. Par ailleurs, miser sur des approches valorisant et intégrant le multilinguisme et les compétences des enseignants, eux aussi migrants, peut être intéressant dans certains contextes. En Suède et au Canada, par exemple, les professeurs de langue formés à l'étranger sont de plus en plus courants dans les classes d'accueil, y compris des enseignants récemment immigrés. Cette approche, qui fait partie des parcours d'intégration « accélérés » pour certaines professions, et permet aux enseignants migrants d'obtenir un emploi pendant que leurs qualifications pédagogiques étrangères sont évaluées en vue d'une reconnaissance officielle (Charara et Morrissette, 2018).

Nusche (2009), parmi d'autres, recommande de proposer aux jeunes exilés des parcours flexibles et, dans le cas des pays qui orientent les élèves vers certaines filières, de reculer l'âge où cette sélection sera effectuée, au risque d'orienter ces élèves en fonction de leur niveau linguistique qui ne reflète pas leurs capacités cognitives générales. Cela engendre des inégalités et maintient un taux élevé de jeunes d'origine étrangère dans certaines filières peu valorisées de l'enseignement, leur fermant ainsi les portes des études supérieures. Les États d'accueil pourraient aussi proposer des années supplémentaires de formation, au-delà de l'âge habituel de fin de scolarité obligatoire. Ces solutions permettent de soutenir les élèves immigrés ayant une éducation formelle limitée et qui arrivent dans le pays vers la fin de la scolarité. En Nouvelle-Zélande, par exemple, les jeunes peuvent rester dans l'enseignement secondaire au-delà de 19 ans. L'État de Bavière a relevé l'âge obligatoire pour les écoles professionnelles de 18 à 21 ans et, dans certains cas, à 25 ans, en réaction à l'afflux important de jeunes réfugiés depuis 2015. Par ailleurs, les programmes combinant études et expérience professionnelle sont à encourager, pour l'auteur, car ils peuvent inciter les arrivants tardifs à obtenir une qualification.

Dans une autre dimension, le soutien des parents interviendrait sensiblement dans la réussite du parcours scolaire des jeunes (Hagelskamp et coll., 2010 ; Becker et Gresch, 2016). Ce soutien est multiforme, pas seulement linguistique : les parents immigrés ont fréquemment des aspirations plus élevées pour les résultats scolaires de leurs enfants que les natifs. Des aspirations élevées ne sont cependant pas suffisantes, lorsque les connaissances sur la manière de surmonter les désavantages et d'atteindre les objectifs éducatifs font

défaut. En effet, de nombreux parents immigrés, en particulier en Europe, ont de faibles niveaux de qualification formelle et/ou ne connaissent pas le système éducatif du pays d'accueil. Il en résulte, pour ces chercheurs, que la transmission intergénérationnelle des difficultés et des inégalités est souvent plus élevée pour les immigrés que chez les natifs. Il est donc primordial de communiquer avec les parents, de les informer et de valoriser leurs compétences. Au Québec, des agents de liaison école-parents maîtrisant différentes langues et formés au travail avec un public migrant assurent le partage d'informations entre les différents milieux de vie des enfants, afin de favoriser l'établissement de relations écoles-familles-communautés qui soutiennent la réussite scolaire (Audet et coll., 2023). Les autorités publiques peuvent, par ailleurs, soutenir les écoles en finançant la traduction de documents explicatifs sur le système scolaire ou en organisant des séances d'information avec des interprètes, lors de l'accueil des jeunes et des réunions de parents.

La création de partenariats entre les organismes responsables des procédures d'asile et ceux s'occupant de l'accueil et de la scolarisation des enfants va dans le même sens et promeut une prise en charge cohérente, en lien avec les besoins des familles. En effet, lorsque des prestataires de service sont encouragés à adopter une approche globale au bénéfice des familles réfugiées, les retombées sont positives pour l'ensemble du système : la détection des besoins est cruciale, l'orientation des personnes vers les structures adaptées qui en découle est davantage pertinente, et les collaborations entraînent un flux d'information indispensable pour garantir un suivi intégré. En Flandre, par exemple, l'Agence pour la santé infantile a un accord de collaboration avec l'Agence pour l'accueil des demandeurs d'asile qui gère les centres d'accueil pour demandeurs de protection internationale. Ce genre de partenariat facilite l'accès au niveau local, par exemple à Bruxelles, à une série de services pour les familles exilées, comme l'accès à des écoles « réputées » et contribue à désengorger la concentration d'enfants immigrés dans certaines écoles « reléguées », avec des répercussions positives sur les performances scolaires. En parallèle, les enseignants étant la ressource principale des écoles, et pour garantir un enseignement de qualité dans les écoles des quartiers défavorisés, il faut y placer les « meilleurs » enseignants, ceux qui peuvent faire la différence dans les résultats d'apprentissage et l'expérience scolaire des élèves exilés. Pourtant, les écoles accueillant le plus d'enfants issus de l'immigration ont souvent du mal à retenir les enseignants les plus expérimentés (Hanushek et coll.,

2016). Aussi, des mesures incitatives sont suggérées telles que des salaires ou des conditions de travail plus attractifs, afin d'inciter les enseignants chevronnés à rester dans des écoles recevant des élèves socialement désavantagés.

Familles exilées en temps de pandémie

Barras (2022) rappelle la surprise créée par la pandémie qui nous a frappés dès le début 2020 : notre époque renoue, semble-t-il, avec les fléaux du passé, à mesure que l'écosystème est de plus en plus perturbé par l'activité anthropique (Dozon et Fassin, 2001).

Les collectivités ont dû composer durant la pandémie avec un discours ordonnant la mise à distance de l'autre, et l'articuler tant bien que mal une raison d'être fondée, quant à elle, sur la proximité, le contact et le lien. Les projets du secteur associatif dans le domaine de l'accompagnement des familles, par exemple migrantes, qui tous se construisent dans la collaboration et l'échange, ont vu leur espace se restreindre alors que les difficultés de leurs publics grandissaient. Le défi était de mener à bien son travail en respectant les distances et les restrictions imposées par les responsables politiques, à rester proche tout en s'éloignant, à recréer un nouveau contexte pour agir, ce qui obligeait à choisir parmi les activités, à les adapter, à en sacrifier, autrement dit à inventer des solutions.

Dans cette partie, nous synthétisons de récents travaux d'observateurs au contact de personnes qui toutes ont vécu, récemment ou des années plus tôt, un processus migratoire. Dans ce public, des familles en charge de jeunes et des jeunes réfugiés qui ne vivent pas avec leurs proches, mais dans une institution qui, pour eux, fait office de famille. Pendant les confinements, ces professionnels et publics ont partagé questions, doutes et idées innovantes, face à des événements qui n'avaient pas la même résonance pour chacun. Certains auteurs parlent d'un projet auquel la pandémie a mis un point d'arrêt et qu'il a fallu ajuster ; d'autres se centrent sur la crise sanitaire en elle-même et les ressources mobilisées.

La crise sanitaire a en effet été une rupture de la normalité, mais nous ne sommes pas tous logés à la même enseigne. Pour certains migrants, la normalité avait cédé la place au tragique bien avant le Covid-19. La crise est venue s'ajouter à un cortège d'épreuves au moins terribles, la faisant passer au second plan et se sentir doublement *hors-jeu*. Sur un

plan macrosocial, des recherches se sont centrées sur l'articulation entre les professionnels, leur public et les institutions, dans un quotidien bouleversé et de nouvelles exigences auxquelles il fallait faire face.

Beaucoup se sont interrogés sur le changement dont la crise sanitaire était l'occasion, sans s'aveugler sur l'émergence d'un nouveau paradigme qui rendrait la société meilleure (Lathoud, 2022). En effet, les directives de confinement ont souvent été synonymes de violence pour les familles migrantes, qui se rappelaient l'horreur de ce qui avait été vécu autrefois. Le vocabulaire militaire (couvre-feu, autorisation de sortie, front, première ligne...), le bruit des ambulances, les rues vides, les images de morts à la télévision constituaient des rappels traumatiques (O'Deyé, 2021). Lorsque les mesures ont été défendues par des intervenants sociaux pour leur rôle préventif, elles ont cependant été mieux acceptées par la population immigrée. Les jeunes des quartiers, qui se sentaient à l'abri d'une maladie frappant davantage les adultes, souffrant d'être injustement pénalisés par la suppression de leurs lieux habituels de socialisation, n'étaient pas forcément réfractaires à ces mesures une fois qu'elles furent comprises en termes de protection, et non de répression (Geurts et Favresse, 2021). Les directives relatives au confinement ont pu être vécues comme un acte coercitif exercé au détriment de priorités relevant de la cohésion sociale, par exemple le décrochage scolaire, *« comme si, le contexte sanitaire avait servi de blanc-seing à l'adoption de comportements moins mesurés de la part d'une frange des forces de l'ordre »* (Geurts et Favresse, 2022). Le prétexte de la pandémie est invoqué pour agir d'une façon plus répressive en toute légitimité. Dans les camps de réfugiés en Grèce, par exemple, un constat analogue a été posé. L'information au sujet de la maladie a été rudimentaire, l'accès à la vaccination moindre et le confinement plus sévère qu'ailleurs. La pandémie offrait, selon Wenker (2020), un prétexte pour cacher aux yeux du monde ce qui s'y passait.

Le confinement a augmenté l'isolement des familles migrantes, mais en même temps il faisait office de bulle de protection face à un extérieur menaçant, comme lorsqu'il fallait se protéger des bombes dans son pays d'origine (Marchal, 2022). Des familles ne voulaient plus sortir de chez elles, les professionnels devaient trouver des stratagèmes pour les amener à prendre l'air. La famille, composée d'un enchevêtrement d'attentes et de pressions qui, en temps normal, trouvaient un exutoire dans le monde extérieur, était désormais à nu

dans un espace clos. L'enfermement de ses membres exacerbait les tensions, fragilisait les fondations qu'ils s'étaient peu à peu reconstruites. Il était vital de les maintenir en mouvement, de les faire sortir, de les amener à parler.

L'attente interminable fut parfois plus difficile à vivre pour le professionnel que pour certains migrants et qui, eux, la connaissaient, comme l'attente des papiers. Mais si la patience permet de supporter l'incertitude, la sensation d'enfermement a pu également être vécue comme une prison. Dans les espaces collectifs, comme les centres d'accueil de mineurs non accompagnés (MENA), si les adultes ont éprouvé des sentiments plutôt négatifs, les jeunes ont pu ressentir une certaine libération. Ils n'allaient plus à l'école, synonyme pour beaucoup de lieu de coercition. Ils ont éprouvé un sentiment de liberté, mettant entre parenthèses « *la difficulté d'affronter un monde hostile* » (Manço et Crutzen, 2022), et de disposer d'un temps suspendu bienfaisant. Les activités ludiques ou sportives ont permis aux MENA de se sentir mieux, ce qui n'allait pas de pair avec un plus grand désir d'intégration. Ils éprouvaient moins le besoin de plaire ou de prouver leur valeur, appréciaient de rester entre pairs. Du côté des jeunes, des excès ont pu être commis, comme l'inversion du jour et de la nuit lorsqu'ils ont été libérés de leur horaire scolaire, ou les jeux vidéo à outrance pour se « *vider la tête* ». Les professionnels ont cherché à comprendre ce qui était en jeu, quitte à mettre un point d'arrêt lorsque la situation l'exigeait. Dans les familles aussi, il a fallu structurer le temps de jeu, le limiter dans des créneaux horaires acceptables. La situation, même exceptionnelle, n'autorisait pas à renoncer au conflit entre adultes et mineurs, qui peut être constructif et même salvateur.

Le travail socio-éducatif devait ainsi continuer. Dans les collectivités, le temps du confinement a pu être mis à profit pour mener des entretiens individuels (O'Deyé, 2021), le public étant disponible par la force des choses. Des jeux à visée thérapeutique ont permis de mettre des mots sur ce qui se vivait (Marchal, 2022). Néanmoins, malgré le recours bienvenu aux technologies modernes, les professionnels ont pu ressentir une perte de qualité, avec l'impression d'être dans l'urgence, dans l'assistanat, et non dans la démarche de développement du pouvoir d'agir qui donne du sens à leur pratique (Geurts et Favresse, 2022).

Des notes positives ont été relevées, dont beaucoup préexistaient à la crise sanitaire et qui ont été mises en lumière dans un contexte social inédit. La *solidarité*, d'abord, qui constitue la norme dans la famille élargie des pays d'origine et qui se manifeste entre les femmes même dans le dénuement le plus total (Wenker, 2020). Elle se manifeste pour des questions très pratiques, comme la garde d'un enfant, parmi les résidentes d'un centre (O'Deyé, 2021), ou entre les MENA lors d'activités ludiques (Manço et Crutzen, 2022). En général, dans les moments de crise, la solidarité émerge au niveau du terrain, du citoyen (Geurts et Favresse, 2021, 2022). Sur le plan politique ou institutionnel, en revanche, les actions peuvent se teinter de paternalisme, de mépris, qui traduisent une prise de pouvoir volontaire ou non sur les populations les plus fragiles (Lathoud, 2022). Dans les groupes sociaux, la solidarité passe par un réseau solide, accessible, capable de s'ajuster au contexte, comme l'ont été les agents école-famille-communauté (Audet et coll., 2023).

Ensuite, la *créativité* du public face à un événement inédit, en puisant dans des ressources parfois insoupçonnées, jaillies de leurs « trésors culturels ». Le récit de soi permet de construire du sens à partir de vécus (Manço et Crutzen, 2022). Les professionnels ont eux aussi fait preuve d'initiative : la pandémie leur a fourni l'occasion de sortir de l'ombre, de développer leurs compétences et leur ingéniosité pour s'adapter à la nouvelle donne sanitaire (Geurts et Favresse, 2022 ; Audet et coll., 2023).

La *confiance en l'autre*, enfin, qui suppose un renoncement à la maîtrise des événements en acceptant qu'il existe des compétences en dehors de notre cadre de référence. S'ouvrir à une médecine traditionnelle qui échappe aux données probantes sur lesquelles se fonde notre société en est un exemple (Khaskelberg, 2019). Ou encore, aller au-delà d'une apparence physique qui pourrait soulever des préjugés négatifs sur les compétences maternelles (O'Deyé, 2021). De la part des décideurs, faire confiance suppose « *une posture d'humilité, d'écoute, de réflexivité sur leur cadre de référence* » (Lathoud, 2022). Au contraire, cette auteure montre aussi que l'étranger a pu servir de bouc émissaire, notamment, au début de la pandémie : toute personne d'apparence asiatique pouvait être accusée d'avoir apporté le virus ou les afrodescendants de le diffuser...

Le triangle « exil, scolarité, pandémie »

La première partie du présent ouvrage portant sur l'enseignement obligatoire s'ouvre avec l'étude de Margarita Sanchez-Mazas de l'Université de Genève à propos de la *vulnérabilité éducative liée à l'exil*. Cette notion n'est pas encore entrée dans le cadre de recherches en tant que phénomène sociétal. Elle émerge seulement, dans le monde anglo-saxon, à travers l'étude de l'impact des phénomènes climatiques. Sanchez-Mazas pense toutefois que la question de la vulnérabilité éducative fait partie des grands défis mondiaux. L'auteure la définit comme une absence de scolarisation adaptée et de qualité qui frappent longuement les jeunes de communautés entières, par suite de catastrophes écologiques ou sanitaires, ainsi que de conflits de grande ampleur. Elle lie cette vulnérabilité aux destructions d'école, à l'insécurité généralisée, à la disparition du corps enseignant et aux discriminations qui sont à l'origine des migrations forcées. Aussi, cette vulnérabilité devrait représenter un « principe organisateur » de réflexions et de recherches autour des menaces que font peser sur le monde éducatif les risques majeurs du monde contemporain.

Adoptant cette lecture, Claudio Bolzman et Alexandra Felder de la Haute école spécialisée de la Suisse occidentale proposent un approfondissement portant sur les *possibilités de formation et les dispositifs de soutien dédiés aux jeunes migrants en situation juridique précaire, au temps du Covid-19*. Ils tentent de comprendre l'influence de la précarité juridique sur les chances de formation des jeunes migrants qui s'insèrent au système scolaire genevois vers le milieu du niveau secondaire, un moment de transition décisif pour leur avenir. Les auteurs montrent que la poursuite de la formation scolaire n'est pas aisée pour ces jeunes : l'accès à l'apprentissage est complexe pour les personnes sans statut de séjour stable. Pourtant la voie de l'alternance semble la plus profitable pour des jeunes arrivés tardivement dans le système scolaire et souhaitant accéder au plus vite au marché de l'emploi, afin de soutenir leur famille restée au pays d'origine. Bolzman et Felder constatent donc que la perspective juridique est centrale pour comprendre les obstacles rencontrés par les jeunes immigrants dans leur parcours de formation, obstacles qui ont été plus ardues encore en période de pandémie.

L'analyse de Yasmine Cartiaux et Melissa Guidi, référentes scolaires dans le Centre d'accueil pour mineurs étrangers non accompagnés d'Assesse en Belgique contribue à illustrer la thèse précédente. Dans

leur texte, *Des ailes pour les Hirondelles : être référente scolaire dans un centre d'accueil pour mineurs étrangers non accompagnés*, les contributrices retracent la trajectoire de nombreux jeunes entre juillet 2019 et mars 2021. Elles montrent, en outre, que la période des confinements successifs en raison de la pandémie qui engendre, notamment, la fermeture des écoles pour de longues durées correspond, paradoxalement, à un surcroît de bien-être chez les mineurs étrangers non accompagnés, malgré la poursuite de l'activité juridique à propos de leur demande d'asile et son lot de stress. Face à l'arrêt également des activités sportives et récréatives habituelles, pouvant constituer un contrepoids à l'angoisse, le Centre organise ou soutient des initiatives sportives et culturelles variées, de même qu'une « école à domicile », compensant les effets du confinement. Le récit de cette période par le personnel éducatif laisse entendre l'engrangement de bénéfices psychologiques et linguistiques auprès des jeunes : par exemple, les progrès en français ne sont pas freinés par la fermeture de l'école et la consommation d'antidouleurs diminue. Pour Cartiaux et Guidi, on ne peut que s'incliner devant le travail des écoles et des enseignants qui se trouvent régulièrement dépourvus face à la diversité des besoins, des profils et des niveaux linguistiques d'élèves rassemblés dans une même classe. Elles estiment cependant nécessaire de repenser certaines stratégies scolaires pour le mieux-être, le mieux-faire et le mieux-vivre ensemble de tous, élèves comme enseignants. La réalité scolaire semble cadennassée par les difficultés liées à la langue de scolarisation, à la culture scolaire, à la méconnaissance des réalités des élèves et, en particulier, au manque de considération des vulnérabilités physiques et psychiques générées par les vécus traumatiques. Et d'épingler certaines alternatives à la scolarité qui existent en cas de décrochage ou de rupture.

L'équipe belge, *Mentor Jeunes*, réunie autour de Maryana Vukadinovic et composée de Basile Jooris, Zoé Thulliez, Camille Fraikin, ainsi que d'Emma Van Durme, développe une de ces alternatives : *elle accompagne des mineurs étrangers non accompagnés confiés à des familles d'accueil, à Bruxelles et en Wallonie*. Leur contribution porte sur la scolarisation de ces jeunes durant la pandémie. Elle leur permet de montrer que le dispositif d'accueil scolaire en Belgique francophone est uniforme alors que le public cible est hétérogène avec des profils et des niveaux d'apprentissage très différents. Par ailleurs, l'inclusion scolaire se centre essentiellement sur l'apprentissage du français et les codes

culturels/scolaires locaux, mais ne prend pas en compte les difficultés liées à la santé mentale des jeunes impactés par leur parcours migratoire et leur absence de statut en Belgique. Les élèves ne sont donc pas suffisamment accompagnés. Selon les auteurs, la pandémie est venue amplifier ces difficultés en creusant les inégalités d'accès à l'école. L'expérience de *Mentor Jeunes* montre, en revanche, qu'un soutien sur mesure aide à la reconstruction de l'estime de soi, ainsi qu'à une meilleure intégration, notamment scolaire. Cette aide individualisée implique un travail en réseau conjugué à la bonne communication entre les acteurs.

Cinquième article de la première partie, *Soutien scolaire en foyer de requérants d'asile : un espace-tiers pour négocier l'incertain au confluent des identités professionnelles* est dû à Maudèz Ritter et Nilima Changkakoti de l'Université de Genève. Il rappelle, à son tour, que les parcours des élèves exilés sont marqués par une incertitude qui mettent en résonance leurs vulnérabilités et celles des enseignants et autres intervenants, dont des bénévoles. Cette mise en regard des difficultés rend nécessaire une grande créativité pour faire face à des situations inattendues, dont la pandémie. Elle rend aussi indispensable une collaboration entre partenaires éducatifs, ainsi qu'une confiance entre jeunes et éducateurs, au sens large. Et de l'illustrer par l'exemple d'un temps d'aide aux devoirs scolaires organisé dans un foyer de jeunes.

Pour terminer ce copieux chapitre sur l'enseignement obligatoire, Agnès Michel de l'Université Libre de Bruxelles analyse *la participation sociale des élèves migrants durant la pandémie*. Elle explique comment le confinement causé par le Covid-19 a mis sur pause le quotidien scolaire de tous élèves, dont les jeunes migrants et réfugiés. En Wallonie-Bruxelles, la fermeture des écoles n'a pas été sans conséquence pour eux et leur inclusion scolaire. Dans ce contexte de limitation des relations sociales, l'auteure s'interroge à propos des conséquences de la fermeture des écoles sur la participation sociale des adolescents migrants. Elle montre l'amélioration globale du niveau de participation chez les jeunes migrants et réfugiés, lors du retour en présentiel. La fermeture des écoles aurait en effet occasionné une plus faible participation sociale chez ces jeunes. L'auteure souligne également l'importance de l'environnement scolaire dans la participation des migrants. Pour A. Michel, il importe de repenser l'accueil et le soutien scolaires des élèves migrants en « temps normal ». Une attention particulière est à accorder à ces facteurs dans

le quotidien scolaire, mais aussi dans le développement des dispositifs d'accueil et de soutien. Au regard de l'augmentation constante des flux migratoires, il ne faut point négliger le développement de ces dispositifs sur le plan politique, tout en insistant sur leur aspect social. Un travail considérable est déjà mené au niveau linguistique, des efforts restent cependant à déployer pour pallier les lacunes et les problèmes concernant le soutien scolaire d'un point de vue holistique et les relations entre les élèves d'origines différentes.

La seconde partie de l'ouvrage accueille deux textes consacrés aux études supérieures et en analyse l'ouverture envers les étudiants et enseignants internationaux, notamment en temps de pandémie.

Étudier à l'étranger en temps de pandémie : les inégalités de la socialisation au métier doctoral est la contribution de Marlène Larochelle et Joëlle Morrissette de l'Université de Montréal. Ce texte montre que l'organisation du travail multidisciplinaire et multiniveaux facilite la socialisation des chercheurs internationaux, car il augmente le nombre des échanges quotidiens avec les pairs, ce qui est déterminant dans l'intériorisation des pratiques de travail lorsque les personnes évoluent dans un milieu qui sort de l'« ordinaire », comme en immigration. Toutefois, l'annulation des contacts proximaux en temps de pandémie complique la formation de ces liens informels et rend la socialisation des étudiants étrangers plus difficile. Les auteures soulignent le rôle primordial de l'Autre « local » (mentor, tuteur, collègue, condisciple...) dans le processus de compréhension et de socialisation aux conventions propres au métier doctoral, dans un pays où la majeure partie des études n'a pas été menée et ce d'autant plus que le contexte fut exceptionnel, comme durant la crise sanitaire (confinements, fermeture des infrastructures...). Pour Larochelle et Morrissette, d'autres recherches sur le statut des personnes scolarisées à l'étranger sont nécessaires, par exemple, mobilisant une approche critique pour éclairer la socialisation d'étudiants et chercheurs internationaux racisés, portant des signes religieux, venant de pays qui ne partagent pas la langue d'enseignement, et ce, afin de déplacer le fardeau de leur socialisation, et donc de leur intégration, vers une responsabilité collective assumée.

C'est ce que Siavash Bakhtiar de l'Université de Westminster à Londres propose dans sa *Critique pharmacologique de la condition des travailleurs du savoir à l'épreuve de la pandémie*. Les témoignages et réflexions mentionnés dans son travail permettent de discuter du renforcement des inégalités et des fragilités déjà présentes

dans l'enseignement supérieur en général, avant la pandémie. Une problématique qui concerne tant les étudiants que les enseignants-chercheurs à statut précaire, comme souvent tel est le cas des personnes migrantes ou issues de l'immigration. L'auteur présente une perspective interactionniste : son travail illustre les liens nécessaires à la vie académique. Pour Bakhtiar, l'isolement imposé par la pandémie a été l'occasion de rappeler que les humains ont besoin de ces interactions, et ont aussi besoin de les raconter. Il écrit : « *Cette crise, comme toute crise, a rendu plus visible et plus lisible la connexion essentielle que nous entretenons avec les autres, mais surtout de l'importance d'en laisser une trace, de les rendre publics, visibles au moyen de pharmaka, comme l'écriture et les autres supports de mémoire, que sont les TIC.* » Or, ce lien à la technologie n'est pas évident : leur accès est inégal et il s'agirait d'instruments de distraction au service de l'industrie numérique. Siavash Bakhtiar en propose une critique raisonnée : l'enjeu n'est pas d'éviter la présence des technologies numériques dans l'éducation ; leur présence doit être dosée avec une prudence qui permet de voir que leur action n'est pas neutre. Nous devrions idéalement les voir comme des outils que les enseignants et les apprenants doivent maîtriser, et non l'inverse. Le rôle de la *skholé*, de la crèche à l'école doctorale, n'est-ce pas d'enseigner à utiliser des dispositifs de manière critique ? La question serait alors de savoir comment prendre soin de l'école — ainsi que de ses apprenants et acteurs quel que soit leur origine — comme un lieu où l'on apprend penser les agencements qui nous permettent de construire sociétés, cultures, identités et savoirs... surtout en périodes de crises.

Bibliographie

- Audet G., Charrette J., Morin G. et Koubeissy R. (2023), « Tisser des liens en contexte de pandémie : l'éclairage de récits de pratique d'agents et d'agentes école-famille-communauté », Barras C. et Manço A. (éds), *L'accompagnement des familles exilées pendant la crise sanitaire*, Paris : L'Harmattan, p. 45-64.
- Barras C. (2020), « Santé et maladies à l'aune de la normalité », *Prospective Jeunesse. Drogues, santé, prévention* n° 92, p. 6-11.
- Barras C. (2022), « Être parent en exil pendant la crise sanitaire », *Analyses de l'IRFAM*, n° 15.
- Barras C. et Manço A. (éds) (2023), *L'accompagnement des familles exilées pendant la crise sanitaire*, Paris : L'Harmattan.

- Becker B. et Gresch C. (2016), « Bildungsaspirationen in familien mit migrationshintergrund », Diehl C. et coll. (dir.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*, Wiesbaden : Springer, p. 73-115.
- Breton É., Jabot F., Pommier J., Sherlaw W. (2020), *La promotion de la santé. Comprendre pour agir dans le monde francophone*, Rennes : Presses de l'EHESP.
- Charara Y. et Morrissette J. (2018), « Les dispositifs d'intégration socioprofessionnelle des enseignants immigrants au Québec : un état de la question éclairé par la littérature internationale », Manço A. et Gatugu J. (dir.), *Insertion des travailleurs migrant. Efficacité des dispositifs*, Paris : L'Harmattan, p. 183-198.
- Dozon J.-P., Fassin D. (dir.) (2001), *Critique de la santé publique. Une approche anthropologique*, Paris : Balland.
- Geurts F. et Favresse D. (2021), *Quel diagnostic peut-on dresser de l'impact de la crise sanitaire du Covid-19 sur les pratiques des services médico-sociaux de première ligne et de proximité à Bruxelles ?*, Centre Bruxellois de Promotion de la Santé, Bruxelles.
- Geurts F. et Favresse D. (2022), *Services médico-sociaux de première ligne à Bruxelles : impact de la crise sanitaire et recommandations*, Centre Bruxellois de Promotion de la Santé, Bruxelles.
- Giddens A. (1987), *La constitution de la société*, Paris : PUF.
- Hagelskamp C., Suárez-Orozco C. et Hughes D. (2010), « Migrating to Opportunities : How Family Migration Motivations Shape Academic Trajectories among Newcomer Immigrant Youth », *Journal of Social Issues*, v. 66, n° 4, p. 717-739.
- Hanushek E., Rivkin S. G. et Schiman S. (2016), « Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction », *Economics of Education Review*, v. 55, n° C, p. 132-148.
- Karsten S. (2006), « Policies for disadvantaged children under scrutiny : the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA », *Comparative Education*, v. 42, n° 2, p. 261-282.
- Khaskelberg M. (2019), « Entre l'autisme, la phobie scolaire, les visites de "martiens" et du "mort-revenant" : quels accompagnements thérapeutiques pour les familles migrantes traumatisées aux appartenances plurielles ? », Barras C. et Manço A., *L'accompagnement des familles, entre réparation et créativité*, Paris : L'Harmattan, p. 161-172.
- Lathoud I. (2022), *Coconstruire la relation d'accompagnement en contexte interculturel : quelle place pour les savoirs*, thèse de doctorat en communication, Université du Québec à Montréal.
- Le Boterf G. (2000), *Compétence et navigation professionnelle*, Paris : Éditions d'Organisation.
- Manço A. et Crutzen D. (2022), « Liens autour de pratiques sportives, facteurs de résilience pour mineurs étrangers non accompagnés. Enseignements d'une observation durant la pandémie », *Psychiatrie de l'enfant*, v. 65 n° 2, p. 119-135.
- Manço A., Crutzen D. et Scheurette L. (2022), « Pratiques socio-éducatives et sportives comme facteur de résilience : leçons pour une politique d'inclusion de mineurs étrangers non accompagnés », *Études de l'IRFAM*, 2022.
- Marchal V. (2022), « La pandémie une crise propice au changement : une découverte de Martin et de sa famille », *Écrire le social*, n° 4, p. 22-32.
- Nusche D. (2009), « What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options », *OECD Education Working Papers*, n° 22.
- O'Deyé C. (2021), *Accompagner la parentalité en exil. Analyse et guide pratique à l'usage des intervenants*, Rennes : Presses de l'EHESP.

-
- Oger E. (2022), « Élèves syriens à l'école belge francophone : quels parcours scolaires ? », *Analyses de l'IRFAM*, n° 5.
- Poisson C. (2022), « Quel accueil socioscolaire pour les enfants de parents réfugiés ? », *Analyses de l'IRFAM*, n° 10.
- Sanchez-Mazas M., Mottet G. et Changkakoti N. (2022), *Migration forcée et vulnérabilité éducative. Parcours et expériences de familles déplacées et (dé)scolarisation de leurs enfants*. Zurich : Seismo.
- Schön D. A. (1994), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Éditions Logiques.
- Wenker M. (2020), *Échos de la mer Égée. Voix de réfugiés*, Paris : L'Harmattan.