



Crises globales, innovation locale. Analyse du dispositif
« **AGENDA INTÉGRATION SUISSE** »
déployé au sein de l'école primaire à Genève"

MYRIAM RADHOUANE
MANON TALLANT

Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



ESGlab
Education, Sustainability
and Global citizenship Lab

Crises globales, innovation locale

*Analyse du dispositif « Agenda Intégration Suisse » déployé au sein de l'école primaire à
Genève*

Myriam Radhouane & Manon Tallant

Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation

[2025]

Remerciements

Les auteures du présent rapport souhaitent exprimer leurs sincères remerciements aux acteurs et actrices du dispositif AIS-Scolaire. Enseignant.es, directions d'établissement, case-manager et accompagnatrices familiales et scolaires et parents : merci pour votre accueil, pour le temps que vous nous avez accordé, et pour votre confiance au fil de nos rencontres parfois marquantes, parfois touchantes, et toujours intéressantes.

Nous souhaitons remercier le Bureau de l'intégration et de la citoyenneté, qui pilote le dispositif AIS-Scolaire étudié ici, représenté par Mathilde Maradan et Nicolas Roguet, ainsi que la Direction générale de l'enseignement obligatoire (Département de l'instruction publique, Canton de Genève), représentée tout au long de ce projet par Claire De Goumoëns, pour la confiance et la collaboration caractérisant ce projet de recherche.

Enfin, nous souhaitons remercier la Section des sciences de l'éducation, de la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'Université de Genève pour le soutien apporté à cette étude.

Table des matières

Résumé exécutif	5
Introduction	21
Contexte de la recherche	23
1. L’asile dans le monde	23
2. Le refuge et l’asile en Suisse	25
3. L’asile dans le canton de Genève	26
4. Scolarité et diversité en contexte genevois, mise en œuvre de l’AIS-Scolaire	28
Revue de la littérature	31
1. Scolarisation des élèves réfugié.es	31
2. Les parents : des acteurs majeurs à prendre en compte dans la scolarisation	33
3. Le système scolaire sous tension	34
4. Les nouveaux métiers de l’accueil des élèves réfugié.es	37
Conclusion	39
Cadre théorique	41
1. Stratégies d’acculturation (Berry, 2017)	42
2. Interdépendance linguistique (Cummins, 1979, 2019)	43
3. Cadre des « 4A’s » (UNESCO, 2020)	45
Méthodologie	47
1. Ancrage épistémologique de la recherche	47
2. Récolte des données	48
3. Les participant.es	49
4. Analyse des données	50
5. Limites de la recherche	51
6. Ethique de la recherche	52
Résultats	53
1. Le monde de l’AIS-Scolaire	54
2. L’AIS-Scolaire : regard sur sa mise en œuvre et son fonctionnement	65
3. L’AIS-Scolaire : focus métiers	76
4. L’AIS-Scolaire : quels effets ?	82
5. L’AIS-Scolaire : se tourner vers l’avenir	94
Discussion des résultats	97

1. Réponse aux questions de recherche	97
2. Lecture des résultats au travers du modèle de Berry (2017)	101
3. Lecture des résultats au travers du modèle des 4A's de l'UNESCO (2020)	102
4. Réflexion autour du modèle de Cummins (1979 ; 2019)	103
Conclusion et recommandations.....	105
Références	108

L'intégration c'est comme l'amour, il n'y en a jamais trop.

(Diana, AFS)

Résumé exécutif

Note concernant le résumé du rapport :

Le résumé de l'étude « *Crises globales, innovation locale. Analyse du dispositif « Agenda Intégration Suisse » déployé au sein de l'école primaire à Genève* » permet d'accéder aux éléments clés de l'étude, mais ne permet pas d'accéder au détail des analyses : les analyses complètes ainsi que les résultats précis à considérer sont ceux du rapport détaillé.

Par ailleurs, tous les éléments théoriques du résumé exécutif sont issus des sources mobilisées dans le rapport ; pour y faire référence, il convient donc de se référer aux sections théoriques spécifiques et à la bibliographie.

Le présent rapport retrace la réalisation d'un mandat attribué par le Bureau de l'intégration et de la citoyenneté à l'Université de Genève. Il a été réalisé par la Professeure Radhouane et Manon Tallant en 2024-2025. La diffusion du rapport a débuté en mars 2026.

Ce mandat de recherche concerne la mise en œuvre de l'Agenda Intégration Suisse (ci-après, AIS) au sein des écoles primaires du canton de Genève. Ainsi, « l'AIS-Scolaire » forme une sous-structure du dispositif AIS global. Ce nouveau dispositif est développé en réponse aux effets de la migration forcée sur les trajectoires des élèves issu.es de parcours d'asile. Effectivement, chaque année, nombreuses sont les personnes contraintes de quitter leur lieu de vie, leur pays, en raison de conflits armés, de violences et de risques pour leur sécurité. Après diverses routes migratoires et processus de demande d'asile, ces personnes peuvent se voir attribuer le statut de « réfugié.es ». A l'heure actuelle dans le monde, plus de 42 millions de personnes bénéficient de ce statut, tandis que 8 millions d'individus sont toujours en procédure de demande d'asile (IOM & MMC, 2024).

Ces événements et crises migratoires traversent la Suisse qui accueille et offre actuellement une protection à près de 89'000 personnes (fin 2024, UNHCR, 2025). Le canton de Genève, caractérisé par une importante diversité linguistique et culturelle participe à cet accueil : près de 6'000 personnes ont le statut de réfugié dans le canton.

Dans ce contexte, les personnes accueillies à Genève relèvent de deux cadres politiques majeurs : le Programme d'Intégration Cantonal (PIC) et l'Agenda Intégration Suisse (AIS). Ces dispositifs, définis au niveau fédéral puis adaptés au niveau cantonal, visent à soutenir l'intégration des populations réfugiées. L'AIS, intégré au PIC, a pour objectif de favoriser une intégration rapide des personnes réfugié.es et admises à titre provisoire sur le marché du travail et dans la société, afin de réduire leur dépendance à l'aide sociale (Secrétariat d'État aux migrations, 2025a).

L'Agenda Intégration Suisse s'articule autour de six axes :

1. Primo-information personnelle (orientation rapide, accès aux soutiens disponibles, découverte des codes culturels locaux) ;

2. Évaluation et valorisation des potentiels (encouragement individualisé au bénéfice de la personne, de l'économie et de la société) ;
3. Acquisition rapide de la langue ;
4. Accompagnement et soutien ciblés (suivi individualisé par des spécialistes) ;
5. « Encourager et exiger » (promotion de la formation et de l'insertion professionnelle) ;
6. Familiarisation avec le mode de vie en Suisse (renforcement des échanges avec la population locale) (Secrétariat d'État aux migrations, 2025a).

Pensé comme un dispositif d'intégration individualisé, l'AIS repose sur un financement dédié permettant de proposer des mesures adaptées aux besoins des personnes réfugiées (Secrétariat d'État aux migrations, 2018). Il intervient ainsi dans plusieurs domaines éducatifs : la petite enfance (0–5 ans), le secondaire II, l'enseignement tertiaire et l'insertion professionnelle. En revanche, la scolarité obligatoire n'est pas incluse dans le dispositif fédéral (Radhouane, 2021a).

Pourtant la littérature internationale met en exergue les effets de l'asile sur la scolarité des élèves réfugié.es. Comme leurs parents, ils vivent les difficultés de la période de réinstallation : l'incertitude, la précarité des logements, l'éventuelle solitude. Lorsqu'ils et elles (re)deviennent élèves, plusieurs facteurs peuvent caractériser leur parcours : la possible absence de scolarité antérieure ou une scolarité marquée par des interruptions, des écarts en termes d'apprentissage dus au parcours migratoire, des différences pédagogiques ou culturelles, la barrière linguistique, des possibles discriminations, et des possibles retombées psychologiques des périodes pré et péri migratoires. Du point de vue des parents, il existe également une variété de défis allant de la barrière linguistique à des incompréhensions interculturelles.

Les systèmes éducatifs qui accueillent les élèves peuvent se retrouver sous tension. Premièrement, les enseignant.es ne sont pas toujours formé.es à l'appréhension des parcours migratoires des élèves et de leurs possibles conséquences pédagogiques et psychologiques. Ils œuvrent parfois avec des effectifs d'élèves fluctuants et faisant face à un manque de ressource. Les questions d'évaluation, d'orientation et de relation avec les parents deviennent alors des défis dans ce contexte.

En regard de ces quelques éléments, la littérature internationale met en lumière l'apparition de nouveaux métiers pour renforcer l'accueil des élèves réfugié.es et de leurs familles.

La littérature scientifique met ainsi en évidence la nécessité d'analyser la scolarité des élèves réfugié.es en contexte de réinstallation, mais également de développer des dispositifs permettant de soutenir des parcours scolaires impactés par la migration forcée. C'est dans ce contexte et en réponse à des besoins exprimés par des professionnel.les, que le canton de Genève a créé en 2019 l'AIS-Scolaire. Quatre mesures principales structurent ce dispositif d'accueil et de soutien à la scolarisation pour les élèves réfugié.es :

1. Une **mesure de premier accueil** destinée à soutenir les premiers pas de l'élève et de sa famille dans le système éducatif genevois, notamment via la présence d'une Accompagnatrice familiale et scolaire, qui parle la langue de la famille et peut ainsi traduire, interpréter et faire de la médiation culturelle le cas échéant. L'AFS peut également réaliser une évaluation en langue d'origine afin de situer le niveau de l'élève.
2. Une **mesure de soutien scolaire en langue d'origine (LO)**. Cette mesure permet à l'enfant d'entrer dans les apprentissages en passant par un soutien dans sa langue.
3. Une **mesure de soutien scolaire en français** qui consiste en un dispositif de soutien pédagogique individualisé.
4. Une **mesure de soutien extrascolaire** qui peut par exemple consister en une inscription à un club sportif ou à des cours de langue et culture d'origine

C'est donc six ans après son lancement au niveau fédéral et cinq ans après son adaptation genevoise, que l'Agenda Intégration Suisse, et plus spécifiquement l' AIS-Scolaire, fait aujourd'hui l'objet d'une évaluation.

Objectifs de la recherche

Ancrée dans une logique compréhensive, le projet de recherche constituant cette évaluation de l' AIS-Scolaire s'articule autour d'un objectif général de documentation du dispositif. Quatre sous-objectifs nous ont permis de structurer notre étude : (1) documenter la globalité du développement du dispositif AIS-Scolaire ; (2) documenter le rôle des acteurs et des actrices du dispositif ; (3) documenter les interactions existantes entre les différent.e.s acteur.rices du dispositif ; (4) documenter les résultats obtenus et perçus par lesdit.es acteur.rices. A noter que si l' AIS s'est plus récemment développé au sein d'autres ordres d'enseignement (secondaire et spécialisé), cette étude ne concerne que sa mise en œuvre au sein de l'école primaire.

Afin d'atteindre ces objectifs, trois questions de recherche sont développées :

Q1. Dans quelle mesure le projet AIS-Scolaire (primaire) contribue-t-il à la réussite éducative des élèves réfugié.es ?

Q2. Dans quelle mesure l' AIS-Scolaire (primaire) contribue-t-il à de meilleures relations familles-école ?

Q3. Comment l' AIS-Scolaire (primaire) a-t-il transformé l'organisation du travail scolaire ?

Ancrages théoriques

En plus de s'appuyer sur une revue de la littérature internationale concernant la scolarisation des élèves issu.es de la migration forcée, notre travail s'appuie sur un cadre théorique composé de trois apports principaux : (1) Le modèle des stratégies d'acculturation développé par John Berry ; (2) la théorie de l'interdépendance linguistique développée par Jim Cummins et (3) le cadre des 4A's développé par l'UNESCO.

Le **modèle de Berry** constitue un point d'ancrage essentiel puisqu'il permet de situer quatre stratégies d'acculturation, autrement dit d'acquisition progressive des normes d'une société donnée. Parmi ces quatre stratégies, il y a la stratégie dite d'intégration correspondant à une dynamique double de maintien des éléments culturels d'origine et d'ouverture aux éléments culturels de la société d'accueil. Les autres stratégies – définies dans le rapport – reflètent des ruptures ou des déséquilibres entre les apports culturels dits « d'origine » ou de la société d'accueil. L'un des points clés des travaux de Berry réside en la définition du processus d'intégration comme un processus dynamique s'inscrivant dans une interaction entre société d'accueil et personne issue de la migration. Ce modèle nous sert de point de repère pour discuter la manière dont l'AIS-Scolaire participe à cet équilibre entre les différents ancrages culturels et ce, au bénéfice du processus d'intégration.

La **théorie de l'interdépendance linguistique de Cummins** met en évidence les possibles transferts linguistiques entre les langues si celles-ci bénéficient d'un contexte de développement favorable. En outre, cette théorie permet d'investiguer la place faite aux langues d'origine au sein du dispositif AIS-Scolaire. La notion de *translanguaging* également développée par Cummins est un outil complémentaire pour analyser la mobilisation dynamique des langues dans les dispositifs de soutien aux élèves.

Enfin, le **cadre des 4A's de l'UNESCO** identifie quatre principes fondamentaux du droit à l'éducation pour les enfants réfugié.es : l'accessibilité, la disponibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité. De manière synthétique, voici une présentation desdits principes :

- *L'accessibilité* signifie que garantir un accès réel à l'école implique de lever des obstacles concrets tels que les transports, la langue, les démarches administratives ou les risques de discrimination ;
- *La disponibilité* renvoie au fait que les systèmes éducatifs doivent disposer d'infrastructures et de ressources suffisantes pour accueillir rapidement un afflux d'élèves ;
- *L'acceptabilité* concerne les contenus scolaires. Ils doivent être de qualité, culturellement pertinents et ouverts à la diversité. Cela suppose, notamment, une formation des enseignant.es, un soutien linguistique solide et une participation accrue des familles ;
- *L'adaptabilité* signifie que les systèmes éducatifs doivent rester flexibles, coordonnés avec d'autres secteurs tels que la santé ou le logement, afin de répondre aux réalités migratoires pour favoriser une intégration rapide dans l'école ordinaire.

Présentation synthétique des résultats

Les résultats de notre recherche sont issus d'une récolte de données menées auprès de parents d'élèves (4), d'enseignantes de classe d'accueil (7), d'enseignantes de classe régulière (6), d'AFS (10), de case-managers (2) et de directions d'établissement (9), pour un total de 38 entretiens semi-directifs. A cela s'ajoute un questionnaire en ligne diffusé auprès d'enseignant.es de classe d'accueil et de classe régulière ayant bénéficié du dispositif AIS-Scolaire : 86 réponses exploitables ont été récoltées et sont mobilisées dans ce rapport. L'objectif était d'obtenir à la fois des tendances générales concernant la perception du dispositif mais aussi des expériences et appréciations concrètes et détaillées au travers des entretiens. Les résultats sont présentés ici sous des catégories thématiques dans lesquelles les voix des acteurs.trices ont été triangulées.

1. Le monde de l'AIS-Scolaire

L'AIS-Scolaire s'adresse à des élèves réfugié.es et à leurs familles, dont les parcours pré-, péri- et post-migratoires façonnent profondément les conditions d'accueil et d'apprentissage. Les données recueillies auprès des enseignant.es, directions, AFS et parents révèlent des trajectoires marquées par des expériences traumatiques, des séparations familiales, des voyages éprouvants et des scolarités interrompues, voire inexistantes. Les professionnel.les décrivent des enfants « déracinés », « secoués » ou « abîmés », et des parents eux-mêmes affectés par la violence de l'exil.

La réinstallation à Genève constitue une nouvelle étape, caractérisée par l'instabilité résidentielle, la solitude et la méconnaissance du contexte local. Ces déplacements peuvent également entraîner des changements d'école, une rupture des liens sociaux et une fatigue accrue, notamment pour les plus jeunes. Les conditions de logement, parfois précaires ou éloignées de l'école, ajoutent des contraintes quotidiennes importantes. De plus, les familles doivent simultanément affronter une charge administrative lourde, souvent dans une langue non maîtrisée. Du côté des enfants, les professionnel.les observent des manifestations d'insécurité, des blocages dans les apprentissages, des difficultés de concentration ou des réactions émotionnelles intenses, en lien avec les traumatismes vécus. L'écart scolaire peut être considérable, obligeant parfois à reprendre des apprentissages fondamentaux.

Ces réalités entraînent des répercussions directes sur les écoles et sur les professionnel.les. Les établissements proches de centres d'hébergement voient affluer des élèves de manière imprévisible, ce qui entraîne des ajustements structurels rapides comme l'ouverture de classes d'accueil, la transformation de locaux et diverses réorganisations logistiques. Trois types d'écoles émergent des données : celles habituées à accueillir des élèves réfugié.es et dotées d'une culture d'accueil déjà développée ; celles en phase d'adaptation, qui construisent progressivement leurs pratiques ; et celles peu exposées, où la migration forcée reste peu connue. A cet égard, plusieurs directions voient leur métier évoluer, entre nouvelles tâches administratives, collaborations renforcées avec les institutions sociales et soutien accru aux enseignant.es confronté.es à des situations émotionnellement exigeantes.

Pour les enseignant.es, l'accueil d'élèves réfugié.es transforme également le métier. En classe régulière, les défis sont nombreux : différenciation pédagogique accrue, gestion de classe dans un contexte instable, manque de ressources, communication interculturelle, prise en compte des parcours migratoires et charge émotionnelle liée aux récits de vie des élèves. Les enseignant.es de classe d'accueil, dont le dispositif est conçu pour l'allophonie et l'instabilité, se disent moins affecté.es, mais relèvent néanmoins des défis liés à la diversité des profils. Les collaborations internes et externes (entre collègues, avec les AFS, les Centres d'Hébergements Collectifs ou l'Hospice général) deviennent essentielles pour soutenir les élèves et leurs familles.

Dans l'ensemble, les données montrent que l'intégration scolaire des élèves réfugié.es s'inscrit dans un contexte complexe, marqué par des vulnérabilités multiples mais aussi par une forte résilience et une envie d'apprendre. L'AIS-Scolaire se déploie ainsi dans un environnement où l'école ne peut agir seule, mais où elle joue un rôle déterminant pour stabiliser, accompagner et soutenir ces élèves et leurs familles. Ce contexte éclaire les besoins auxquels le dispositif répond et les défis auxquels les professionnel.les sont confronté.es au quotidien.

2. L'AIS-scolaire : regard sur sa mise en œuvre et son fonctionnement

L'analyse de la mise en œuvre de l'AIS-Scolaire montre qu'un dispositif initialement récent s'inscrit désormais de manière croissante dans les pratiques des écoles genevoises. Son entrée dans les établissements se fait par des canaux variés : communications de la DGEO, sollicitations des directions ou des enseignant.es, ou encore demandes émanant de professionnel.les en lien avec les familles. Si les débuts ont parfois été marqués par des incertitudes, les acteurs et actrices développent aujourd'hui des réflexes d'identification des élèves potentiellement éligibles et des routines d'échange avec les case-managers. Ces dernières¹ jouent un rôle pivot dans l'activation des mesures : elles annoncent l'éligibilité des élèves, présentent les options possibles, organisent les collaborations nécessaires et accompagnent les écoles sans jamais imposer de décisions. Une fois les mesures lancées, le suivi repose sur une coordination étroite entre écoles, case-managers et Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGEO), soutenue par des bilans semestriels et des ajustements collégiaux, ce qui contribue à une institutionnalisation progressive du dispositif.

La mesure 1, qui constitue la porte d'entrée de l'AIS-Scolaire, vise à accueillir l'élève et sa famille, à faciliter la compréhension du fonctionnement scolaire et à renforcer la relation famille-école. Les accompagnatrices familiales et scolaires y jouent un rôle central : elles traduisent et contextualisent les informations scolaires, réduisent les malentendus interculturels et deviennent souvent des personnes de confiance pour les familles. Leur intervention dépasse parfois la simple traduction pour inclure un accompagnement culturel, administratif ou relationnel, révélant leur position de médiatrices entre les univers familiaux et scolaires. Elles soutiennent également les élèves dans leur intégration quotidienne, en les

¹ Afin de maximiser l'anonymat des participant.es et en raison du nombre inférieur de participants masculins dans la recherche, il a été choisi de féminiser toutes les catégories de personnes rencontrées.

aidant à comprendre les règles, à se repérer dans l'école ou encore à tisser des liens avec leurs pairs. L'évaluation en langue d'origine (EVLO), intégrée à cette mesure, permet d'identifier le niveau réel de l'élève et d'adapter les apprentissages, bien que certain.es enseignant.es en soulignent les limites et souhaitent un outil plus complet.

Dans l'ensemble, malgré quelques zones d'ombre liées à une diffusion inégale de l'information ou à des pratiques encore hétérogènes, l'AIS-Scolaire s'ancre progressivement dans les établissements. Les professionnel.les s'approprient de plus en plus le dispositif, les collaborations se structurent et les mesures trouvent leur place dans le quotidien scolaire. Cette dynamique témoigne d'une intégration croissante du dispositif et d'un potentiel important pour soutenir l'accueil, l'accompagnement ainsi que la réussite des élèves réfugié.es.

3. L'AIS-scolaire : focus métiers

Le choix de présenter deux métiers en particulier réside dans les fonctions clés qu'ils représentent : celui de **case-manager scolaire** et celui d'accompagnatrice familiale et scolaire. Il s'agit de deux métiers à la fois récents et spécifiquement liés à l'AIS-Scolaire qui permettent de comprendre la complexité, la portée et les défis du dispositif.

D'abord, la fonction de **case manager scolaire** (CM) est née avec l'AIS-Scolaire. Elle s'inscrit dans un espace inédit, à la croisée des logiques éducatives, administratives et de gouvernance. Les entretiens menés auprès des case-managers montrent que leur rôle est multiple et exige une grande polyvalence.

En effet, les CM assurent une coordination globale du dispositif et leur travail combine une dimension pédagogique et une dimension managériale. La première est liée au suivi des élèves, à l'analyse des besoins et à l'évaluation des mesures. La seconde inclut la gestion des budgets, la validation des heures des AFS ainsi que le suivi administratif des entrées et sorties du dispositif. Les CM naviguent ainsi entre l'école, les familles, les AFS, les directions d'établissement scolaire et les services institutionnels. Leur quotidien est rythmé par des réunions, des visites d'établissement, des échanges avec les professionnel.les et un important travail administratif. Le métier repose ainsi sur un réseau dense de collaborations : enseignant.es, directions, AFS, services du BIC, Croix-Rouge, structures extrascolaires, etc. Cette constellation d'acteur.rices rend la coordination exigeante et contribue à une charge de travail importante.

Les CM sont aussi responsables de la mise en place des mesures AIS, ce qui implique une analyse de la situation de l'élève, la recherche d'une AFS disponible dans la langue d'origine de l'élève, de la mise en lien entre l'école et ladite AFS ainsi que de l'accompagnement en cas de difficultés ou de divergences. L'une des deux CM rencontrée explique qu'il s'agit d'un travail qui doit être effectué rapidement, car chaque semaine perdue peut être cruciale pour un.e élève nouvellement arrivé.e.

Les case-managers font par ailleurs face à plusieurs défis comme la nécessité d'activer les mesures rapidement malgré les contraintes de recrutement ; l'accès parfois difficile à certaines

écoles ; la diffusion encore inégale de l'information sur le dispositif ou encore la gestion des transitions entre préscolaire, primaire et cycle d'orientation.

En somme, la case manager occupe une position charnière, au croisement d'enjeux pédagogiques, financiers et organisationnels. Son rôle est essentiel pour garantir la cohérence et la réactivité du dispositif.

Ensuite, les **Accompagnatrices Familiales et Scolaires** sont omniprésentes dans les résultats de la recherche car leur rôle, qui est nouveau dans le paysage scolaire genevois, est central pour comprendre l'AIS-Scolaire. Elles interviennent en effet à l'interface entre les familles, les élèves, les enseignant.es et les institutions, tout en naviguant entre plusieurs univers culturels.

Ainsi, les AFS se définissent comme des intermédiaires qui rassurent les familles ; facilitent la communication avec l'école, expliquent les attentes scolaires et les normes éducatives et soutiennent les élèves dans leur compréhension du système scolaire. Elles contribuent également à apaiser des situations complexes, à lever des malentendus et à instaurer un climat de confiance.

De même, les relations entre les AFS et les élèves sont souvent décrites comme chaleureuses et sécurisantes. Les élèves se sentiraient compris.es, soutenu.es et parfois même soulagé.es. Certaines données montrent l'importance de ce lien, allant jusqu'à des demandes personnelles adressées à l'AFS ou à des réactions émotionnelles lors de l'arrêt de la mesure. Ce lien n'est toutefois pas uniforme : tou.tes les élèves n'y réagissent pas de la même manière, ce qui rappelle la nécessité d'une approche individualisée.

Au-delà du soutien des AFS envers les élèves, elles accompagnent les familles à la fois sur le plan scolaire en explicitant les attentes, en aidant à la compréhension des communications ou encore lors des rendez-vous, mais aussi sur le plan culturel et pratique en aidant les familles à comprendre les normes éducatives suisses/genevoises, sur la gestion administrative ainsi que dans les démarches quotidiennes. Il ressort très régulièrement que certaines AFS vont au-delà de leur cahier des charges pour maintenir la confiance des familles, ce qui témoigne de leur engagement.

Pour certaines familles, les AFS pourraient représenter des modèles, des figures inspirantes : ce sont des personnes qui ont réussi à naviguer entre deux cultures, à s'intégrer et à trouver une place dans l'institution scolaire.

Comme les CM, les AFS rencontrent plusieurs difficultés telles que des situations familiales complexes à accompagner ; des divergences de vision avec certain.es enseignant.es ; des défis liés aux élèves (comme le comportement ou une progression limitée) ainsi que des conditions de travail précaires (horaires découpés, nombreux déplacements, dépendance aux besoins des écoles et aux flux migratoires).

Malgré ces défis, les directions d'établissement scolaire et les enseignant.es reconnaissent largement la valeur ajoutée des AFS. En effet, dans plusieurs établissements, elles sont

pleinement intégrées en participant aux réunions, aux rencontres parents-enseignant.es, voire lors des évènements d'école. Quelques situations montrent toutefois des collaborations limitées, souvent liées à un manque de temps ou de structuration des échanges.

Les CM et les AFS représentent des piliers humains de l'AIS-Scolaire. D'un côté, les CM assurent la cohérence, la coordination ainsi que la réactivité du dispositif et de l'autre côté, les AFS incarnent sa dimension relationnelle, culturelle et éducative, tout en étant au plus près des familles et des élèves. C'est donc bien ensemble qu'ils donnent vie au dispositif complexe, exigeant mais porteur d'un fort potentiel d'intégration et de soutien scolaire.

4. L'AIS-scolaire : quels effets ?

L'analyse croisée des entretiens et du questionnaire montre une appréciation largement favorable de l'AIS-Scolaire. Les professionnel.les (enseignant.es, directions, AFS) décrivent le dispositif comme utile, pertinent et soutenant, certains allant jusqu'à dire que « *[sans le dispositif] on serait perdus* ». Le nuage de mots élaboré à partir des entretiens confirme cette tendance (cf. sous-section 4 du chapitre Résultats), même si quelques termes plus critiques (« pas suffisant », « saupoudrage ») rappellent que la mise en œuvre peut parfois être jugée limitée, notamment lorsque les périodes AIS sont trop peu nombreuses.

Les données quantitatives renforcent ce constat : les enseignant.es considèrent majoritairement l'AIS comme une ressource pour l'accueil des élèves réfugié.es, un levier d'intégration et un moyen d'améliorer la relation famille-école. Des nuances existent toutefois, et il convient d'en tenir compte pour le développement futur du dispositif.

De manière générale, les professionnelles identifient quatre types de progrès chez les élèves :

- La compréhension du système grâce à la compréhension des normes, des règles et des codes sociaux ;
- Les apprentissages disciplinaires, surtout en français (lecture, vocabulaire ou encore expression) ;
- L'entrée dans les apprentissages en soulignant une meilleure posture d'élève, une autonomie accrue ainsi qu'un rapport plus positif au savoir ;
- Le bien-être et la sécurité affective grâce aux AFS qui sont décrites comme des figures rassurantes, facilitant la confiance et l'engagement.

Ces effets semblent favoriser une progression plus fluide, parfois interprétée comme un renforcement du sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

Le dispositif semble avoir des effets sur l'intégration. La présence de l'AFS contribue en effet à renforcer le sentiment d'appartenance des élèves, à faciliter les interactions sociales (élève-enseignant.e / famille-enseignant.e par exemple), à prévenir les malentendus ou les injustices liées à la langue ainsi qu'à résoudre des conflits. Des nuances apparaissent néanmoins. Par exemple, certain.nes élèves étaient déjà bien intégré.es avant de bénéficier de l'AIS ou encore les progrès scolaires ne suffisent pas toujours à combler l'écart avec les attentes du Plan

d'Etudes Romand. Enfin, l'absence d'outils de suivi systématique rend parfois difficile l'identification précise des progrès.

La mesure 3 produit également des effets significatifs, particulièrement en français : expression, compréhension, vocabulaire, lecture, syntaxe. Elle contribue aussi à installer les conditions d'un apprentissage serein : confiance, concentration, motivation, capacité à communiquer ou à se tromper, engagement dans les tâches.

Quelques enseignant.es expriment toutefois des doutes, soit en raison d'un manque de progrès visibles, soit en raison d'un manque de coordination avec les intervenant.es, soit parce que les besoins de l'élève semblent dépasser le cadre de la mesure. Ces situations rappellent l'importance d'un suivi collégial régulier et contextualisé.

La question du temps apparaît aussi comme un élément central pour comprendre les effets de l' AIS-Scolaire. La migration forcée perturbe de fait profondément la continuité scolaire : interruptions, apprentissages ralentis, ruptures dans les parcours. L' AIS-Scolaire répond à ce défi en jouant sur deux temporalités complémentaires. D'une part, il donne du temps : du temps d'adaptation, d'acculturation, de sécurisation, indispensable pour entrer dans les apprentissages. D'autre part, il accélère le temps : grâce à la langue d'origine ou au soutien intensif en français, les apprentissages peuvent progresser plus rapidement. Le dispositif permet ainsi de rattraper une partie du temps perdu tout en étirant les périodes cruciales d'installation dans un nouvel environnement scolaire.

L' AIS-Scolaire contribue également à alléger la charge de traduction et de médiation que certains enfants assument pour leurs parents. En jouant le rôle de tiers, les AFS redonnent aux enfants une place d'élève plutôt que d'interprète, renforcent le rôle parental et facilitent la circulation d'informations sans passer par l'enfant. Comme le souligne une direction, l' AFS peut « *amener certaines informations qui ne sont pas apportées par l'enfant* ».

Les effets de la mesure 1 sont particulièrement marqués. L'ensemble des enseignant.es ayant répondu au questionnaire estime que l'accueil en langue d'origine facilite la relation avec les familles. Les AFS sont décrites comme des médiatrices culturelles, des personnes de confiance et des facilitatrices logistiques. Leur double ancrage — dans la culture d'origine et dans la culture scolaire genevoise — permet de réduire l'asymétrie entre familles et école et de favoriser une véritable co-éducation.

Les parents se sentent rassurés, entendus, mieux informés. L' AIS-Scolaire contribue ainsi à rendre lisible le monde scolaire et à distribuer équitablement les connaissances nécessaires à une relation éducative équilibrée.

5. L' AIS-scolaire : se tourner vers l'avenir

Les acteurs.trices impliquées dans l' AIS-Scolaire ont été invitées à identifier des améliorations du dispositif. Les propositions recueillies révèlent à la fois leur appréciation du fonctionnement actuel ainsi que les zones de fragilité à renforcer. Les acteurs.trices mettent également en avant

les défis auxquels l'AIS Scolaire est confronté. Les suggestions les plus mentionnées dans leurs discours concernent (1) le renforcement du suivi des mesures afin de garantir l'accès aux informations pertinentes et s'assurer de l'utilisation adéquate du budget attribué à chaque enfant ; (2) élargir l'accès au dispositif aux élèves qui sont aujourd'hui non-éligibles afin qu'un plus grand nombre d'élèves dans le besoin en bénéficient ; (3) améliorer la compréhension du dispositif afin de le clarifier et avoir des repères plus explicites ; (4) améliorer les conditions de travail des AFS (meilleure organisation des horaires, revalorisation salariale ou encore une stabilisation contractuelle par exemple).

Il est toutefois important de souligner que malgré les pistes d'améliorations proposées, la pertinence globale de l'AIS-Scolaire est documentée.

Discussion des résultats au regard des cadres théoriques

L'analyse des résultats permet d'évaluer la contribution de l'AIS-Scolaire à la réussite éducative des élèves réfugiés, à l'amélioration des relations familles-école et à la transformation de l'organisation du travail scolaire. La première question de recherche portait sur la réussite éducative, entendue comme un concept large englobant les dimensions scolaires, sociales et émotionnelles du parcours des élèves. Les données montrent que l'AIS-Scolaire soutient le « devenir élève » en offrant un environnement sécurisant, en explicitant les codes scolaires et en réduisant les effets des ruptures induites par la migration forcée. Les mesures 2 et 3 contribuent à l'acquisition du français — compétence centrale pour la scolarité — et, dans une moindre mesure, à d'autres apprentissages disciplinaires. Le dispositif permet également de lever certains implicites scolaires et d'offrir des évaluations plus justes grâce aux EVLO. Si des nuances existent — progrès insuffisants dans certains cas, suivi parfois lacunaire — l'ensemble des résultats montre que l'AIS-Scolaire possède les prérequis nécessaires pour soutenir une éducation inclusive, pertinente et participative au sens de Barrett & Tikly (2012).

La deuxième question de recherche portait sur les relations familles-école. Les résultats montrent que l'AIS-Scolaire améliore significativement ces relations grâce au rôle central des AFS. Leur présence facilite la communication, réduit les malentendus interculturels et permet aux familles de s'investir dans la scolarité de leurs enfants malgré la barrière linguistique. Les AFS deviennent des médiatrices culturelles, des « facteurs de réalisation » (Picard et al., 2015) qui permettent aux parents d'accéder aux attentes scolaires et de retrouver un pouvoir d'action souvent fragilisé par la migration forcée. Elles contribuent également à décharger les enfants du rôle de « *go-between* » (Perrenoud, 1994a), évitant qu'ils assument la responsabilité de traduire les échanges entre adultes. Quelques nuances subsistent : certaines familles restent difficiles à joindre, d'autres entretenaient déjà de bonnes relations avec l'école avant l'AIS, et les discussions autour des suivis thérapeutiques demeurent délicates. Une formation complémentaire des AFS pourrait renforcer leur capacité à accompagner ces situations sensibles.

La troisième question portait sur l'organisation du travail scolaire. L'AIS-Scolaire transforme les pratiques professionnelles en introduisant de nouveaux acteurs — notamment les AFS

— et de nouvelles formes de collaboration. L’individualisation des suivis, la planification conjointe, le co-enseignement ou encore la coordination interprofessionnelle deviennent des composantes du travail enseignant. Ces transformations peuvent représenter une charge supplémentaire, mais elles favorisent également une structuration plus collective et plus cohérente du soutien aux élèves réfugié.es. Certaines écoles ont déjà intégré ces nouvelles pratiques dans leur fonctionnement, en organisant des séances de présentation, en clarifiant les rôles ou en anticipant les collaborations. L’AIS-Scolaire s’inscrit ainsi dans une dynamique holistique, en cohérence avec les travaux de Pinson & Arnot (2010) et de Pugh et al. (2012), qui soulignent l’importance d’une approche globale mobilisant structure, culture et pédagogie pour favoriser l’inclusion.

La lecture des résultats au travers du modèle de Berry (2017) permet d’interroger la place des langues et des cultures dans le dispositif. Si un risque d’assimilation existe — notamment lorsque la langue d’origine est utilisée uniquement comme outil de transition vers le français — l’AIS-Scolaire montre un fort potentiel d’intégration. Il valorise les langues minorisées, ouvre l’école à la diversité culturelle et permet aux élèves et aux familles de naviguer entre leurs référents d’origine et ceux de l’école genevoise. Les AFS jouent un rôle clé dans cet équilibre, en soutenant les élèves et en permettant aux professionnel.les de se décentrer et de mieux comprendre les réalités familiales.

Enfin, l’analyse au prisme du modèle des 4A’s de l’UNESCO (2020) confirme la pertinence du dispositif. L’AIS-Scolaire facilite l’accès à l’école en explicitant ses codes et en soutenant l’apprentissage du français ; le modèle permet d’interroger la disponibilité des ressources, notamment au regard de la précarité du statut des AFS ; il renforce l’acceptabilité du système éducatif en valorisant la diversité culturelle et en facilitant la participation des familles ; et il se caractérise par une forte adaptabilité grâce à l’individualisation des suivis. Cette adaptabilité nécessite toutefois un monitoring rigoureux pour garantir la cohérence et la qualité des mesures.

Dans l’ensemble, l’AIS-Scolaire apparaît comme un dispositif pertinent et prometteur pour soutenir la scolarisation et l’intégration des élèves réfugié.es. Il agit simultanément sur les apprentissages, la relation aux familles et l’organisation du travail scolaire. Si les effets à long terme restent à documenter, les résultats montrent que les conditions nécessaires à une réussite éducative inclusive sont réunies. Le dispositif contribue à transformer l’école en un espace plus ouvert, plus sensible à la diversité et mieux équipé pour répondre aux défis de la migration forcée.

Conclusion

En somme, l'étude documente un ensemble important d'effets positifs issus du développement de l'AIS-Scolaire tout en reconnaissant quelques nuances et un risque lié à l'usage des langues maternelles comme simple outil transitoire. Ainsi, le dispositif apparaît comme un soutien précieux pour le système éducatif. Il intervient à plusieurs niveaux : dans les classes, dans les interactions quotidiennes, dans le suivi des élèves et dans la collaboration entre professionnel.les. À ce titre, l'AIS-Scolaire agit comme un levier pour une école plus ouverte à la diversité culturelle.

Le dispositif joue également un rôle déterminant auprès des parents. La parentalité, déjà fragilisée par l'exil, devient un défi majeur lorsque les familles doivent entrer dans l'école sans maîtriser la langue ni les codes éducatifs locaux. Grâce à la médiation et à leur connaissance des contextes éducatifs pré- et post-migratoires, les AFS offrent un appui temporaire qui permet aux familles de se sentir accueillies, comprises et légitimes. Leur présence contribue à réduire l'asymétrie des relations marquées par les incompréhensions linguistiques ou culturelles et peut renforcer le pouvoir d'agir des parents.

Pour les élèves, l'AIS-Scolaire constitue un véritable écosystème de soutien : évaluations contextualisées, accompagnement individualisé, différenciation pédagogique, appui linguistique et social. Les enseignant.es rapportent des effets variés et majoritairement positifs, tels que la facilitation de l'entrée dans les apprentissages, l'acquisition de stratégies scolaires, le renforcement du français ou encore un soutien dans les premières interactions avec les pairs.

Enfin, pour les enseignant.es, le dispositif comble une lacune créée par la migration forcée : il aide à comprendre les parcours des élèves et de leurs familles, à adapter l'enseignement et à valoriser la diversité culturelle. L'AIS-Scolaire apparaît ainsi comme un véritable « couteau suisse » de l'intégration scolaire. Toutefois, pour que son potentiel bénéficie à l'ensemble des élèves, il doit être consolidé : certaines pratiques restent inégales, les collaborations doivent être renforcées et la stabilité de certaines actrices demeure un enjeu.

Recommandations

Eclairées par notre étude, les recommandations ci-dessous proposent des pistes d'amélioration du dispositif. Celles-ci mobilisent des verbes volontairement larges ainsi que des idées de déclinaison de mise en œuvre de chaque piste afin qu'elles soient adaptées aux réalités du terrain.

(1) Renforcer le suivi des mesures en place et le monitoring général du dispositif – impliquant ainsi un suivi systématique des progrès des élèves et de leur avancée dans la scolarité (orientation, redoublement) :

- a. Renforcer le suivi collégial de la mise en œuvre des mesures pour assurer les meilleurs choix possibles pour les élèves. Ce renforcement implique des processus de concertation systématique incluant toutes les parties prenantes (enseignant.es, enseignant.es de classe d'accueil, parents, élèves, ...) ;
- b. Renforcer le rôle central case-managers pour assurer la systématisation des suivis et le développement des possibilités de monitoring en continu ;
- c. Développer des stratégies de monitoring : développement d'indicateurs (redoublements, orientation...), suivi de cohortes, ... ;
- d. Proposer un suivi du dispositif inclusif, comprenant des parents et des élèves notamment.

(2) Renforcer la structure du dispositif au bénéfice des AFS afin de rationaliser leur temps de travail et la gestion de celui-ci :

- a. Développer une analyse de leur présence dans les écoles afin de proposer une organisation des interventions la plus compacte possible ;
- b. Identifier des pistes au sein du système éducatif pour renforcer, voire pérenniser leurs emplois (ex : engagement croisé avec des associations ELCO) ;
- c. Renforcer la formation dans les établissements afin que leur métier soit (re)connu et que les interactions soient structurées autour d'objectifs communs et de fonctionnements partagés ;
- d. Renforcer la formation des AFS afin de tendre vers leur professionnalisation (voire procéder à une reconnaissance d'acquis pour celles ayant déjà des formations spécifiques).

(3) Œuvrer vers une systématisation de l'engagement d'enseignant.es de leur propre établissement pour la mise en œuvre de la mesure 3, et dans l'idéal de viser l'engagement d'enseignant.es de classe d'accueil (ou ayant une expertise spécifique liée à l'allophonie) :

- a. Renforcer la communication autour de la mesure 3 au sein des établissements afin de mettre en évidence les effets positifs de sa mise en œuvre par des professionnel.les déjà présent.es dans l'établissement ;
- b. Développer des possibilités pour renforcer la place des enseignant.es de classe d'accueil au sein de cette mesure ;

(4) Visibiliser et renforcer la mobilisation de la mesure 4 en contexte scolaire :

- a. Renforcer la formation dans les établissements afin de faire connaître la mesure 4 et de développer son usage.
- (5) Continuer, renforcer et développer la formation des enseignant.es à l'usage du dispositif AIS-Scolaire afin de systématiser son usage par les acteurs.trices scolaires :**
- a. Mobiliser les Temps de travail en commun, formation d'établissement ... pour présenter le dispositif et les rôles associés ;
 - b. Inclure une présentation des outils de suivi et des modalités de suivi des mesures (rôle des case-managers, bilans semestriels...) afin que chacune des personnes impliquées puisse s'en saisir.
- (6) Renforcer la dimension « intégration » qui est parfois à risque face à la tentative de mobiliser l'AIS-Scolaire dans une perspective assimilationniste :**
- a. Dans toutes les formations concernant la présentation du dispositif, intégrer une composante « intégration » impliquant sa définition dynamique et le risque d'assimilation.
- (7) Œuvrer au maintien des langues d'origine à un niveau élevé afin de bénéficier des effets de la théorie de l'interdépendance linguistique :**
- a. Dans toutes les formations concernant le dispositif, inclure une perspective sur le maintien des langues d'origine à un haut niveau de compétences comme ressources et valorisation *per se* de la diversité culturelle ;
 - b. Mobiliser la mesure 4 et les AFS pour viser ce haut niveau de compétences.

Au nom de Dieu Tout-Puissant !
le peuple et les cantons suisses
conscients de leur responsabilité envers la création,
résolus à renouveler leur alliance
pour renforcer la liberté, la démocratie, l'indépendance et la paix,
dans un esprit de solidarité et d'ouverture au monde,
déterminés à vivre ensemble dans leurs diversités,
dans le respect de l'autre et l'équité,
conscients des acquis communs et de leur devoir d'assumer leurs responsabilités envers les
générations futures,
sachant que seul est libre qui use de sa liberté et que la force de la communauté se mesure
au bien-être du plus faible de ses membres

Extrait du Préambule de la Constitution fédérale de la Confédération suisse

Introduction

Le présent rapport retrace un projet de recherche ayant émergé il y a plusieurs années : celui-ci est marqué par une collaboration interinstitutionnelle ayant permis l'observation du dispositif AIS-Scolaire (Agenda Intégration Suisse – Scolaire), de son stade embryonnaire, lors d'une rencontre en 2019 au sein du Bureau de l'Intégration et de la Citoyenneté à son apogée actuelle. Commencer ce rapport par un extrait de la Constitution fédérale, nous est apparu être une évidence tant l'AIS-Scolaire – dans sa conception – reflète les valeurs et les objectifs que ce Préambule comporte. En effet, ce dispositif est résolument ancré dans une perspective de solidarité envers les populations issues de l'asile, mais également envers les professionnel.les qui œuvrent à leur côté. Il est également marqué par une ouverture au monde importante, respectueuse de la diversité des ancrages culturels, des langues, des histoires et des parcours. A travers les mesures qu'il contient l'AIS-Scolaire reflète une politique d'équité marquée par la juste distribution des ressources en fonction des besoins identifiés chez chacun des élèves.

Les populations issues de la migration forcée se retrouvent dans des situations de grande vulnérabilité, marquée par une instabilité importante, des parcours parfois traumatiques, des besoins pédagogiques spécifiques et de fait, au sein de l'école, peuvent parfois faire partie des groupes « les plus faibles » pour reprendre les mots du Préambule de la Constitution. A cet égard, le dispositif AIS-Scolaire est une initiative de la communauté éducative au sens large et participe à la réponse apportée aux situations de vulnérabilité éprouvées par les élèves réfugié.es et leur famille.

Ainsi, l'AIS-Scolaire se situe à l'interface entre les crises globales et leurs répercussions locales. Il propose un pont entre le monde de la migration forcée et celui de l'école qui constitue ainsi la voie vers l'intégration et la stabilité.

Pour le contextualiser, l'AIS-Scolaire est un dispositif trouvant ses racines au sein de l'Agenda Intégration Suisse (AIS), le cadre politique relatif à l'intégration des populations réfugiées au sein de la Suisse. S'il est enraciné dans ce document de cadrage, l'AIS-Scolaire s'en démarque puisque l'école ne fait pas partie des espaces dans lesquels sont prévus les dispositifs d'intégration relatifs à l'AIS. Le canton de Genève, comme nous l'explicitons plus en détail dans le chapitre « Contexte de la recherche » innove ainsi, en proposant une réponse à des besoins constatés au sein des terrains éducatifs (Radhouane et al., 2023).

Après cinq années de mise en œuvre est venu le temps d'une analyse du dispositif, de son fonctionnement, de ses effets et de la manière dont les acteurs.trices qui le font vivre l'expérimentent. Pour cette raison, notre équipe a été mandatée afin de produire le présent rapport.

Notre mandat

Afin de produire une évaluation du fonctionnement du dispositif AIS-Scolaire, le Bureau de l'Intégration et de la Citoyenneté a mandaté l'équipe du Laboratoire éducation-durabilité et citoyenneté globale (ESG Lab) de l'Université de Genève. Cette collaboration a donné lieu au

présent projet de recherche. Ancré dans une perspective écologique, ce projet de recherche vise à documenter la globalité du développement du projet AIS-Scolaire, le rôle des différent.es acteur.trices, les interactions qui existent entre elles et eux et les résultats obtenus (selon les acteurs.trices interrogé.es). Pour cela, plusieurs questions de recherche spécifiques sont développées :

Q1. Dans quelle mesure le projet AIS-Scolaire contribue-t-il à la réussite éducative des élèves réfugié.es ?

Q2. Dans quelle mesure l'AIS-Scolaire contribue-t-il à de meilleures relations familles-école ?

Q3. Comment l'AIS-Scolaire a-t-il transformé l'organisation du travail scolaire ?

Pour répondre à ces questions, l'équipe de recherche a été constituée de² :

- Myriam Radhouane, professeure et directrice du Laboratoire Education, Durabilité et Citoyenneté globale (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Section des Sciences de l'éducation, UNIGE).
- Manon Tallant, assistante de recherche au sein du Laboratoire Education, Durabilité et Citoyenneté globale et de l'Equipe de Recherche en Dimensions Internationales de l'Education (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Section des Sciences de l'éducation, UNIGE).

Cette équipe a été soutenue par :

- Armelle Yanga, engagée au titre d'Auxiliaire de recherche afin de soutenir les retranscriptions d'entretiens et mémorante.
- Jackson Kinsiona, stagiaire de recherche et mémorant, il a participé à la récolte des données, ainsi qu'à la phase de retranscription.

Le présent rapport se divise en six parties. La première présente de manière détaillée le contexte dans lequel s'inscrit la présente étude. Partant des crises globales, nous procédons à une analyse de la migration forcée jusqu'au système éducatif genevois. La deuxième partie présente une revue de la littérature portant sur la scolarité des élèves réfugié.es. Au travers d'études internationales, ancrées dans des contextes comparables à celui de notre étude, nous mettons en lumière les différents enjeux et niveaux d'analyse relatifs à la scolarité après l'exil. La troisième partie présente notre cadre théorique. Il s'agit de modèles et de cadres de référence nous permettant de structurer nos interrogations et de mettre nos résultats en perspective. La quatrième partie présente la méthode mobilisée pour réaliser cette étude. La cinquième, la plus dense, est consacrée aux résultats. La sixième propose une mise en perspective de ces derniers afin de les lire à la lumière des apports théoriques. Le rapport se termine par une brève conclusion ainsi que des recommandations.

² Présentation suivant l'ordre des auteur.es du rapport ; cette section est similaire à celle du Rapport sur l'AIS-Petite enfance car les recherches ont été développées de manière conjointe.

Contexte de la recherche

Comprendre l’AIS-Scolaire nécessite de porter son regard sur le monde et l’environnement dans lequel il s’inscrit. Pour cette raison, le présent chapitre a pour vocation de dépeindre les enjeux migratoires globaux, et particulièrement ceux liés à la migration forcée, mais aussi les répercussions locales de ces mouvements migratoires. Le chapitre aura donc une coloration descriptive d’une part, et analytique d’autre part, puisqu’il présentera également les transformations que la migration forcée induit dans le système éducatif genevois. Au travers de cette analyse, c’est également la place de la diversité culturelle dans l’école et son évolution que nous interrogeons. Dans une dernière partie, nous présentons le dispositif AIS-Scolaire et plus précisément la manière dont il s’inscrit dans les cadres légaux de la Confédération suisse relatifs à l’accueil des personnes issues de l’asile.

1. L’asile dans le monde

A l’heure où le monde fonctionne à un rythme effréné marqué par une globalisation sans précédent, nombreux sont les défis auxquels l’humanité est confrontée. Ceux-ci, s’ils sont imbriqués dans des interdépendances mondiales, se répercutent à des échelles locales et impactent directement la vie de milliers d’individus. L’Organisation des Nations unies (ci-après, ONU) en répertorie une série, certains bien plus anciens que d’autres, notamment : l’accès à l’eau potable, les inégalités de genre, l’accès à l’alimentation, la pauvreté, les crises humanitaires, le terrorisme, ou encore le changement climatique (United Nations, 2025). Tous les États et, de fait, tous.tes les citoyen.nes n’en font pas la même expérience ; par exemple l’inégalité d’accès à l’eau produit des coupures ponctuelles dans certains contextes et des décès dans d’autres (United Nations, 2025). À cela s’ajoute la présence de nombreux conflits armés touchant particulièrement certaines régions, notamment le Moyen-Orient (45 conflits en cours) et l’Afrique (35 conflits en cours) (Geneva Academy, 2025). Enfin, le changement climatique a de sérieuses implications dans la vie de nombreuses personnes, le GIEC (Groupe d’experts intergouvernemental sur l’évolution du climat) a d’ailleurs mis en évidence dans son dernier rapport les conséquences sociales de ce phénomène (IPCC, 2023). D’autres enquêtes (par exemple, Prentice et al., 2024) ont, elles, mis en exergue les effets du changement climatique sur l’éducation dans le monde.

La description de ces défis globaux met en lumière la difficulté pour certaines populations de maintenir une qualité de vie suffisante. Pour cette raison, nombreuses sont les familles, les personnes seules, plus ou moins jeunes et parfois même les mineur.es non-accompagné.es à quitter leur lieu de vie pour un ailleurs plein d’espoir.

Le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (ci-après, UNHCR) a recensé, pour l’année 2024, 123.2 millions de personnes ayant été forcées de fuir leur lieu de vie. Parmi elles se distinguent des populations réfugiées (42.7 millions), déplacées internes (73.5 millions) et demandeuses d’asile (8.4 millions), (UNHCR, 2020). Rassemblées sous des catégories statistiques et légales, ces millions de personnes représentent autant de trajectoires variées, marquées par des tendances internationales, mais également par l’unicité de leur histoire de

vie. Fait notable, les enfants constituent 29% de la population mondiale et représentent pourtant 40% des populations déplacées de force (UNHCR, 2025d) : l'enfance est ainsi mise en danger par les défis globaux évoqués précédemment. Par voie de conséquence, leur éducation est elle aussi menacée par les interruptions inhérentes à la migration forcée.

Du point de vue des trajectoires, il est important de noter que ce sont principalement les pays à revenus faibles ou intermédiaires qui accueillent ces individus en recherche de protection (UNHCR, 2025a). Les pays d'origine des populations réfugiées sont nombreux, mais cinq d'entre eux rassemblent 69% des populations réfugiées (Venezuela, Syrie, Ukraine, Sud Soudan, Afghanistan) (UNHCR, 2025e).

Enfin, la chute de régime Assad en Syrie a mis en lumière un élément important de la migration forcée : l'espoir du retour. L'un des derniers sondages réalisés par l'UNHCR (2025d) auprès de populations syriennes en exil a mis en lumière la volonté de retrouver son pays d'origine. Cet événement politique majeur a permis d'illustrer les tensions potentiellement vécues par les personnes réfugiées : entre désir de protection à l'étranger et volonté de retrouver ses racines.

Au-delà des chiffres, le déplacement en soi est un défi et le mot est particulièrement faible puisqu'un rapport conjoint de l'UNHCR, l'Organisation internationale pour les migrations (ci-après, OIM) et le Mixed Migration Centre (ci-après, MMC) a mis en évidence une augmentation importante des risques de violation des droits humains sur les trajectoires migratoires (2024).

Dans ce panorama mondial, l'Europe représente une terre d'accueil importante puisqu'elle a accueilli, en 2022, 36% des personnes réfugiées du monde (cette statistique inclut la Turquie comme pays hôte, (UNHCR, 2025c).

L'accueil dans ces contextes est régi par différents textes et conventions ancrés dans le droit international. Tout d'abord, la Convention de Genève ou Convention de 1951 est un texte majeur puisqu'il définit le statut de réfugié.e :

[est une personne] Qui, par suite d'événements survenus avant le 1er janvier 1951³ et craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner. Dans le cas d'une personne qui a plus d'une nationalité, l'expression "du pays dont elle a la nationalité" vise chacun des pays dont cette personne a la nationalité. Ne sera pas considérée comme privée de la protection du pays dont elle a la nationalité, toute personne qui, sans raison valable fondée sur une crainte justifiée, ne s'est pas réclamée de la protection de l'un des pays dont elle a la nationalité. (UNHCR, 1951/1967).

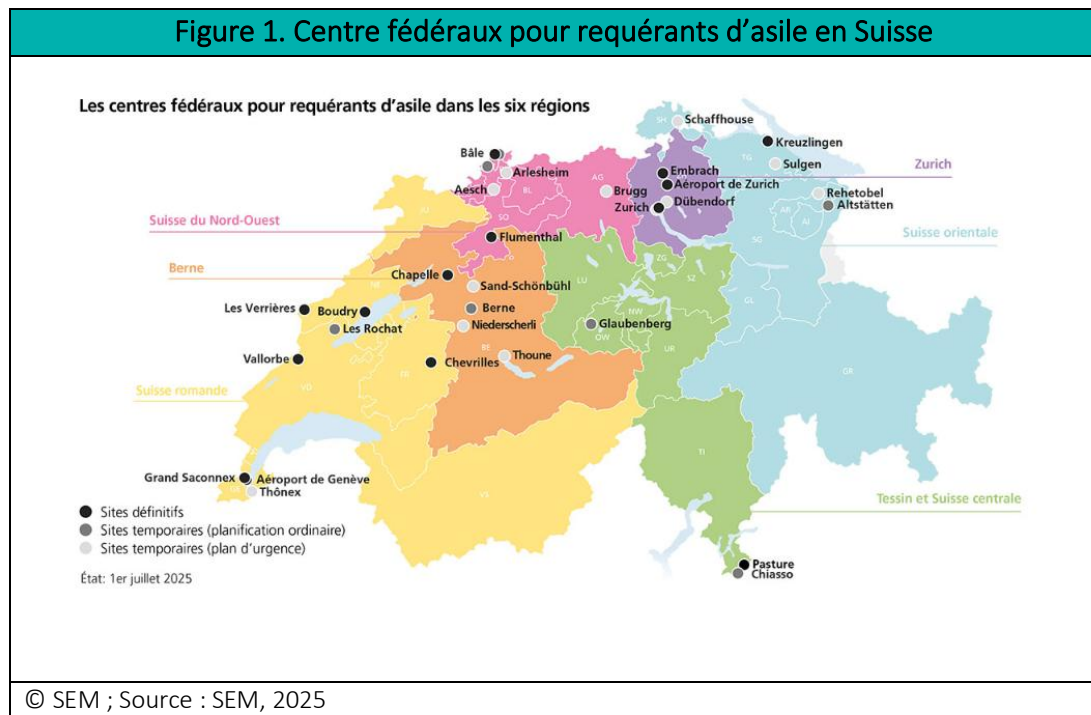
L'Union Européenne (ci-après, UE), dont les membres sont signataires de la Convention de 1951, reconnaît ainsi le droit à la protection et à l'accès à certains droits (ex : logement, éducation, sécurité sociale). L'UE a par ailleurs « élargi le concept de protection en offrant ce

³ La Convention a été révisée dans le Protocole de 1967 révoquant des limites temporelles et géographiques (UNHCR, 2025d)

que l'on appelle une « protection subsidiaire », grâce à laquelle les personnes sont protégées contre le renvoi vers un pays où elles risquent la mort, la torture ou des traitements inhumains ou dégradants » (Parlement Européen, 2025). Ainsi, si la Suisse – contexte de notre recherche – n'est pas membre de l'UE, les fonctionnements des pays alentours nous semblent importants à mentionner, car ils peuvent être sources d'influences ou participer à la modification de la démographie. Par ailleurs, la guerre en Ukraine a montré l'interdépendance de ces contextes dans la mesure où le dispositif de protection temporaire en UE s'est retrouvé appliqué de manière similaire en Suisse (permis de protection provisoire S).

2. Le refuge et l'asile en Suisse

En Suisse, le droit d'asile est régi par la Convention de 1951 et par la Loi sur l'asile ; les décisions relatives à l'octroi du statut de réfugié.e dépendent du Secrétariat d'État aux Migrations (ci-après, SEM), (UNHCR, 2025b). À leur arrivée, les personnes demandeuses d'asile sont transférées dans un centre fédéral afin d'attendre la décision concernant leur statut, il en existe six dans le pays (UNHCR, 2025b).



Ces centres représentent 5'000 places pour des personnes demandeuses d'asile, mais cette capacité peut être augmentée de 1'000 dans le cas de la mise en œuvre d'un plan d'urgence (Secrétariat d'État aux migrations, 2025c). Une fois la décision concernant l'octroi du statut de réfugié prise, la personne est « attribuée » à un canton.

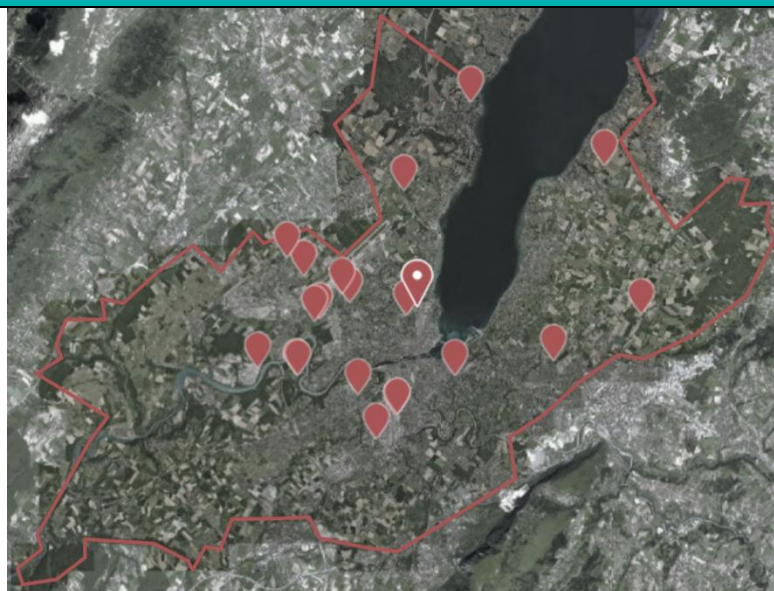
Au-delà de la migration forcée, la diversité culturelle en Suisse est une donnée particulièrement importante puisqu'environ quatre personnes sur dix sont issues de la migration (Office Fédéral de la Statistique, 2025). L'asile ajoute ainsi une couche de complexité à cette hétérogénéité au regard des parcours migratoires évoqués précédemment, et participe à la diversité culturelle

du pays. Toutefois, il est important de situer la part des personnes issues de l'asile dans la société en général. Fin 2024, 89'270 personnes bénéficiaient d'un statut de réfugié en Suisse (Secrétariat d'État aux migrations, 2025b) ; ce qui représentait 0.98% de la population⁴.

3. L'asile dans le canton de Genève

Genève est un canton particulièrement hétérogène, marqué par une diversité culturelle et linguistique importante. Dans ce canton, 41% de la population n'a pas la nationalité suisse (République et canton de Genève, 2025b), ce chiffre indiquant une véritable mixité au sein de la population. Parmi les personnes issues de la migration, 5'823 individus bénéficient du statut de réfugié, tandis que 565 ont un statut de demandeur.se d'asile (République et canton de Genève, 2025b). Lorsque les personnes demandeuses d'asile ou réfugiées reconnues arrivent dans le canton de Genève, elles sont logées dans un centre d'hébergement collectif dépendant de l'Hospice général. Une fois une certaine autonomie acquise, elles peuvent être hébergées dans un appartement individuel (Hospice Général, 2025a).

Figure 2. Centres d'hébergement collectif du canton de Genève



Source : points placés sur la carte à l'aide des données de l'Hospice Général (Hospice Général, 2025b)

Au centre ou en périphérie, en campagne ou en ville, l'emplacement de ces lieux d'hébergement n'est pas anodin. Au fil de notre étude, nous avons vu comment la migration forcée peut impacter l'organisation des établissements scolaires et leur dynamique ou à l'inverse, comment le contexte dans lequel arrivent les élèves réfugié.es peut influencer leur accueil.

Les populations accueillies dans le canton de Genève vont bénéficier de deux cadres politiques majeurs : le Programme d'intégration cantonal (ci-après, PIC) et l'Agenda Intégration Suisse

⁴ Cette estimation statistique a été produite à partir des chiffres de l'OFS pour l'asile et pour le suivi de la population (SEM, 2025a ; OFS, 2025a).

(AIS). Ces deux cadres politiques émanent de la Confédération, mais sont adaptés au niveau local et mis en œuvre par les cantons. Dans le cas du canton de Genève, le PIC III (car réactualisé par période) « s'articule autour de sept domaines clés : primo-information ; langue ; formation et employabilité ; petite enfance, domaine scolaire et périscolaire ; vivre-ensemble et participation ; gestion de la diversité et protection contre les discriminations ; interprétariat communautaire » (République et canton de Genève, 2025a). L'AIS est intégré à cette dernière version du PIC. Chacun des objectifs est décliné en différentes mesures répondant à des objectifs fédéraux et/ou cantonaux.

L'AIS est donc un ajout aux PIC afin « d'intégrer plus rapidement les réfugiés et les personnes admises à titre provisoire dans le monde du travail et la société, et de réduire ainsi leur dépendance à l'aide sociale [...] » (Secrétariat d'État aux migrations, 2025a). Le fonctionnement de ce nouveau cadre politique s'articule autour de six axes :

1. Primo-information personnelle (pour s'orienter rapidement, connaître le soutien à disposition mais également découvrir des éléments culturels locaux)
2. Évaluation et exploitation des potentiels (pour pouvoir offrir un encouragement individualisé au bénéfice de la personne réfugiée, mais également de l'économie et de la société)
3. Acquisition rapide de la langue
4. Accompagnement et soutien ciblés (encadrement individualisé par des spécialistes)
5. « Encourager et exiger » (pour favoriser la formation et l'insertion professionnelle)
6. Familiarisation avec le mode de vie en Suisse (encouragement des échanges avec la population locale)

(Secrétariat d'État aux migrations, 2025a)

Cette orientation politique est enracinée dans une logique économique non-dissimulée, mais au travers de son fonctionnement, permet l'accès des populations réfugiées à des mesures individualisées leur permettant d'envisager l'avenir au prisme de leur autonomie. Pour soutenir leur mise en œuvre, un crédit de 18'000.- CHF est mis à disposition pour l'intégration de chaque personne éligible au dispositif. Ce crédit peut être dépensé entièrement ou non et dans une variété de mesures (cours de français, soutien à la parentalité, bilan de compétences, ...). Au regard de son fonctionnement, l'AIS « exige beaucoup quant à la coordination et à l'interaction entre les prestataires » (Secrétariat d'État aux migrations, 2018, p. 2). En effet, le principe de base de l'AIS est la « gestion au cas par cas sur l'ensemble du processus » (Secrétariat d'État aux migrations, 2018, p. 2).

Dans la perspective de cette étude, quelques éléments concernant l'AIS peuvent être mentionnés sur la base d'une analyse précédemment réalisée (Radhouane, 2021a) :

- Les éléments de l'AIS touchant le domaine de l'éducation se concentrent sur la petite enfance (0-5 ans), le secondaire 2 et l'enseignement tertiaire ainsi que l'insertion professionnelle.
- Le domaine de la scolarité obligatoire n'est pas inclus.

4. Scolarité et diversité en contexte genevois, mise en œuvre de l’AIS-Scolaire

La présente étude portant sur la mise en œuvre du dispositif AIS-Scolaire (au primaire⁵), il nous paraît crucial de nous arrêter sur le système éducatif genevois. Considéré comme très hétérogène au regard de nombreuses statistiques (allophonie, nationalités ...), ce canton est marqué par une grande expérience de la diversité culturelle en contexte éducatif. Si les orientations nationales (voir les recommandations de la CDIP et leur évolution (Akkari & Radhouane, 2019) sont allées, dès les années 1970, dans le sens d’une prise en compte des langues et des cultures d’origine, il existe une mise en œuvre importante de ces orientations à Genève. L’éveil aux langues, le développement des Cours de langue et culture d’origine (CLCO), leurs reconnaissances par le Département de l’instruction publique (ci-après, DIP) et le développement plus récent de projets tels que « Faciliter l’entrée en scolarité des élèves allophones » montrent une considération sérieuse et institutionnelle de la diversité.

Concernant les élèves issu.es de la migration et notamment les élèves allophones, plusieurs dispositifs existent pour soutenir leur entrée dans la scolarité à Genève. Pour les plus petits, il existe une « politique d’accueil particulière » leur permettant d’accéder directement et à plein-temps aux classes régulières (Evrard et al., 2016, p. 12). Pour les élèves plus âgé.es, des classes d’accueil à mi-temps leur permettent d’apprendre le français tout en accédant également à une classe régulière. Lors de l’arrivée d’élèves non ou très peu scolarisé.es antérieurement, le canton de Genève a ouvert des classes dites de « scolarisation » permettant de se familiariser avec la langue, mais aussi avec le monde de l’école :

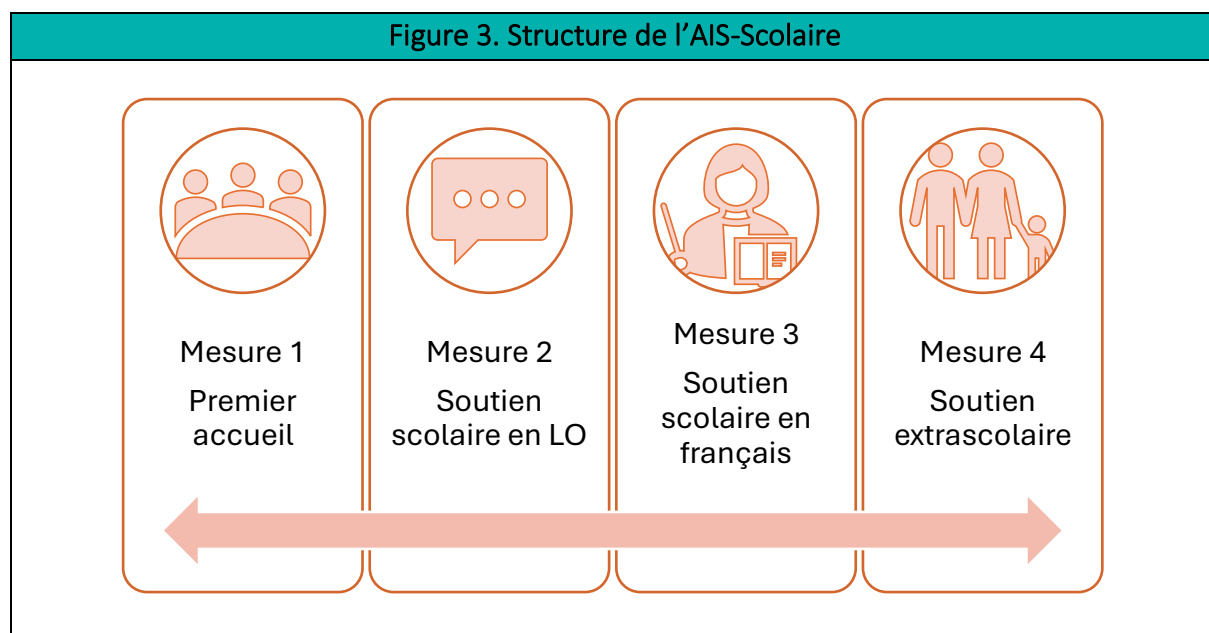
La CLASCO a été conçue à Genève dans le but de favoriser les apprentissages scolaires d’enfants ayant eu des arrêts de scolarité ou n’ayant jamais pu aller à l’école. C’est un dispositif qui n’est pas encore réellement institué puisqu’il n’est pas automatiquement mis en place lors de l’ouverture d’un CHC et qu’au niveau administratif il n’existe pas de catégorie qui permette d’indiquer l’inscription des élèves dans celui-ci. Sa création relève d’une intention d’égalité des chances où l’enfant ayant eu une trajectoire sans scolarité (ou ayant été très peu scolarisé) pourrait être plus soutenu et avoir un programme au plus près de ses réels besoins, (Mottet & Sanchez-Mazas, 2022, p. 78).

Réside un flou concernant la temporalité de ces classes ainsi que des critères mobilisés pour y orienter un élève (Mottet & Sanchez-Mazas, 2022). C’est peut-être pour cette raison que celles-ci ne sont plus utilisées dans le contexte genevois (les acteurs.trices interrogé.es dans notre enquête y font parfois référence).

C’est donc dans ce contexte que se mêlent valorisation de la diversité culturelle et linguistique, dispositif d’accueil provisoire et crises globales, que l’AIS-Scolaire a été développé et mis en

⁵ L’AIS Enfance s’étend du dispositif AIS-Petite enfance dédié aux 0-5 ans, à des extensions de l’AIS-Scolaire au sein de l’enseignement primaire, du CO, de l’enseignement spécialisé et d’ACCES II. Dans cette recherche, il n’est question que du dispositif déployé au sein de l’enseignement primaire.

œuvre. Il sera ici présenté et discuté du point de vue de sa conception ; sa mise en œuvre faisant l'objet de la présente étude.



La figure 3 met en lumière la présence de quatre mesures composant l'AIS-Scolaire. Celles-ci sont composées d'une variété d'actions à déployer pour soutenir la scolarité des élèves issu.es de la migration. Pour commencer, la mesure 1 concerne le premier accueil, autrement dit les premiers pas de l'élève et de ses parents dans le système scolaire genevois. Cette mesure consiste à leur apporter un soutien en langue d'origine dès les premières rencontres avec les acteurs.trices scolaires (directions, maitres.ses adjoint.es, éducateur.trices...). Une personne appelée Accompagnatrice Familiale et Scolaire (ci-après, AFS) se charge de l'interprétation lors de ces rencontres. L'objectif étant de permettre aux parents de se familiariser avec le système éducatif dans lequel leur enfant est accueilli. Cette mesure peut se poursuivre au-delà de ces premières rencontres : l'AFS devient ainsi un appui dans les communications avec l'école (traduction de circulaires, facilitation des échanges avec les familles...). Dans le cadre de la mesure 1, les AFS peuvent également réaliser des Évaluations en langue d'origine (ci-après, EVLO) permettant aux enseignant.es de situer l'élève par rapport aux attentes et ainsi différencier l'enseignement dispensé (ex : les EVLO permettent de savoir si un élève sait lire, calculer ... dans sa langue ou si ces compétences sont à acquérir).

La mesure 2 est centrée sur l'élève et son entrée dans les apprentissages à Genève. Souvent allophones, les élèves réfugié.es bénéficient de la présence d'une AFS lors de leur début de scolarisation genevoise. Cette personne peut les soutenir dans leur intégration (expliquer le fonctionnement de l'école) et dans les apprentissages disciplinaires (ex : travail de la lecture) ; la spécificité de cette mesure est qu'elle se déroule en langue d'origine. Ainsi, un élève pourra travailler la compréhension de texte, les additions ou les arts visuels en arabe, tigrigna ou encore tamoul.

La mesure 3 offre un soutien scolaire mais cette fois-ci en langue française. À la manière des Enseignant.es chargé.es de soutien pédagogique (ci-après, ECSP), des enseignant.es régulier.ères offrent un appui aux élèves réfugié.es.

Enfin, la quatrième mesure concerne des dimensions extrascolaires et peut autant soutenir l'intégration par l'inscription de l'élève à un Cours de langue et culture d'origine (CLCO) ou un cours de sport que mettre à disposition des parents des services de soutien à la parentalité.

Du point de vue – unique – de sa conception, l'AIS-Scolaire semble faire le pari de l'institutionnalisation de l'usage des langues de la migration forcée dans l'espace éducatif. En effet, des langues minoritaires se voient conférées un statut valorisé au sein des écoles et être des ressources pour l'apprentissage. Souvent marginalisées par des contextes éducatifs marqués par une histoire monoculturelle, les langues de la migration sont ici inscrites dans le fonctionnement de l'école et légitimées par la place qui leur est faite en classe. À l'heure où nous rédigeons ce rapport, l'AIS-Scolaire s'est étendu au Cycle d'orientation et dans l'enseignement spécialisé ; le dispositif a également été étendu à l'ACCES II (Service de l'Accueil de l'Enseignement Secondaire II). Ces deux espaces éducatifs sont hors du champ de la présente étude.

Revue de la littérature

L'objectif de cette revue de la littérature est de faire un état des lieux de la connaissance scientifique au sujet de la scolarisation des élèves réfugié.es et de ses implications. Pour ce faire, nous nous intéressons aux élèves, à leurs parcours mais également aux personnes qui les entourent, notamment leurs parents et le corps enseignant. Au travers de cette analyse, nous montrons comment la migration forcée impacte la scolarité des élèves à différents niveaux, notamment disciplinaire, linguistique ou encore social.

L'objectif de cette analyse de la littérature est de permettre aux chercheuses d'accéder à une base de connaissance relative aux enjeux, aux éléments clés, aux savoirs relatifs à l'objet de l'étude. Pour cette raison, les articles mobilisés sont issus de contextes comparables, autrement dit de pays du Nord, dit de réinstallation. Toutes les recherches relatives au pays de premier accueil ou de transit ont été écartées. La constitution du corpus d'articles s'est basée sur les mots clés suivants : scolarisation / scolarité – élèves réfugiés – école – gouvernance – cultural brokers – enseignants - intégration– familles réfugiées – Nord Global – Europe – Amérique du Nord – Suisse ; en anglais et en français. Par ailleurs, ce travail est enrichi par une analyse de la littérature réalisée par la première auteure de ce rapport dans la perspective du développement d'une recherche sur la scolarité des élèves réfugié.es (Radhouane, 2023). Cette analyse proposait une centration sur les pays du Nord et comprenait une analyse d'une soixantaine d'articles empiriques sur cette thématique.

1. Scolarisation des élèves réfugié.es

Les expériences des élèves réfugié.es sont de diverses natures, mais peuvent se structurer en trois espaces temporels distincts : les expériences prémigratoires, migratoires et post-migratoires (Papazian-Zohrabian, Mamprin, Lemire, & Turpin-Samson, 2018). Ces éléments peuvent s'influencer entre eux et surtout influencer la scolarité des enfants, tout au long du parcours, mais surtout durant la réinstallation.

Concernant la phase prémigratoire, plusieurs aspects sont importants à considérer. Les élèves réfugié.es ont pu être scolarisé.es selon une variété de modalités (enseignement privé, camps de réfugié.es) et avec une stabilité relative ou inexistante (Boisjot Santana, 2022; Clavé-Mercier & Schiff, 2018; Molla, 2021; Popov & Stureson, 2015; Sanchez-Mazas, 2022). Ce parcours chaotique pourra entraîner des répercussions sur la phase de réinstallation, durant laquelle les élèves devront rattraper le temps perdu de la migration forcée.

C'est également durant cette période que la décision de quitter un pays, de le fuir, est prise ; dans certains cas, la littérature met en évidence le fait que les enfants ne sont pas toujours partie prenante de cette décision. A ce propos, plusieurs recherches indiquent que le sens de la fuite, la relation au pays d'origine ou au pays d'accueil peuvent être des éléments structurant l'expérience post-migratoire de l'enfant (Barou, 2011; Mendonça Dias & Rigoni, 2019b). Aussi, pendant la phase migratoire, les élèves ont pu vivre des événements traumatiques de

différentes natures pouvant influencer leur bien-être et leur scolarité future (Lunneblad, 2017; O'Toole Thommessen & Todd, 2018; Papazian-Zohrabian et al., 2018).

C'est ainsi, qu'après ces étapes, les enfants sont amené.es à (re)devenir élèves. Ce processus, complexe en soi, s'inscrit sur un fond d'instabilité due à la migration forcée (Sanchez-Mazas et al., 2018). La question du logement est abordée à plusieurs reprises dans la littérature et met en lumière l'impact des solutions offertes sur la scolarisation. Celles-ci sont parfois trop loin, peu sécuritaires ou marquées par la promiscuité (Due et al., 2015; Le Méner & Oppenchain, 2015; Sanchez-Mazas & Changkakoti, 2017). A cet égard, le lieu de vie est un élément crucial de la réinstallation puisqu'il peut avoir des effets sur les possibilités d'intégration et de contact avec la société d'accueil (Popov & Sturesson, 2015; Radhouane, 2023).

Ensuite, au regard de nos analyses de la littérature, l'entrée dans l'école est une nouvelle étape, tournée vers le futur, mais marquée par le passé migratoire. S'il faut distinguer des élèves déjà scolarisés antérieurement (Brännström & Ottemo, 2024), d'autres enfants, on peut comprendre que pour certain.es, devenir élève est un enjeu important. Au fil de leur parcours et en raison d'interdictions ou de discriminations, il est possible que certain.es n'aient, en effet, jamais été scolarisé.es antérieurement (Sanchez-Mazas, 2022).

Plusieurs éléments vont structurer leur entrée dans l'école. Premièrement l'absence de scolarisation antérieure va impliquer l'apprentissage des composantes du rôle d'élève (Sanchez-Mazas, 2022). Cette absence va également impacter le niveau scolaire réel et l'écart avec le niveau attendu en fonction de l'âge de l'enfant (Brännström & Ottemo, 2024).

Deuxièmement, l'expérience prémigratoire va également être structurante de l'entrée en scolarité. En effet, il existe une série de recherches mettant en évidence la nécessaire reconnaissance des parcours des élèves et la manière dont ceux-ci peuvent influencer leur quotidien à l'école (de Wal Pastoor, 2015; Papazian-Zohrabian et al., 2018). A cet égard, les élèves réfugié.es peuvent montrer des manifestations de détresse émotionnelle, pouvant entraîner des conséquences sur leurs apprentissages mais aussi sur leur adaptation sociale et scolaire (comportement en classe considéré comme inadéquat, développement d'une maturité très avancée rendant leur adaptation au rôle d'enfant difficile mais aussi mutisme ou refus d'entrer dans la langue, par exemple) (Boisjot Santana, 2022; Poisson, 2022; Sanchez-Mazas, 2022). Cela peut être accentué par des formes de stigmatisations venant d'autres élèves (Sanchez-Mazas, 2022). La question du soutien socio-émotionnel au sein des institutions scolaires est ainsi particulièrement importante (Bartlett et al., 2017; O'Toole Thommessen & Todd, 2018).

Au-delà de l'aspect psychologique, les différences en termes de cultures et pratiques pédagogiques peuvent également influencer la scolarité des élèves réfugiés. Radhouane (2023c) a recensé une diversité d'écarts possibles entre les écoles connues des élèves et celles dans lesquelles ils arrivent, par exemple des écarts en termes de styles d'interaction en classe, ou de styles d'enseignement (plutôt du type *ex cathedra*). Les élèves se retrouvent ainsi en décalage avec des pratiques pédagogiques avec lesquelles ils doivent se familiariser.

Une autre thématique pouvant influencer l'expérience scolaire des élèves réfugié.es est celle de leurs relations à leurs pairs. Une première analyse a mis en évidence des cas de discriminations et de racisme (Radhouane, 2023) également observées par Molla (2021) qui a mis en exergue les disparités auxquelles font face les élèves réfugié.es africain.es en Australie. L'auteur explique que les discriminations se retrouvent dans les pratiques pédagogiques mais aussi dans les programmes, véhiculant ainsi des stéréotypes dénigrants à propos de ces jeunes. Ces agressions et stigmatisations peuvent engendrer des traumatismes psychologiques graves, affectant la perception qu'ils ont d'elles-mêmes et d'eux-mêmes et déclenchant un stress qui les empêche d'être dans de bonnes conditions pour apprendre et être socialement engagé.es (Molla, 2021).

Evidemment, la langue de scolarisation est un obstacle majeur rapporté par de nombreuses recherches (voir Radhouane, 2023 qui recense une diversité d'études portant spécifiquement sur cet enjeu. En effet, la méconnaissance de la langue de scolarisation est un des défis principaux ayant des effets sur l'apprentissage, la communication, et la structure scolaire (classe séparée, intégrée (Boisjot Santana, 2022; Cornet, 2023; Radhouane, 2023; Sanchez-Mazas, 2022; Vrdoljak et al., 2024).

Ces quelques éléments synthétisés ici mettent en lumière la manière dont la migration forcée impacte la scolarité des élèves dans une perspective écologique, c'est-à-dire en touchant toutes les sphères que celle-ci comporte : les relations interindividuelles, l'entrée dans les apprentissages, les contenus disciplinaires, ... Par analogie, nous pouvons également imaginer que s'ajoutent à ces éléments tous ceux que vivent les élèves issu.es d'autres formes de migration (valorisation ou non des origines culturelles, enjeux en termes d'orientation, relations interculturelles ..., voir Akkari & Radhouane, 2019).

2. Les parents : des acteurs majeurs à prendre en compte dans la scolarisation

L'exil peut complexifier l'exercice de la parentalité. Par exemple, Radhouane (2023) a identifié les principales difficultés rencontrées par les parents, au regard de la littérature existante. Elle en ressort notamment une diminution du niveau de vie comparativement à celui des familles avant la migration. Ils rencontrent également une tension entre le droit des enfants d'aller à l'école et une impossibilité juridique pour les parents de travailler ; cette tension pouvant ainsi créer un écart entre le processus d'intégration des enfants et celui de leurs parents (Barou, 2011).

À cause de la précarité et de l'incertitude administrative de leur statut (Boisjot Santana, 2022; Sanchez-Mazas, 2022), les familles, et donc les parents, sont souvent dans une situation de « non-droit ». C'est-à-dire que leur présence est tolérée pour des raisons humanitaires mais ils n'ont pas de perspectives d'intégration sur le long terme (Sanchez-Mazas, 2022). Cela semble contredire le droit à l'éducation des enfants car il s'agit d'un déni d'intégration institutionnelle (Sanchez-Mazas, 2022). Par ailleurs, des situations de détresse psychologique à cause de la longueur et de l'incertitude des démarches administratives les empêchent également de se projeter vers l'avenir. Sanchez-Mazas (2022) ajoute à cela que les familles vivent des

expériences traumatisantes liées à la violence administrative et policière (renvois forcés ou encore contrôles impromptus).

Aussi, les différences culturelles liées aux stratégies parentales dans et en dehors de l'école peuvent être l'objet d'un manque de reconnaissance de la part des professionnel.les de l'éducation et être ainsi considérées comme problématiques ou aboutir à des incompréhensions (Gahungu et al., 2011; Vrdoljak et al., 2024). Les parents peuvent dès lors se sentir jugés quant à leurs pratiques éducatives (exemple du châtiment corporel) alors que dans leur culture d'origine, celles-ci peuvent être considérées comme légitimes (Sanchez-Mazas, 2022).

En ce qui concerne la scolarité *per se*, les parents peuvent également faire face à une série de défis. En manquant d'informations relatives au système éducatif du pays d'accueil, il n'est pas aisé de s'impliquer dans la scolarité de leur enfant (Vrdoljak et al., 2024). A cela s'ajoute la méconnaissance de la langue du pays d'accueil (McBrien, 2011; Sanchez-Mazas, 2022; Shamim et al., 2020; Vrdoljak et al., 2024) et parfois d'un manque de communication de la part de l'enseignant.e. En raison dudit manque de communication, les parents ont du mal à suivre le travail de leur enfant et développent des craintes quant aux apprentissages de ce.tte dernier.ère (par exemple, ils n'ont pas accès au travail de leurs enfants car tout reste à l'école ou cela les inquiète que les élèves n'aient pas de devoirs quand ils rentrent de l'école). Par conséquent, il leur est difficile de les soutenir dans leurs apprentissages, ce qui peut amener les parents à se sentir démunis ou non-reconnus dans leur rôle auprès de leurs enfants (Sanchez-Mazas, 2022). C'est pourquoi, il est primordial de mettre en avant les compétences des parents et de les informer (Poisson, 2022).

Les études montrent qu'il est difficile pour les parents de communiquer et d'avoir des interactions avec l'école : incompréhension des documents scolaires, difficultés voire impossibilité de communiquer sans interprète et de suivre les apprentissages des enfants (Sanchez-Mazas, 2022). Par ailleurs, la relation avec les parents issus de la migration est parfois marquée par des malentendus interculturels (Changkakoti & Akkari, 2009) amoindrissant les possibilités de collaboration. Les enseignant.es aussi évoquent des difficultés dans l'intercompréhension avec les parents des élèves réfugié.es, nous développerons cet élément dans la prochaine section.

3. Le système scolaire sous tension

Tout d'abord, la littérature scientifique met en exergue les enjeux relatifs à la préparation des arrangements institutionnels pour l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugié.es, et ce, de manière structurelle (Crul et al., 2019). Au sein de ce système devant répondre aux besoins des élèves réfugié.es, de nouveaux métiers apparaissent : que ce soit pour favoriser la collaboration entre les familles et l'école ou pour « casser » les barrières culturelles entre les familles et l'école, les objectifs restent les mêmes : favoriser l'intégration des élèves réfugié.es et de leur famille dans le contexte scolaire. Ce contexte est donc lui-même un facteur clé dans

l'adaptation psychosociale et la réussite éducative des élèves issus de l'immigration (Haenni Hoti et al., 2017), dont les élèves réfugié.es font partie.

Ensuite, le corps enseignant est un acteur clé dans la compréhension de la scolarité des élèves réfugié.es. Leur arrivée implique une série de défis spécifiques. A cet égard, plusieurs études mettent en lumière les besoins de formations des enseignant.es à propos des besoins éducatifs et psychologiques des élèves ayant vécu des traumatismes (Boisjot Santana, 2022; Sanchez-Mazas, 2022). Les enseignant.es sont parmi les premier.ères témoins des manifestations des traumatismes (notamment lorsque l'élève se met en colère ou a des réactions intenses), sans pour autant comprendre leur origine (Sanchez-Mazas, 2022). A cela s'ajoute un certain manque de connaissances concernant les trajectoires des élèves et leur vécu, pouvant aboutir à des difficultés dans la compréhension des comportements et/ou attitudes (Boisjot Santana, 2022; Sanchez-Mazas, 2022; Vrdoljak et al., 2024). Ces éléments peuvent surprendre les professionnel.les, les déstabiliser et à terme mener à un épuisement (Sanchez-Mazas, 2022). A ce sujet, plusieurs études pointent le fait que certain.es enseignant.es dépassent leur cahier des charges lorsqu'il s'agit de soutenir des élèves réfugié.es ou leur famille (Gichiru, 2012; Kauko et al., 2021; Sanchez-Mazas et al., 2018). Dans cette même veine, il est également difficile pour les enseignant.es de distinguer les sources des problèmes des élèves : allophonie, manque d'apprentissages scolaire, expériences de déscolarisation ou encore traumatismes (Sanchez-Mazas, 2022).

Les enseignant.es ne sont pas non plus suffisamment informé.es des dispositifs existants, ce qui peut conduire à des orientations ou des pratiques contraires aux directives étatiques (ou cantonales dans le cas de la recherche mentionnée) (Mottet, 2024). Dans le même sens, ce sont les enseignant.es en langue seconde (langue d'instruction) qui ne se sentent pas non plus suffisamment formé.es (par exemple, en Allemagne, il arrive que la formation ne dure qu'une journée), ce qui peut avoir des effets sur l'enseignement dans ladite langue seconde et par la suite entraîner une plus faible maîtrise linguistique chez les élèves réfugié.es (Crul et al., 2019).

A ces éléments s'ajoutent la distance linguistique entre les parents, les enfants et les enseignant.es, qui est un défi réel. Les enseignant.es évoquent par exemple des difficultés à communiquer avec les parents, ce qui limite de fait la proximité désirée entre l'école et la famille (Sanchez-Mazas, 2022; Vrdoljak et al., 2024).

Au-delà des aspects interindividuels, la migration forcée impacte l'exercice du métier enseignant. Par exemple, le caractère temporaire et incertain de certains titres de séjours peut compliquer la mise en œuvre de projets pédagogiques (Sanchez-Mazas, 2022). D'autres défis sont à soulever : la fluctuation des effectifs dans les classes d'accueil empêche la stabilité dans les classes ; un manque de moyens institutionnels stables pour l'accompagnement socio-éducatif engendre des improvisations et des appels à des intervenant.es externes et temporaires (Sanchez-Mazas, 2022).

Enfin, il ressort de la littérature que les tâches des enseignant.es vont au-delà de l'enseignement (Mendonça Dias & Rigoni, 2019a; Sanchez-Mazas, 2022) et s'apparentent à des

tâches relevant du domaine du travail social ou de l'animation (Sanchez-Mazas, 2022). Aussi, il est devenu encore plus important pour les enseignant.es de collaborer avec les professionnel.les travaillant autour des familles réfugiées et des élèves. En effet, il est souvent difficile (notamment à cause des déménagements fréquents des familles) mais crucial de créer et de maintenir le lien entre l'école, les foyers d'accueil ainsi que les professionnel.les extérieur.es (tel.les que les psychologues ou les travailleurs sociaux et travailleuses sociales) (Boisjot Santana, 2022).

Il est intéressant de noter que les enseignant.es en langue d'origine peuvent faciliter la relation entre l'école et les familles mais aussi soutenir l'apprentissage de la langue de scolarisation (Crul et al., 2019; Radhouane, 2021b). Cela peut donc constituer une ressource pour favoriser l'intégration et l'intercompréhension entre l'école et les familles. Ils peuvent aussi être une ressource pour l'évaluation de l'élève en langue d'origine et ainsi offrir des pistes de compréhension quant à leur progression dans les apprentissages (Radhouane, 2021b).

Au-delà des difficultés pour les enseignant.es à comprendre le parcours des élèves ou encore les connaissances déjà acquises et l'intercompréhension entre les enseignant.es et les parents, les obligations institutionnelles et le respect des programmes scolaires rythment leur enseignement (Boisjot Santana, 2022). En effet, parce qu'il existe un programme scolaire avec des compétences à acquérir au cours de l'année et qu'il existe des injonctions institutionnelles, les enseignant.es de classes ordinaires ne peuvent pas toujours accorder une attention particulière aux élèves qui en auraient le plus besoin, empêchant souvent l'intégration de ces mêmes élèves dans la classe (Boisjot Santana, 2022; Mottet, 2024). Cela étant aussi dû à un manque de moyens (par exemple un.e second.e enseignant.e) qui rend la différenciation pédagogique et la mise en place de projet éducatif personnalisé compliqué, voire parfois impossible (Mottet, 2024). Des tensions peuvent aussi advenir de la part des collègues (Audet et al., 2024). Par exemple, Audet et ses collègues (2024) présentent la situation d'une enseignante qui a refusé pendant plusieurs mois d'orienter une élève réfugiée vers une classe spécialisée à cause d'une déficience intellectuelle présumée par une autre enseignante. Ce diagnostic ayant été posé uniquement parce que ladite élève n'avancait pas au même rythme que ses camarades (Audet et al., 2024). Cet élément met en exergue la nécessité d'évaluer les compétences et connaissances des élèves de manière contextualisée, culturellement sensible et idéalement en passant par la langue d'origine. Les enjeux liés à l'orientation des enfants ainsi qu'à la compréhension de la source de leurs difficultés étant abordés à plusieurs reprises dans la littérature comme des facteurs importants à prendre en compte pour un parcours scolaire « juste » (voir Radhouane, 2023).

Dans le même sens, les enseignant.es rencontrent des tensions dans la notation des élèves réfugié.es qui ne maîtrisent pas la langue d'instruction : d'un côté, les enseignant.es reconnaissent que ces élèves sont capables de suivre le programme ordinaire et qu'il ne faudrait pas, par conséquent, trop adapter ou simplifier les contenus (pour éviter de les sous-estimer ou de les exclure du curriculum commun) et de l'autre côté, ces élèves rencontrent des difficultés de compréhension (souvent liées à la langue d'enseignement). Cela est un problème

au moment de l'évaluation : comment les noter de manière équitable s'ils n'arrivent pas à comprendre les consignes ou à exprimer leurs connaissances (Vrdoljak et al., 2024) ?

Si la migration forcée constitue l'un des défis auxquels peut faire face un système éducatif, les éléments analysés ici mettent en évidence sa capacité à interroger : la structure de l'école, les relations avec les familles, la collaboration entre collègues, les pratiques pédagogiques et le suivi des élèves. La littérature met en lumière le potentiel des nouveaux et nouvelles acteurs.trices : capables de mobiliser la langue d'origine et de faire tomber les barrières liées aux dimensions interculturelles, ces personnes peuvent être considérées comme des ressources pour soutenir les enseignant.es dans l'exercice de leur fonction, les familles dans l'exercice de leur parentalité et enfin les enfants, dans leur entrée dans les apprentissages. Au-delà ces éléments, la littérature met en exergue la manière dont la migration forcée déstabilise la fonction enseignante, qu'il semble ainsi nécessaire de soutenir.

Dans son analyse de la littérature, Radhouane (2023) indique que les écoles n'ont pas nécessairement d'expérience avec les élèves réfugié.es, et manquent parfois de données concernant le nombre de ces élèves devant arriver. Cela pouvant entraîner un manque de moyens financiers et de ressources matérielles. Pour répondre à ces enjeux structurels, ainsi qu'à ceux évoqués précédemment, plusieurs auteur.es évoquent la nécessité de penser l'accueil des élèves réfugié.es dans une perspective holistique, incluant ainsi une prise en compte de toutes les composantes de la sphère scolaire : les relations, le rapport à la diversité culturelle, la gouvernance, le travail enseignant, la pédagogie ... (Pinson & Arnot, 2010; Pugh et al., 2012).

A ce sujet, la reconnaissance et la valorisation de la diversité ont été identifiées comme des caractéristiques essentielles contribuant positivement à l'inclusion et au sentiment d'appartenance des apprenants (OCDE, 2022; Sutton et al., 2021). A l'inverse, une politique assimilationniste peut décourager les élèves de maintenir leur langue d'origine alors même que le bilinguisme a – dans certaines conditions - des effets positifs sur le développement linguistique et éducatif des enfants (Cummins, 2001a; Horgan et al., 2021; OCDE, 2019).

4. Les nouveaux métiers de l'accueil des élèves réfugié.es

De nombreux pays « créent » des métiers pour favoriser l'intégration des familles réfugiées à l'école. Qu'il s'agisse d'agents de liaison école-parents ou de *cultural brokers* au Canada ou encore d'Accompagnateur Familial et Scolaire en Suisse, ils maîtrisent dans certains cas la langue des populations réfugiées et ont pour objectif d'assurer le partage d'informations entre la famille, l'école et la communauté (Poisson, 2022; Radhouane et al., 2023; Yohani, 2011).

Au Canada, les « *Cultural brokers* », que nous pourrions traduire par « médiateurs culturels » sont des personnes issues ou proches de communautés concernées (Yohani, 2011). Elles interviennent dans les écoles pour proposer un cadre accueillant aux élèves récemment arrivés ainsi qu'à leurs familles. En occupant cette place d'intermédiaire, ils et elles facilitent l'adaptation réciproque entre les établissements scolaires, les enfants et leurs parents à travers

deux modalités. La première, se trouvant au niveau macro, consiste en des interventions quotidiennes visant la transition, l'accompagnement, l'intégration et le soutien éducatif. Ces actions ont pour objectif d'aider les enfants à s'adapter, notamment grâce à des liens directs avec les familles, les enseignant.es et la communauté. Par exemple, les intermédiaires culturels organisent des activités favorisant l'intégration scolaire, ils et elles orientent les familles vers les services adéquats, proposent un appui psychologique et préventif, une médiation et de la gestion de conflits (Yohani, 2011). La seconde modalité consiste à contribuer à une évolution progressive du système scolaire afin qu'il devienne plus réceptif et adaptable à la pluralité culturelle. Cette transformation se réalise par des actions parfois discrètes, mais dont l'impact apparaît sur le long terme. Par exemple, ils et elles interprètent et traduisent des faits interculturels. En bref, les intermédiaires culturels ayant participé à l'étude de Yohani (2011) mobilisent à la fois leur vécu personnel et leur expertise professionnelle pour soutenir les enfants et familles réfugié.es. Ils valorisent l'expérience de ces dernier.ères et choisissent intentionnellement de se poser en modèles positifs pour ces jeunes (Yohani, 2011).

Toujours au Canada, mais dans la province francophone du Québec, les intervenant.es école-famille-communauté sont des médiateur.rices faisant le lien entre l'école, les familles immigrantes et la communauté (Charette et al., 2020). Leur rôle est d'accompagner les élèves nouvellement arrivé.es et leurs parents, tout en soutenant les établissements scolaires dans leurs relations avec ces familles. Différentes missions leur incombent, dont la principale est d'accueillir et orienter les familles, faciliter la circulation d'informations entre les parents et l'école, organiser des activités d'intégration et intervenir en cas de malentendus ou de conflits. Les intervenant.es-école-famille-communauté agissent comme des « passeurs de sens » et créateur.rices de lien social lorsqu'ils et elles expliquent aux parents le fonctionnement du système scolaire et les sensibilisent aux réalités migratoires (Charette et al., 2020). Au-delà de ce soutien immédiat, les intervenant.es école-famille-communauté contribuent au renforcement de l'autonomie des familles et à développer des pratiques innovantes d'accueil et d'intégration. Sa fonction, souple et évolutive, s'appuie sur son expérience professionnelle et personnelle, ce qui en fait un.e acteur.rice clé de la réussite éducative et de la cohésion sociale (Charette et al., 2020)⁶.

En Suisse, dans le canton de Fribourg, aucun terme n'est à proprement attribué aux personnes tierces impliquées dans la relation entre familles immigrantes et école. Il s'agit essentiellement de professionnel.les issus du milieu associatif ou de services externes tels que des travailleurs sociaux et des travailleuses sociales scolaires et des interprètes (Charette et al., 2023). Leur objectif est de faciliter le lien entre l'école et les familles immigrantes à travers des missions d'intégration sociale ou de soutien à la parentalité, dont la collaboration école-famille ne constitue qu'un volet (Charette et al., 2023).

⁶ Pour ces acteurs.trices, la maîtrise de la langue des familles est une possibilité, mais n'est pas une condition pour entrer dans le dispositif.

Toujours en Suisse, mais dans le contexte genevois, les accompagnateurs.trices familiales et scolaires, à travers l'Agenda Intégration Suisse ont pour objectifs d'accueillir, de proposer un accompagnement scolaire en langue première, puis en français ainsi qu'à des activités extrascolaires. Les AFS offrent également un soutien socio-émotionnel aux élèves et assurent une médiation entre les familles et l'école (Radhouane et al., 2023). Grâce à leur connaissance de la langue d'origine des familles, les AFS agissent comme des médiatrices culturelles et éducatives dès le premier jour d'école. Les AFS s'appuient parfois sur leur propre expérience migratoire pour instaurer un climat de confiance avec les familles, leurs enfants et l'école (Radhouane et al., 2023)⁷.

Ainsi, que ce soit au Canada ou en Suisse et de manière plus ou moins formalisée, des dispositifs sont mis en place. À travers l'implication de personnes dans le système éducatif pour favoriser l'intégration scolaire des enfants et de leur famille et les collaborations entre l'école et les familles, force est de constater que les systèmes éducatifs tendent vers une meilleure inclusion des élèves réfugié.es.

Conclusion

Notre revue de la littérature met en évidence la nécessité d'observer et d'analyser la scolarité des élèves réfugié.es dans une perspective globale. Ainsi, c'est par les élèves que nous avons commencé notre compte-rendu : impacté.es par leur passé, ancré.es dans une réalité instable, ces enfants deviennent élèves et doivent ainsi entrer dans un système éducatif nouveau et parfois éloigné de leurs connaissances antérieures. Les défis sont donc immenses, mais pas insurmontables : ils concernent leurs relations avec les autres élèves, leur entrée dans les apprentissages, la gestion d'éventuels troubles post-traumatiques, les enjeux liés à leur orientation et évidemment leur acquisition de la langue d'instruction.

Les parents d'élèves ne sont pas en reste : ils vivent la période de réinstallation avec leurs expériences prémigratoires et sont également impactés par l'instabilité de cette période. La migration forcée transforme la parentalité et peut aboutir à des décalages au sein de la structure familiale (l'enfant s'intègre via l'école tandis que le parent peine à entrer en interaction avec la société en raison de barrières structurelles). Devenir parent d'élève est alors là aussi un nouveau défi : entrer en interaction avec des professionnel.les sans maîtriser la langue de l'école et en ayant des référents culturels et éducatifs variés est une mission périlleuse. Pour y faire face, les systèmes éducatifs innovent et s'appuient sur des agents communautaires (type AFS) pour faciliter la mise en œuvre de ces interactions.

Du point de vue des enseignant.es, la migration forcée n'est pas sans conséquence : elle perturbe la stabilité d'un métier pensé dans sa linéarité (Sanchez-Mazas, 2022), elle implique

⁷ L'étude mentionnée ici fait écho aux prémices de l'AIS-Scolaire (bien que publiée plus tard) ; le métier d'AFS sera exploré bien plus en détail dans ce rapport.

de nouvelles tâches, de nouvelles formes d'interaction, des défis interculturels et dans certains cas une fatigue professionnelle.

Pour ces raisons, plusieurs auteur.es évoqué.es dans notre analyse pointent la nécessité de développer des approches holistiques permettant l'inclusion de tous les éléments constitutifs de l'école dans la réponse apportée aux besoins des élèves réfugié.es et leur famille.

Cadre théorique

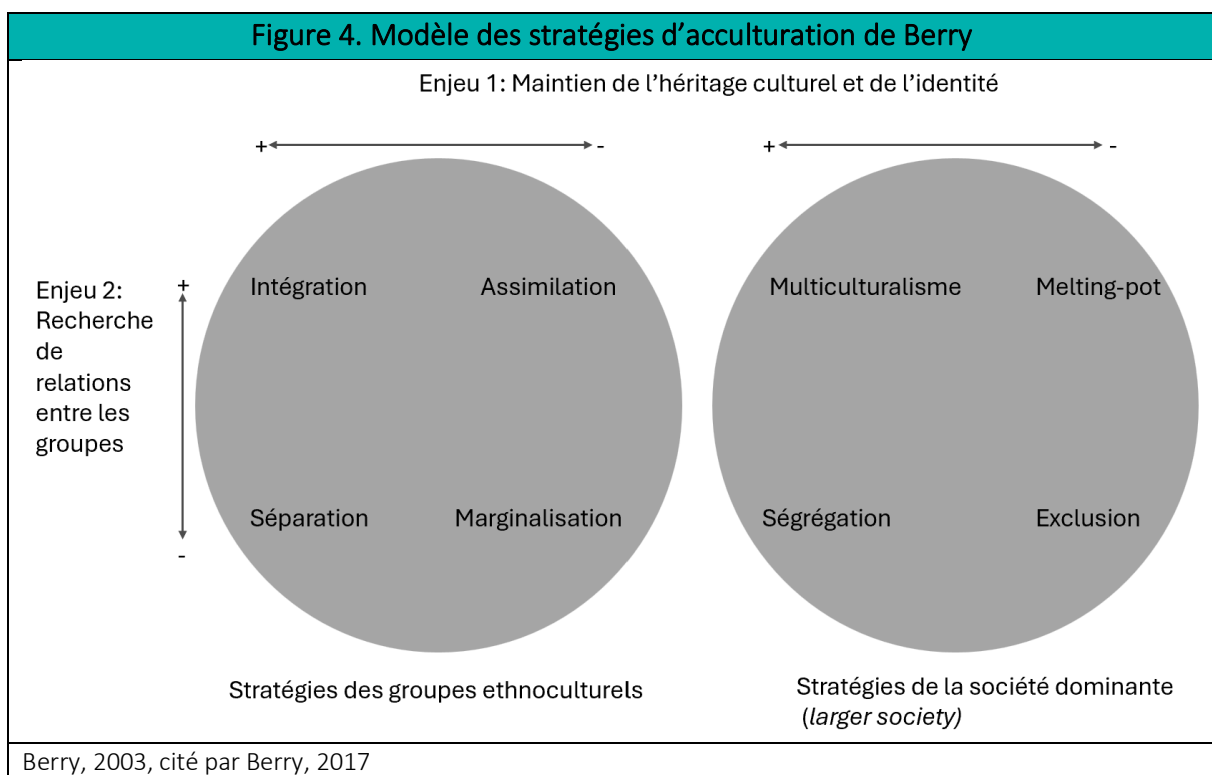
Ce projet de recherche a pour objectif de documenter le dispositif AIS-Scolaire tel que déployé dans le cadre de l'école primaire à Genève. Pour cela, des questions de recherche présentées précédemment guident notre travail. Toutefois, pour élaborer notre méthode, analyser les données et les interpréter, nous nous appuyons sur un cadre théorique. Il s'agit de concepts ou de modèles utiles au choix de notre méthodologie, à sa mise en œuvre ainsi qu'à la compréhension des données récoltées. Dans le cadre de ce projet, nous nous baserons sur deux modèles, celui de Berry (2017) et celui de Cummins (1979 ; 2019) ainsi qu'un cadre opérationnel de mise en œuvre de la protection du droit à l'éducation des populations réfugiées (UNESCO, 2020). En outre, si ces trois ressources sont clés pour notre projet, deux autres viennent les compléter. Premièrement, le modèle écologique du développement humain de Urie Bronfenbrenner (1979). En effet, le travail de cet auteur met en lumière la nécessité de s'interroger quant aux interactions entre les différents milieux dans lesquels évoluent un individu. Ces milieux sont parfois très proches (le cadre familial), plus éloignés (l'école) et sont parfois en interactions entre eux (les relations famille-école). Par ailleurs, l'auteur, grâce à son modèle met également l'accent sur la nécessaire prise en compte des espaces qui influencent le développement d'un individu sans pour autant que celui-ci y participe (par exemple : les politiques éducatives, le travail des parents d'élèves...) ou encore des éléments plus lointains qui vont structurer différentes interactions dans ces espaces (la culture du pays hôte, du pays d'origine, la spiritualité...) (Bronfenbrenner, 1979)⁸.

Deuxièmement, notre recherche propose d'observer la « réussite éducative » des élèves au regard des apports de l'AIS-Scolaire. Le concept de réussite éducative fait l'objet de nombreux articles et de nombreux débats. En nous basant sur l'analyse du concept réalisée par Feyfant (2014), nous pouvons dire que ce concept s'inscrit en opposition au concept d'échec scolaire mais tend à ouvrir la notion de réussite à de nombreuses dimensions éducatives : « la réussite éducative est une immense enveloppe à l'intérieur de laquelle on insère quasiment toutes les problématiques liées à l'éducation, la scolarité, la socialisation des enfants et des jeunes. » (p.4). Cette vision plus holistique de la réussite en contexte éducatif nous permet, dans le cadre de notre projet, d'associer à des progrès scolaires, des progrès en termes de lien social, d'intégration, d'interaction... qui participent à une expérience scolaire positive, même s'ils n'impliquent pas directement une réussite scolaire – au sens institutionnel et plus « traditionnel » du terme. Cette ouverture du concept de réussite n'exclut en rien la nécessité d'avoir des attentes élevées, du point de vue académique, envers tou.tes les élèves.

⁸ Pour en savoir plus quant à ce modèle, voir : El Hage, F., & Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Education et socialisation*, 36. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/edso.1048> , Härkönen, U. (2007). *The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development* International Conference PERSON.COLOR.NATURE.MUSIC., Daugavpils University, Saule. Latvia.

1. Stratégies d'acculturation (Berry, 2017)

John Berry a développé un modèle permettant la compréhension des stratégies d'acculturation ; le concept d'acculturation faisant référence à l'acquisition progressive des normes d'une société donnée, par exemple lors d'une migration (Akkari & Radhouane, 2019). Ainsi, Berry (2017) identifie plusieurs manières pour un individu de se familiariser ou d'organiser les interactions entre une culture d'accueil et une culture d'origine. Il est important de préciser que les travaux de Berry ont – au fil du temps – complexifié la compréhension des stratégies d'acculturation. Celles-ci ne sont plus les résultantes de l'unique volonté ou attitude de la personne migrante, mais bien le fruit d'une interaction entre elle et la société d'accueil. Ainsi, l'acculturation peut se définir comme un processus dynamique impliquant une responsabilité partagée entre la personne accueillie et les personnes l'accueillant.



Le modèle dit « révisé » de Berry présente donc quatre stratégies d'acculturation ; celles-ci sont le résultat de la prise en compte plus ou moins prononcée de deux enjeux clés : (1) le maintien de l'héritage culturel et de l'identité, (2) la recherche de relations entre les groupes. Ainsi, **l'intégration** traduit une prise en compte prononcée du maintien de la culture d'origine et de la création de lien avec la culture d'accueil. **L'assimilation** traduit quant à elle un déséquilibre souvent documenté (voir par exemple : Akkari, 2007; Changkakoti & Akkari, 2009; Ogay & Edelman, 2011), favorisant le lien avec le groupe hôte et amoindrissant le maintien de l'héritage culturel et de l'identité. En contexte scolaire et lors de l'accueil d'un.e élève issu.e de la migration, la centration sur la langue d'instruction ainsi que l'acquisition des normes locales sans aucune valorisation de son identité culturelle s'apparentent à de l'assimilation. Cet exemple montre l'importance du contexte ainsi que des signaux/stratégies de la société

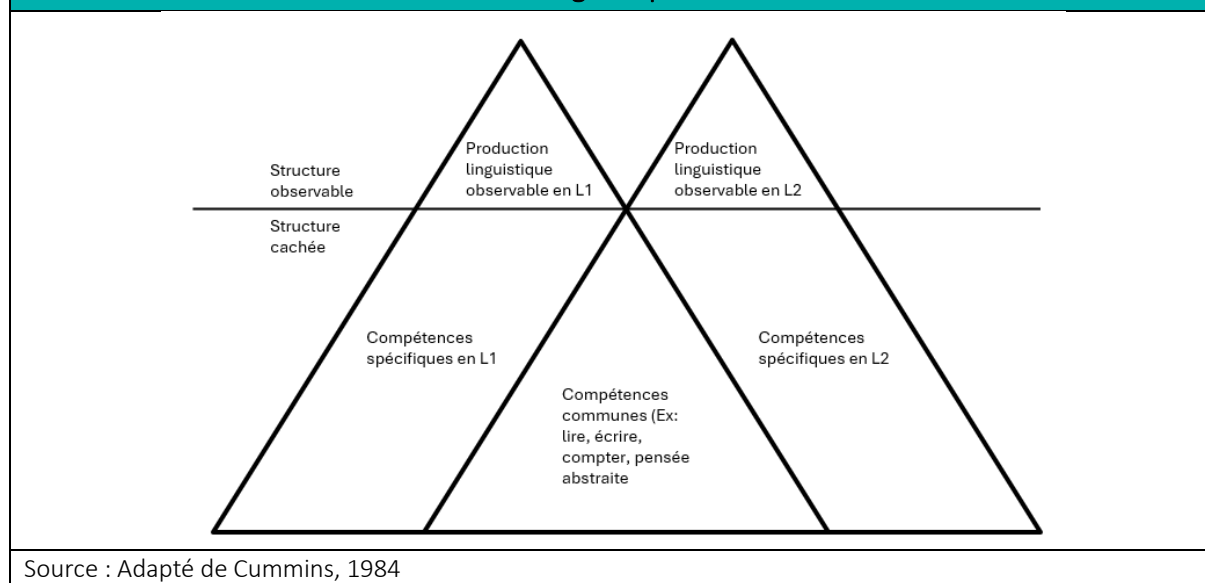
d'accueil pour comprendre le processus d'acculturation dans toute sa complexité. En effet, dans l'exemple donné, le choix de la stratégie d'acculturation par l'élève nouvellement arrivé.e semble inexistant. **La séparation** est une stratégie dans laquelle l'emphasis est principalement mise sur le maintien de l'héritage culturel, impliquant dès lors des liens supposément faibles avec les autres groupes. Là aussi, le modèle de Berry (2017) permet de comprendre les racines d'une telle stratégie : celle-ci peut être le résultat d'un contexte produisant de la ségrégation. Par ailleurs, au fil de nos recherches, nous avons pu rencontrer ou écouter des situations dans lesquelles le rapport privilégié à la culture ou la langue d'origine n'est pas une stratégie de fermeture, mais le reflet de peurs, d'appréhensions ou de méconnaissances de la société d'accueil (voir par exemple : Radhouane, 2019). Enfin, **la marginalisation** est la quatrième stratégie présentée par Berry. Celle-ci indique la rupture de lien avec les cultures d'origine et d'accueil.

Le modèle de Berry (2017), s'il se centre sur les individus ainsi que la société d'accueil, peut être un outil précieux pour l'analyse de projets éducatifs. En effet, il offre la possibilité d'interroger leur potentiel en termes de maintien des langues ou cultures d'origine et de liens avec la société d'accueil. Dans le cadre de notre recherche, l'intégration est centrale, elle est l'objectif visé par le dispositif AIS-Scolaire. Le modèle de Berry (2017) nous permettra donc d'analyser les interactions, postures, projets développés dans ce cadre et la manière dont ils témoignent de cet équilibre recherché entre la culture et la langue d'origine et la société d'accueil, ici représentée par l'institution scolaire.

2. Interdépendance linguistique (Cummins, 1979, 2019)

Dans le dispositif AIS-Scolaire tel que développé à Genève, la question de la langue est centrale. Par ailleurs, elle est un élément clé des mesures qui le composent puisque les élèves bénéficiaires sont généralement allophones. Afin de comprendre le dispositif et sa portée, un focus sur la langue et le rapport des acteurs.rices à celle-ci nous paraît donc primordial. Pour cela, nous avons choisi de mobiliser les travaux de Jim Cummins, linguiste ayant travaillé sur le bi-plurilinguisme. L'une de ses contributions phares est la théorie de l'interdépendance linguistique. Celle-ci met en lumière la manière dont les langues peuvent se renforcer entre elles grâce à des éléments communs participant à leur structure. Le schéma dit du double « iceberg » ci-dessous illustre cette interdépendance.

Figure 5. Modèle du double « iceberg » représentant la théorie de l'interdépendance linguistique



Cette figure met en lumière la manière dont les langues sont composées de structures observables (la production que l'on entend, que l'on lit) et de structures cachées : certaines sont spécifiques tandis que d'autres peuvent être partagées entre les langues, comme le fait de compter/dénombrer, de faire correspondre des graphèmes et des phonèmes... L'intérêt de cette théorie réside, entre autres, dans sa capacité à remettre en cause des présupposés quant au bi- et plurilinguisme. Ainsi, les travaux de Cummins permettent d'affirmer que l'apprentissage d'une langue ne nuit pas aux autres langues, mais que celles-ci peuvent même se renforcer, notamment grâce à la présence de cette structure cachée et des compétences communes qu'elle contient. En outre, l'auteur, dans ces travaux, met en exergue la complexité de ce processus de renforcement des langues entre elles. En effet, il précise (Cummins, 1979; Darby & Dijkstra, 2021) que d'autres facteurs tels que l'exposition à la seconde langue doivent être pris en considération. Par ailleurs, il ajoute que ce sont des compétences académiques et cognitives (*Cognitive/Academic Language Proficiency*) qui se transfèrent principalement et que les possibilités de transfert sont moindres pour des compétences qualifiées de basiques (Cummins, 1979). Ce dernier élément est crucial car il permet de complexifier la compréhension du transfert décrit par Cummins et d'entrer dans les implications pédagogiques de cette théorie. En effet, si le maintien de la langue maternelle semble essentiel, viser sa maîtrise à un niveau élevé (CALP) semble être un objectif sous-jacent pour développer les possibilités de transfert.

Au-delà du transfert, les questions relatives au bilinguisme peuvent également être abordées grâce aux travaux de Cummins (2001) :

Quand les enfants poursuivent le développement de leurs compétences en deux ou plusieurs langues pendant les premières années de scolarité, ils obtiennent une profonde compréhension de la langue et de comment elle peut être utilisée avec efficacité. Ils ont une plus grande expérience des processus langagiers, et ils sont

à même, surtout quand ils lisent dans les deux langues, de les comparer et de confronter comment elles organisent la réalité. (Cummins, 2001b, pp.17-18)

Ces propos (Cummins, 2001) que nous pouvons associer à ceux de Grosjean (2015), permettent de mettre en cause des idées préconçues quant au bilinguisme (par exemple, le bilinguisme créé des retards de langage ; Grosjean, 2015 citée par Akkari & Radhouane, 2019) mais permettent également de justifier le maintien et l'enseignement des langues maternelles :

La mise en relief de la langue maternelle à l'école, contribue, non seulement au développement de la langue maternelle, mais aussi au développement des compétences des enfants dans la langue de la majorité de l'école [...] Quand, au contraire, les enfants sont encouragés à abandonner leur langue maternelle et son développement donc s'arrête, s'atrophie ; cela mine la base conceptuelle et personnelle de l'enfant (Cummins, 2001, p.18)

Mobiliser la théorie de l'interdépendance linguistique dans notre projet de recherche nous permettra d'identifier la manière dont le dispositif mobilise les langues maternelles des élèves, la place qu'il permet de leur accorder en contexte scolaire ainsi que la manière dont les acteurs.trices s'en saisissent.

Enfin, le travail de Cummins (2019) à propos du concept de *translanguaging* est pertinent pour notre étude. L'auteur définit ce concept comme une forme de « mobilisation pédagogique du répertoire linguistique complet des élèves et la promotion d'un contact productif entre les langues » (p.21). Ainsi, dans son travail de 2019, il dépeint une diversité d'activités comme des histoires, des discussions ou encore des exercices qui permettent de créer de l'espace pour des langues habituellement minorisées. Dans notre étude, ce concept nous servira à comprendre les interactions entre les langues d'origine des élèves et la langue de l'école lors de la mise en œuvre de la mesure 2.

3. Cadre des « 4A's » (UNESCO, 2020)

Dans l'un de ses documents de travail sur les politiques éducatives, l'UNESCO (2020) a analysé l'application du droit à l'éducation pour les populations réfugiées, et ce dans une perspective politique. Au travers de ce document, quatre « caractéristiques [principales] du droit à l'éducation » (p.5) sont développées. Il s'agit de l'accessibilité, la disponibilité (*availability*), l'acceptabilité et l'adaptabilité ; aussi appelées les 4A's : nous les définissons ci-dessous :

Accessibilité : Garantir l'accès à l'éducation, au regard des préconisations de l'UNESCO, ne signifie pas simplement ouvrir la porte d'une école. Différents obstacles structurels doivent être surmontés : les transports, la traduction de documents administratifs nécessaires aux inscriptions, l'apprentissage de la langue d'instruction et la garantie d'une application non-discriminatoire des critères d'admission ou d'inscription. Différentes recommandations sont proposées par l'UNESCO pour faire face à ces défis, comme la mise en œuvre de soutiens financiers, ou une adaptation de procédures administratives aux réalités de la migration.

Disponibilité (Availability) : Ce principe vise à garantir l'accueil et l'intégration des élèves réfugiés dans des infrastructures adéquates. Le texte de l'UNESCO met en exergue la rapidité avec laquelle certains systèmes éducatifs doivent s'adapter et accueillir un certain afflux

d'élèves réfugié.es ; la manière dont est abordée la question des infrastructures semble moins faire écho au cas genevois qu'à des contextes plus fragiles. En outre, comme l'a démontrée l'expérience de la crise ukrainienne, garantir la disponibilité d'une éducation de qualité lors d'une arrivée massive met le système éducatif sous tension. De ce fait, garder le principe de disponibilité à l'esprit est essentiel dans l'analyse de dispositifs à destination des élèves réfugié.es. Il permet une analyse des tensions possibles au sein d'un système éducatif et de leurs conséquences.

Acceptabilité : Sous le concept d'acceptabilité, l'UNESCO (2020) fait référence à la teneur des contenus éducatifs. En effet, l'organisation précise que l'éducation dispensée aux élèves réfugié.es se doit d'être « pertinente, culturellement adaptée et de bonne qualité » (p.40). Sous ce principe, l'éducation dispensée est amenée à suivre un double mouvement : d'une part, elle doit inclure la culture ou la langue des élèves et, d'autre part, elle doit permettre l'ouverture vers le monde extérieur et la participation des élèves à celui-ci. Comme ressources, l'UNESCO (2020) évoque l'éducation interculturelle, une formation intensive en langue d'instruction ainsi qu'un enseignement dans la langue maternelle ... La formation des enseignant.es et des chef.fes d'établissement ainsi qu'un renforcement de la participation des familles sont présentés comme des voies pour atteindre l'acceptabilité.

Adaptabilité : Ce dernier principe traduit la souplesse nécessaire au sein des systèmes éducatifs afin de permettre la mise en œuvre d'une éducation de qualité et ce en dépit des réalités migratoires. Pour cela, l'UNESCO (2020) promeut une approche dite « intersectorielle » concernant par exemple : « la santé et le soutien psychologique [...] l'immobilier et le logement, la planification urbaine, les transports publics, l'emploi et la cohésion sociale » (p.46). L'organisation encourage également l'adoption « d'approches nouvelles et modulables » permettant la poursuite des apprentissages tout au long de la vie (p.48). Enfin, l'intégration « le plus tôt possible » des élèves dans les systèmes éducatifs nationaux, moyennant par exemple un soutien linguistique proche du système ordinaire, est encouragée, l'objectif étant de « lutter contre la ségrégation scolaire » (p.51).

Ce modèle en quatre principes développés par l'UNESCO (2020) nous permettra de comprendre comment l'AIS-Scolaire s'inscrit dans le système éducatif : il est possible que son développement nous permette d'interroger la mise en œuvre des principes décrits ou de mettre en relief des tensions à leur égard. Ce cadre nous permettra également d'interroger le potentiel de l'AIS-Scolaire pour renforcer ces quatre principes constitutifs du droit à l'éducation.

Méthodologie

Ce chapitre méthodologique vise à expliciter la mise en œuvre de cette recherche. Pour rappel, les objectifs étaient de documenter l'ensemble du développement du projet AIS-Scolaire (primaire⁹), le rôle des différent.es acteurs.trices, les interactions existantes entre eux/elles et les résultats obtenus. Afin d'opérationnaliser les objectifs, trois questions de recherche ont été formulées :

Q1. Dans quelle mesure le projet AIS-Scolaire (primaire) contribue-t-il à la réussite éducative des élèves réfugié.es ?

Q2. Dans quelle mesure l'AIS-Scolaire (primaire) contribue-t-il à de meilleures relations familles-école ?

Q3. Comment l'AIS-Scolaire (primaire) a-t-il transformé l'organisation du travail scolaire ?

Dans la transversalité de ces trois questions de recherche réside un objectif important : la documentation de la mise en œuvre de l'AIS-Scolaire. En effet, le dispositif étant nouveau dans le contexte suisse, il est essentiel de décrire sa planification, son implémentation, sa ressaisie par les acteurs.trices ainsi que les effets qu'ils et elles observent. Pour répondre à ces questions et atteindre cet objectif nous avons développé une méthodologie ancrée dans une perspective écologique (Bronfenbrenner, 1979) et compréhensive (Charmillot & Dayer, 2007; Dayer & Charmillot, 2012) qui est présentée dans ce chapitre.

1. Ancrage épistémologique de la recherche

Le pôle épistémologique exerce une fonction de « vigilance critique » (Charmillot & Dayer, 2007) et permet d'identifier les orientations épistémologiques ainsi que les dimensions sous-jacentes à la production du savoir. Dans ce projet, nous nous situons dans une perspective résolument compréhensive dans la mesure où les « dimensions principales qui la caractérisent consistent à envisager la personne humaine en tant qu'acteur.rice et à centrer l'analyse sur la dialectique individuel/collectif » (Charmillot & Dayer, 2007, p.132). A cet égard, l'approche compréhensive donne une importance majeure au sens donné par les individus à leur expérience subjective – ici du dispositif AIS-Scolaire. En outre, la dimension collective revêt d'une importance particulière puisqu'elle permet d'identifier le « réseau de significations qui apparaît sur la base du faisceau croisé des actions singulières » (Charmillot & Dayer, 2007, p.132).

Par ailleurs, cette posture épistémologique permet l'analyse de notre objet en interaction avec les acteurs.trices, autrement dit notre activité scientifique se construit dans l'échange et en considérant la parole des personnes interrogées comme source de savoir sur l'objet de recherche, mais également sur la recherche en elle-même (Charmillot & Dayer, 2007). D'un

⁹ Sauf mention explicite d'un autre ordre d'enseignement, l'expression AIS-Scolaire dans cette étude fait uniquement référence à l'école primaire.

point de vue pratique, cette posture a des implications concrètes puisque les données récoltées sont à la fois des réponses à nos interrogations de départ, et à la fois des sources pour développer de nouvelles réflexions issues des interactions avec les personnes interrogées.

Ce choix épistémologique a pour vertu de valoriser la parole des personnes interrogées et s'inscrit dès lors dans une perspective de représentation (Fraser & Halpbern, 2013) des acteurs.trices dans la mesure où la recherche devient un espace ouvert pour laisser libre place à leur parole et à sa transmission.

2. Récolte des données

Inscrite dans une perspective écologique, notre recherche se donnait pour objectif de récolter les perspectives des toutes les personnes impliquées dans le dispositif AIS-Scolaire. Pour ce faire, nous avons privilégié la méthode de l'entretien semi-directif. En effet, cette méthode permet une « une compréhension riche du phénomène à l'étude » (Savoie-Zajc, 2009, p. 340) et permet l'analyse de notre objet sans le déconnecter du sens « que les personnes donnent à leurs actions » (Pin, 2023, p.1), autrement dit, de la manière dont les personnes éprouvent l'AIS-Scolaire.

La passation d'un entretien semi-directif repose sur un guide d'entretien développé en amont et basé sur (1) notre connaissance du terrain scolaire genevois et de l'objet général de la recherche (ici, la scolarité des élèves réfugié.es étudiée à plusieurs reprises en amont de ce projet), (2) nos questions et objectifs de recherche et (3) des catégories thématiques à investiguer. Les questions sont ouvertes et ordonnées selon une logique progressive permettant d'entrer dans la finesse de l'expérience vécue. Le guide se doit d'être assez structuré pour recueillir un propos pertinent tout en étant assez ouvert pour permettre aux personnes interrogées de se livrer tout en ayant la place de faire émerger des éléments qu'elles jugent importants (Dépelteau, 2013 ; Van Campenhoudt, et al., 2017).

Pour recueillir des données auprès des AFS, nous avons fonctionné par entretiens individuels ou focus-group (2) en fonction de leur souhait :

un focus group [...] permet la collecte des données grâce à l'interaction de groupe sur un sujet déterminé par le chercheur. Par essence, c'est l'intérêt du chercheur qui fournit le focus, là où les données elles-mêmes émergent de l'interaction de groupe. (Morgan, 1997, p.6)

Les focus-group ont été réalisés avec un groupe de deux AFS et un groupe de trois AFS. Les questions posées étaient les mêmes que celles des entretiens semi-directifs individuels avec les AFS (cf. tableau 1, ci-dessous).

Le tableau 1, ci-dessous reprend la composition thématique propre à chacun des guides.

Tableau 1. Composition thématique des guides d'entretien					
Parents	AFS	Enseignant.es	Case-Manager	Direction	
- Présentation - Dispositif AIS - Relations avec l'AFS - Ecole - Pratiques parentales - Appréciation générale	- Présentation - Métier d'AFS - Elèves - Familles - Collaboration avec les enseignants / classe - Dispositif AIS	- Présentation - Métier d'AFS - Familles - Objectifs et suivi (des familles) - Résultats - Ecole (entrée à l'école)	- Présentation - Rôle - Pratiques parentales - Relations AFS-Familles - Français - Ecole	- Présentation - Métier - Collaborations - Familles - Objectifs et suivis - Résultats - Amélioration	

Ensuite, pour obtenir un plus grand nombre de réponses de la part des enseignant.es qui accueillent le dispositif dans leur classe, nous avons souhaité compléter notre dispositif par un questionnaire en ligne. Celui-ci a été envoyé par la Direction générale de l'enseignement obligatoire à tous.les enseignant.es susceptibles d'avoir des mesures de l'AIS-Scolaire en place dans leur classe.

Ce choix est justifié par l'importance d'avoir une plus grande représentativité de l'appréciation du dispositif. Le questionnaire était structuré en catégories de questions : certaines générales adressées à tous.les répondant.es, tandis que d'autres spécifiques portaient sur les mesures (le questionnaire était paramétré pour n'ouvrir que les questions qui correspondaient aux expériences des enseignant.es. Ex : si l'enseignant.e indique ne jamais avoir expérimenté la mesure 2, alors il n'aura pas accès aux questions s'y rapportant).

Les questions étaient à la fois ouvertes permettant d'accéder au « schéma de pensée des individus » (Le Roy & Pierrette, 2012, p.31) et fermées (échelles de Lickert), nous permettant de produire des analyses statistiques descriptives (Moyenne, Médiane et Ecart-Type).

3. Les participant.es

Le tableau 1 ci-dessous présente les participant.es ayant pris part à cette étude ainsi que la catégorie d'acteurs.trices à laquelle ils.elles appartiennent. Il a été demandé à la majorité des participant.es un prénom fictif que nous utilisons lors de la rédaction des résultats de la recherche. Parce que le nombre de participant.es est très limité (2-3 personnes) dans certaines catégories, des prénoms unisexes ont été choisis afin de limiter la possibilité de les reconnaître. De même, nous avons laissé la catégorie « parent » suivi du numéro de l'entretien comme telle dans le document afin de garantir l'anonymat des familles : un prénom d'emprunt aurait pu donner des indications relatives à leur origine.

Tableau 2. Catégories, effectifs et prénoms d'emprunts des participant.es						
Catégories	Parents (parent)	AFS (AFS)	Enseignant.es classe régulière (Ens CR)	Enseignant.es classe d'accueil (CLAC)	Case-manager (CM)	Direction (Dir)
Effectif	4	10	6	7	2	9
Prénoms d'emprunt	Parent 1 Parent 2 Parent 3 Parent 4	Dina Marwa Rose Sahar Lily Diana Julie Nilaa Myriam Alba	Axelle Cécile Maé Alix Vivianne Morgan	Ariel Lou Marie Rosalie Claire Claude Alex Jackie	Dominique Charlie	Bernard Cornelia Eva Justine Corentin Léon Arnaud Monique Simon

Au total, ce sont 38 entretiens qui ont été menés, d'une durée allant de 32 minutes à 1 heure et 40 minutes. Finalement, plus de 23 heures d'entretiens ont été enregistrées.

Force est de constater que peu de parents sont représentés car il est plus difficile de les atteindre au vu des enjeux éthiques. Ils sont ainsi représentés par deux entretiens de parents ayant des enfants scolarisé.es au niveau primaire et deux entretiens menés dans le cadre de la recherche sur l'AIS-petite enfance mais au cours desquels les parents ont exprimé leur expérience relative à l'AIS-Scolaire.

Les acteur.rices ayant répondu au questionnaire sont des enseignant.es du niveau primaire : enseignant.es de classe ordinaire et de classe d'accueil. Au total, ce sont 86 enseignant.es qui ont répondu. Le tableau 3 présente les caractéristiques des enseignant.es y ayant répondu .

Tableau 3. Caractéristiques des enseignant.es du questionnaire	
Genre	90 % de femmes / 10 % d'hommes - (86 répondant.es)
Age	Âge moyen : 40,6 ans (86 répondant.es)
Expérience dans l'enseignement	Expérience moyenne : 15,94 ans ; médiane : 15 ans – (83 répondant.es)
Formation relative à l'asile	Jamais reçu de formation relative à l'asile : 88 % - (86 répondant.es)
Enseignant.es en classe d'accueil	10 % (parmi 85 répondant.es ; tous les autres sont des enseignants de classes ordinaires)

4. Analyse des données

Notre analyse de donnée s'inscrit dans la perspective compréhensive décrite précédemment et s'inspire des apports méthodologiques relatifs à l'analyse de contenu issu de données qualitatives (Maulini, 2017; Miles & Huberman, 1994/2003; Mukamurera et al., 2006). Les auteur.es évoqué.es mettent en évidence la dimension itérative du processus d'analyse, l'importance des croisements des données individuelles et collectives pour aboutir à

l'identification des variations et régularités. Ces auteur.es nous permettent également de développer un processus d'analyse basé sur des catégories dites *a priori* créée en amont des entretiens et *a posteriori* c'est-à-dire ayant émergé durant le processus d'analyse.

Le processus d'analyse a suivi une série de temps distincts :

- (1) Lecture des entretiens par catégories d'acteurs.trices
- (2) Identification de catégories et codes permettant de coder (associer les extraits des verbatims à une catégorie ou un code (sous-catégorie)
- (3) Codage
- (4) Croisement des codes au sein d'une même catégorie d'acteurs.trices
- (5) Identification de variations et régularités (Maulini, 2017) ; voire identification de catégories émergentes

Ainsi, chaque entretien a été analysé individuellement, puis chaque catégorie d'analyse a été réanalysée à la lumière des autres entretiens : on peut parler d'une lecture verticale puis horizontale des données. Dans un dernier temps, nous avons triangulé les résultats obtenus par catégories d'acteurs.trices entre eux afin d'aboutir au texte présenté dans le chapitre résultat.

Pour l'analyse des questions ouvertes du questionnaire, nous avons procédé par analyse thématique (Thomas, 2017) ; c'est-à-dire en procédant par regroupement des occurrences récoltées sous des thèmes concordants.

5. Limites de la recherche

Plusieurs limites sont inhérentes à notre méthodologie de recherche. Premièrement, notre analyse des effets de l'AIS-Scolaire se base sur l'expertise des enseignant.es, mais ne peut être objectivée. En effet, les élèves allophones bénéficient d'une mesure de suspension des notes ne permettant pas l'analyse de leur potentielle évolution. De plus, il n'existe pas de données sur les élèves « réfugié.es » précédant la mise en œuvre du dispositif AIS-Scolaire. Des inférences *via* les nationalités pourraient être envisagées, mais cela nécessiterait un dispositif complémentaire en dehors des possibilités de cette étude.

Deuxièmement, par précautions (peut-être trop importantes) prises au sein de l'équipe de recherche, notre atteinte des familles et surtout des élèves n'a pas été fructueuse. Ce sont les personnes les moins représentées et cela nécessiterait une poursuite de l'étude auprès des enfants notamment.

Enfin, il existe une dernière limite que nous avons palliée durant nos analyses : les personnes interrogées à propos des élèves réfugié.es ont souvent fait référence aux élèves Roms et Ukrainien.nes. Ces enfants se situent en dehors du champ de notre étude car ils et elles ne sont pas bénéficiaires du dispositif AIS-Scolaire. Dès qu'identifiables, les éléments les concernant ont été sortis de nos analyses.

6. Ethique de la recherche

Il est impossible de décrire cette recherche sans évoquer les mesures éthiques qui la caractérisent. Premièrement, le dispositif a été conçu en partenariat avec les institutions porteuses du projet AIS-Scolaire : la Direction générale de l'enseignement obligatoire et le Bureau de l'intégration et de la citoyenneté. Cette collaboration nous a permis d'obtenir des informations fines sur les enjeux, les bénéficiaires, et les thèmes à aborder et ainsi une définition précise des objectifs de l'étude.

La conception des outils de recherche s'est ensuite déroulée uniquement au sein de l'équipe de recherche et a été validée le 8 janvier 2024 par la Commission universitaire pour une recherche éthique à Genève (CUREG)¹⁰. En parallèle, le projet de recherche a été soumis à la Sous-commission de recherche dans les écoles, organe dépendant de la Direction générale de l'enseignement obligatoire qui valide le projet¹¹ le 18 janvier 2024.

L'éthique dans une recherche ne se résume pas à des éléments techniques. Ces dimensions ont caractérisé notre approche des participant.es. En effet, un dispositif spécifique a été mis en place pour les entretiens avec des personnes en situation de vulnérabilité (familles) (Baeza et al., 2025) afin d'anticiper des discussions pouvant réveiller des souvenirs traumatiques.

Les réflexions relatives à l'éthique ont également traversé le processus d'analyse et d'écriture. En effet, une série d'événements traumatiques et de fait, personnels nous ont été rapportés lors des rencontres. Nous avons fait le choix de taire ces récits indirects, tout en les qualifiant (ex : un événement traumatique/difficile/...) afin de préserver le droit à la vie privée des personnes qui en sont les sujets.

¹⁰ Identifiant de la recherche auprès de la CUREG : CUREG-20230929-322-2

¹¹ Identifiant de la recherche auprès de la DGEO : n°803.

Résultats

Cette section est la plus dense et la plus longue du rapport, elle comprend le résultat de nos analyses réalisées en 2025 sur la base des données récoltées tout au long de l'année 2024 (et complétées, début 2025). Elle a pour objectif de répondre aux questions de recherche présentées précédemment portant sur la réussite éducative des élèves réfugié.es, les relations famille-école et l'organisation du travail. Le traitement des données n'est pas plaqué sur ces questions, mais permet d'investiguer ces thèmes dans une perspective compréhensive (Charmillot & Dayer, 2007) impliquant dès lors un engagement au sein du terrain de recherche. Celui-ci est permis par des recherches antérieures portant sur le métier enseignant, sur l'accueil d'élèves réfugié.es dans le canton de Genève et sur les prémisses du dispositif AIS-Scolaire. En outre, cette compréhension de notre terrain d'enquête est passée par l'analyse de sa définition par les acteurs.trices qui le vivent au quotidien. Ainsi, notre section « résultats » débute par une analyse fine du monde dans lequel intervient l'AIS-Scolaire. Nous explorons, au travers de données qualitatives et quantitatives (ces dernières, dans une moindre mesure), le contexte dans lequel le dispositif s'inscrit. En creux de cette analyse, cette connaissance des enjeux liés à la migration forcée en contexte éducatif, nous permet d'interroger la pertinence de l'AIS-Scolaire au regard des expériences, du quotidien et des besoins documentés par les praticien.nes rencontré.es.

La seconde partie de cette section porte sur la mise en œuvre du dispositif. Nos analyses sont ainsi guidées par l'objectif sous-jacent à notre mandat : documenter le fonctionnement, la mise en œuvre, les rouages internes de l'AIS-Scolaire. Dans cette optique, nous explorons la manière dont l'AIS entre dans les écoles et dont les mesures se déroulent : autrement dit comment les acteurs.trices en interaction les font fonctionner au bénéfice des élèves ? Cette perspective nous permet d'interroger la manière dont l'organisation du travail s'adapte, se modifie ou interroge la mise en œuvre du dispositif.

Dans une troisième partie et toujours en ayant à l'esprit ce besoin de documentation ainsi que nos différentes questions de recherche, nous avons choisi de proposer un focus sur deux métiers clés de l'AIS-Scolaire : les case-managers et les accompagnatrices familiales et scolaires. Comprendre leur métier, nous permet d'interroger la manière dont le dispositif contribue à la réussite des élèves, soutient les relations familles-école et participe à faire évoluer l'organisation du travail au sein des établissements.

Dans une quatrième partie, nos données nous permettent d'interroger les effets de l'AIS-Scolaire : sur les élèves, sur les familles, mais également sur les enseignant.es et les directions d'établissements. L'AIS-Scolaire, en ayant une perspective holistique dans son développement, agit sur les bénéficiaires principaux que sont les enfants, mais produits différents effets par ricochets sur les professionnel.les.

Enfin, notre dernière partie est consacrée à l'avenir de l'AIS-Scolaire : nous avons interrogé les acteurs.trices à propos de leur vision du futur du dispositif.

Nous avons choisi de présenter nos résultats de manière triangulée. C'est-à-dire qu'après une analyse systématique de chaque entretien, chaque catégorie d'acteurs.trices, nous avons mis en lien les résultats pour présenter les éléments saillants, mais également les variations et tensions importantes au sein de chacune des catégories d'analyse. L'objectif étant de permettre à chaque voix de trouver sa place dans ce rapport tout en maintenant un niveau de synthèse adéquat.

1. Le monde de l'AIS-Scolaire

1.a. Publics cibles : les bénéficiaires de l'AIS-Scolaire

Comprendre le dispositif AIS-Scolaire et son fonctionnement nécessite de s'intéresser aux personnes qui en bénéficient : les élèves réfugié.es et leur famille. Dans cette optique, nous avons identifié dans tous nos entretiens les éléments qui concernaient les parcours pré-, péri- et post-migratoires des élèves et de leurs familles. Au travers de ces catégories émergentes, nous avons mis à jour des trajectoires migratoires et leurs conséquences, nous sommes entrées dans des histoires de vie marquées par le deuil, la séparation ou le traumatisme ; nous avons également eu accès à la complexité du processus de réinstallation.

Il nous semble important de dépeindre ces réalités dans la mesure où elles caractérisent le panorama dans lequel s'inscrit l'AIS-Scolaire. Les données recueillies sont ici triangulées, mises en lien pour établir un portrait de la migration forcée en contexte genevois. Ainsi, des éléments issus d'entretiens menés auprès des enseignant.es, des directions d'établissement, des parents ainsi que des AFS sont mobilisés pour ce portrait. Tous les éléments ont été partagés sous le sceau de la confidentialité prévue par notre dispositif de recherche. En outre, certaines histoires, décrites de manière précise par nos interlocuteurs.trices, sont éludées et rapportées à l'aide de termes génériques suffisamment descriptifs.

Ce sont principalement les professionnel.les qui se sont prononcé.es quant au parcours pré- et péri-migratoire. Leurs connaissances des familles, la confiance qui s'est parfois tissée ou des échanges entre professionnel.les leur ont permis d'accéder à des histoires de vie qu'ils et elles caractérisent de traumatiques ou de difficiles. Ils et elles rapportent des parcours migratoires marqués par diverses formes de souffrances. À cet égard, les enfants sont parfois décrits comme « *secoué.es* », « *déraciné.es* » ou encore « *abimé.es* ». Une fois la fuite enclenchée, les éléments peuvent là aussi être décrits comme dramatiques : des familles ont été séparées, des drames sont arrivés, des voyages ont été éprouvants avec des étapes marquées par une vie en camp ou sur la route. Du point de vue de la scolarité, nombreux et nombreuses sont les professionnel.les à décrire des scolarités interrompues ou même inexistantes.

Ces éléments, bien que nous fassions ce choix de les présenter brièvement, sont lourds de conséquences. En effet, le traumatisme est l'un des aspects les plus récurrents dans les verbatims, nous le trouvons mentionné littéralement 11 fois sur les 19 entretiens mobilisés dans cette analyse. Puisqu'au cœur de notre objet, ce sont les enfants qui sont les plus régulièrement mentionnés comme des victimes de divers traumatismes, mais les parents le sont également.

Le parcours migratoire était compliqué. Ils ont assisté à des choses traumatisantes, et ça, on l'apprend par bribes. Ils nous racontent pas tout d'entrée de jeu, c'est au fil des entretiens, au fil de la confiance avec les parents que les éléments ressortent (Claire, CLAC).

Les discours recueillis par les professionnel.les, à l'image de cet extrait, proviennent à la fois des parents et des enfants. Nous verrons dans une section suivante comment ceux-ci sont recueillis et ce qu'ils peuvent impliquer pour les professionnel.les qui les écoutent. Ce que nous constatons ici, c'est que cette appréciation du traumatisme par les professionnel.les scolaires est alignée avec la littérature ainsi qu'avec des constats émis par des organisations internationales :

In general, children and young people of refugee background will have experienced a wide range of traumatic events prior to their arrival in a settlement country. These may have included coming under combat fire and bombing; destruction of home and schools; separation from and disappearance of parents, family members, and friends; witnessing violence and death; prolonged danger; and perilous journeys. Some will have experienced forced conscription, arrest, detention, sexual assault, and torture. Traumatic events are rarely isolated and are associated with separation from and loss of family members, poverty, and lack of health care and education (Amnesty International, 2002; UNHCR, 2008). (Kaplan et al., 2016, p.83)

Le processus migratoire, comme nous le décrivions précédemment, peut s'inscrire dans une temporalité en triptyque, composée des expériences pré- et péri-migratoires, évoquées ci-dessus, mais également composée des expériences post-migratoires relatives au moment de la réinstallation. Là aussi, les données récoltées nous ont permis d'accéder à cette réalité en contexte genevois. Nous les aborderons en deux temps, avec pour commencer les dimensions structurelles, comme le logement, puis les dimensions socio-émotionnelles ou psychologiques.

La réinstallation telle que décrite par nos interlocuteurs.trices est une étape particulièrement ardue et marquée par une importante instabilité.

Donc moi je travaillais en [pays] jusqu'en 2021. À cause de soucis politiques, je suis parti dans [pays - Europe] et de [ce pays] je suis arrivé à [ville - Suisse]. Donc là-bas j'ai fait ma demande d'asile puis ils m'ont transféré à Genève. (Parent 2)

Les parents décrivent une arrivée dans un lieu inconnu – Genève – et sans lien social pour eux ainsi que pour leurs enfants :

Ça veut dire que les liens qu'ils¹² ont, c'est coupé et après il doit recréer ce qu'il a déjà eu dans la vie, dans laquelle ils ont grandi (Parent 1).

Non j'avais aucune idée, aucune connaissance. Donc, on avait connaissance juste pour les Nations Unies et tout ça donc ce genre de connaissances avec ça à Genève (Parent 2).

Ainsi, après l'incertitude du voyage, l'instabilité induite par la procédure de demande d'asile et les différents transferts, l'arrivée dans Genève est caractérisée par une potentielle solitude et forte méconnaissance du nouvel environnement. En outre, les données montrent que l'instabilité ne s'arrête pas à l'arrivée dans le canton. En effet, la question du logement met en

¹² Dans ce verbatim, le parent parle de son enfant.

évidence des transferts variés, qui impliquent dans certains cas, un changement d'école ou une nouvelle forme de solitude ; notamment lorsque les personnes sortent d'un Centre d'hébergement collectif pour vivre dans un appartement, ce qui peut les couper des soutiens sociaux présents dans le centre. En plus de « l'instabilité résidentielle » (Le Méner & Oppenchain, 2015), la précarité des logements a été évoquée à plusieurs reprises. Leur distance de l'école et d'espaces de vie en commun ont également été décrits comme des défis supplémentaires durant la réinstallation :

Parce que...parce que voilà les élèves qui viennent [nom d'un foyer dans le canton de Genève], je sais pas si vous avez vu le trajet, vous avez pris les TPG, donc ils mettent plus de vingt minutes pour venir à l'école [...] Et à midi ils sont obligés de manger ici par rapport à d'autres foyers [...] à [nom d'une commune dans le canton de Genève] où les enfants rentrent hein [...] Là ils peuvent pas rentrer à midi parce que le trajet ne le permet pas. Du coup, ils doivent rester à midi ici, euh ça fait des monstre journées pour des petits qui arrivent, souvent des 1P, c'est euh wow c'est, c'est sport hein, vraiment. Donc il y a encore cette contrainte supplémentaire qui pourrait ne pas y avoir ailleurs (Cornelia, DIR)

C'est ainsi que la difficulté de cette période sensible, qu'est la réinstallation, s'inscrit dans des détails structurels pouvant avoir des effets sur le lien social, la fatigue des enfants, et de manière plus générale sur l'intégration.

De plus, les centres d'hébergement collectifs sont également décrits à deux reprises comme des endroits dans lesquels peuvent se répliquer des conflits inter-ethniques ; ajoutant ainsi de la complexité dans les liens sociaux ou dans leur établissement.

Les parents durant cette période de réinstallation sont décrits comme des personnes ayant beaucoup de choses auxquelles penser. Cet aspect fait écho aux données concernant les familles interrogées bénéficiaires de l'AIS-Petite enfance, assommées par une charge administrative nouvelle et dans une langue peu, voire non-maîtrisée (Radhouane & Tallant, 2025). Les familles doivent ainsi y faire face, tout en vivant potentiellement avec les conséquences des traumatismes évoqués précédemment. A ce propos, une enseignante décrit l'environnement familial de son élève comme « *peu stimulant* ». Eu égard aux analyses de Kaplan et al. (2016), il est possible que cet environnement soit profondément impacté par les conséquences de la migration forcée. Deuil, pauvreté, logement, isolation, ou encore troubles relatifs à la santé mentale peuvent être des causes de cette faible stimulation perçue par l'enseignante.

Du point de vue des enfants, c'est leur santé mentale qui semble être au premier plan des préoccupations professionnelles relatives à leur réinstallation. Les conséquences des traumatismes sont évoquées à plusieurs reprises, celles-ci pouvant altérer les capacités à « *entrer dans les apprentissages* ».

On voyait qu'il y avait quelque chose qui allait pas chez l'enfant parce qu'elle était, nous on a dit, c'est un fantôme cet enfant. [...] on n'arrivait pas on est, on se bat pour essayer de créer du lien (Marie, CLAC).

Et souvent ils ont des parcours migratoires assez compliqués, avec des longs parcours. Ils sont passés par plusieurs endroits. [...] Il y a des blocages dans les apprentissages et que des fois ça prend du temps pour qu'ils puissent entrer dans les apprentissages (Jackie, CLAC).

L'analyse de Kaplan et al. (2016) évoquée précédemment met en exergue le lien entre exposition à des événements traumatiques et fonctionnement cognitif (par exemple : effets sur la concentration, l'attention, la mémorisation¹³), soutenant ainsi les perceptions de ces enseignant.es. Les auteurs évoquent toutefois un potentiel de réduction de ces effets néfastes grâce à diverses interventions¹⁴. Au-delà des effets sur les apprentissages, des enseignant.es décrivent des enfants « *inséculres* » qui se retrouvent en difficulté lors de récréation, de la perspective d'un séjour en camp ou qui « *déclenchent des crises* » :

Et puis des enfants qui des fois euh, on sent qu'ils ont, mais ils ont probablement vécu des trucs très durs parce ce qu'ils sont dans de tels états qu'on a du mal à relier ça à quelque chose dans le présent qui avait déclenché. Alors, il y a, il y a forcément quelque chose qui a déclenché ces crises, mais on se dit ça doit, ça doit leur rappeler quelque chose du passé, enfin ce qu'ils ont vécu dans le passé (Vivianne, Ens CR)

Quand on sort à la récréation, ils se remettent à pleurer, euh, parce que c'est inséculsant [...] et quand on revient dans la classe, ils repleurent (Vivianne, Ens CR)

[...] et puis il y en a des fois, il y a des traumatismes ou des parcours migratoires compliqués qui font que les enfants n'ont plus envie de quitter leur famille donc ils ne veulent pas aller au camp¹⁵ (Jackie, CLAC)

Un autre effet de la migration est l'écart en termes d'apprentissage induit par un parcours marqué par des interruptions ou simplement par une absence de scolarisation préalable. Ainsi, pour certains des enfants que rencontrent les professionnel.les (ici, directions et enseignant.es), l'écart est très important ; ces dernier.ères doivent se familiariser avec une nouvelle école, parfois avec l'idée même de l'école :

Donc c'est vraiment, c'est vraiment, ils devraient reprendre des bases, des fondamentaux qu'ils ont probablement pas eu, je pense même des jeux de tout petits (Rosalie, CLAC).

Enfin, l'une des dimensions évoquées par un parent est celle de la langue, qui peut être un obstacle à la création de nouvelles amitiés et ainsi produire de l'isolement chez des enfants nouvellement arrivé.es.

Ces premiers éléments sur les publics scolaires issus de la migration forcée montrent la complexité de leur intégration. Celle-ci est marquée par des événements traumatiques qui peuvent se répercuter sur leur devenir scolaire. D'autres facteurs, comme l'instabilité ou l'écart de scolarisation pré-existant, peuvent empêcher l'apprentissage. Pour autant, les enfants sont décrit.es comme résilient.es, et faisant preuve d'une envie d'apprendre. Ces éléments nous forcent à comprendre la mise en œuvre du dispositif AIS-Scolaire dans un contexte complexe dans lequel l'école ne peut pas tout. En effet, certains des éléments évoqués ici mettent en

¹³ Les auteur.es mettent toutefois en garde contre les biais diagnostiques et s'appuient sur les traumatismes des élèves réfugié.es et sur des études portant sur des traumatismes dans les enfants de la population générale.

¹⁴ Les auteur.es décrivent une variété d'interventions : des interventions préscolaires, des méthodologies culturellement acceptables (sensibles), des approches globales au sein des écoles, la mobilisation de passeur.es interculturels ... entre autres ; ils précisent que les études n'ont pas mesuré les effets de ces interventions sur les apprentissages.

¹⁵ Dans ce verbatim, l'enseignante parle de sorties scolaires sur une semaine tel que les camps de ski.

évidence l'impact psychologique et structurel (stress financier, instabilité résidentielle, par exemple) de la migration forcée. Ces éléments mettent également en évidence la manière dont cette complexité s'insère dans le contexte scolaire. Comprendre son effet sur les professionnel.les est l'objectif de la section suivante.

1.b. En miroir des publics scolaires, les professionnel.les de l'école face à la migration forcée

Si notre objectif premier est bien de comprendre le dispositif AIS-Scolaire de sa mise en œuvre à sa perception par les acteurs.trices, il nous était important de capturer le paysage dans lequel il a pris place ainsi que les besoins auxquels il pourrait répondre. Pour cela, nos données nous ont permis d'analyser les effets de la migration forcée sur le système éducatif, sur les dynamiques d'école, les directions d'établissement ainsi que sur le métier enseignant, que celui-ci se déroule en classe régulière ou en classe d'accueil.

Pour commencer, nous avons interrogé les transformations en œuvre au sein des établissements scolaires accueillant des élèves issu.es de la migration forcée. Certaines font écho à l'organisation structurelle des établissements, tandis que d'autres font écho à leur culture. Pour les identifier, nous mobilisons ici les entretiens réalisés avec les enseignant.es et les directions d'établissement. Tout d'abord, nous constatons que la proximité de l'école avec un centre d'hébergement collectif (CHC) est le facteur de transformation principal. En effet, de ce CHC, les écoles peuvent voir arriver des flux d'élèves, parfois « *surprenants* ». Dans certaines d'entre elles, les inscriptions sont constantes et ont des implications sur la composition des classes ainsi que sur leur structure : des classes d'accueil ou de scolarisation (au moment de la récolte de données) ont été ouvertes d'une année sur l'autre et même en cours d'année, pour répondre à des besoins d'accueil importants.

Si la proximité d'un CHC crée une certaine habitude, voire une expertise au sein de certains établissements, d'autres n'étaient pas prêts, et n'avaient par exemple pas les locaux adéquats pour accueillir de nouveaux et nouvelles élèves :

'Fin en termes de logistique on n'était pas du tout préparés, on a dû, heu, trouver des solutions en catastrophe, trouver des locaux, encore, maintenant, c'est très compliqué parce qu'on n'a pas de locaux à l'école [nom de l'école], qui fait partie du même établissement que chez nous. Donc, les élèves de [nom d'école] doivent venir en classe d'accueil à [nom d'une autre école]. Mais, du coup, le parascolaire ne peut pas les laisser seul.es pour des questions de sécurité. Donc, on a beaucoup de casse-têtes pratiques (Lou, CLAC).

Ici, alors avec, avec la ? transformation de la bibliothèque, parce qu'on a plus de place donc on va, on va faire une bibliothèque itinérante, on va, on peut dégager les livres et permettre aux enseignants d'aller, si vous voulez à la bibliothèque mais un peu dans un couloir ou dans un coin de classe, mais le local bibliothèque on va l'utiliser pour une classe de scolarisation [...] (Eva, DIR).

Parce qu'il y avait une problématique de locaux et c'est comme ça que ça avait été pensé, mais du coup c'est hyper compliqué, donc ça aussi ça, ça tend un peu les enseignants parce qu'en fait les enf- les familles il y en a certaines, ben voilà, les familles sont illetrées donc, c'est difficile de comprendre le matin dans telle école, l'après-midi dans telle autre, le matin bah c'est l'inverse jours (Monique, DIR).

Ces trois extraits issus d'entretiens différents montrent comment un afflux d'élèves peut avoir des répercussions sur la structure de l'école et plus précisément sur l'usage et la transformation

des locaux, sur le personnel enseignant (« *ça tend un peu les enseignants* ») et sur les familles ainsi que sur les élèves, notamment lorsque leur scolarité s'étend entre deux lieux, l'un dédié à l'apprentissage intensif du français (la classe d'accueil), l'autre aux apprentissages disciplinaires et transversaux (la classe régulière). Ici encore l'instabilité perdure en raison d'une adaptation rapide des écoles aux effets de la migration forcée.

Face à ces mouvements migratoires, trois types d'école semblent se dégager. À noter que l'étude ne portant pas spécifiquement sur ce sujet, cette catégorisation devrait être mise à l'épreuve par ailleurs. Tout d'abord, il y a des écoles « *faites au feu* ». Cette expression, mobilisée par l'une des directions interrogées, met en évidence la connaissance ainsi que l'habitude des équipes enseignant.es face à la nouveauté. De ces écoles se dégagent une culture de l'accueil, une préparation, une sensibilisation des élèves, une solidarité entre eux mais également entre professionnel.les (qui se comprennent et se soutiennent).

Ensuite, nous identifions des écoles qui construisent une habitude ainsi que leur projet d'accueil. Durant cette phase de familiarisation, différents défis doivent être relevés, comme la déstabilisation de certain.es enseignant.es, la mise en œuvre d'un travail sur la cohésion entre les élèves ou sur le développement d'un projet d'accueil compréhensif. Ainsi, l'adaptation des écoles face à la migration forcée semble relever à la fois de la culture d'établissement et de considérations pratiques. Parmi ces dernières, on peut citer l'augmentation du nombre de surveillant.es durant les récréations, destinée à compenser la méconnaissance des élèves quant aux limites du préau et à garantir leur sécurité.

Enfin, un troisième type d'école apparaît dans notre enquête. Des écoles très éloignées des lieux d'accueil, qui n'ont, par conséquent, que très peu d'élèves réfugié.es à accueillir. Si dans les verbatims, une culture d'accueil est mentionnée (pour tou.tes les élèves), une méconnaissance de la spécificité de la migration forcée est également thématisée :

Après, pour des élèves dont le parcours scolaire est inexistant ou [...] particulièrement chaotique ou a existé à un moment, puis pendant le temps de la migration plus du tout, enfin toutes ces choses-là, ça on savait pas faire et on sait toujours pas très bien faire, parce que ils sont deux, hein (Arnaud, DIR).

De ces premiers éléments ressort un constat important : le système éducatif, à l'échelle « établissement » réagit à la migration forcée, s'adapte et développe des stratégies collectives pour faire face aux changements structurels et démographiques que l'exil provoque. En outre, il semble que l'une des ressources clés réside dans la culture d'établissement, une culture marquée par le soutien, la mise en œuvre de stratégies collectives (accueil des élèves, suivi collectif des progrès), et l'implication des élèves dans l'ouverture et l'accueil des nouveaux arrivants.

Au-delà de l'établissement, ce sont les acteurs.trices scolaires qui peuvent voir leur métier, leurs tâches se transformer en miroir des vagues migratoires. Pour les directions d'établissement, nous identifions trois formes d'évolution du métier : (1) l'apparition de tâches très spécifiques (transporter du matériel d'élève d'une école à l'autre, réaliser de nombreuses inscriptions) ; (2) des tâches marquées par de nouvelles collaborations (avec l'Hospice général,

les CHC...) et (3) des tâches tournées vers le corps enseignant (le protéger de la charge émotionnelle relative à la migration forcée en répartissant les élèves dans les écoles composant l'établissement ; les soutenir dans l'évaluation des élèves...).

Enfin, s'ils ne sont pas toujours en lien direct avec les familles, l'une des directions interrogées a décrit la prise en charge de cette relation, qui peut s'avérer difficile, dans certains cas, et très touchante, dans d'autres :

Et, et du coup c'est, on est face à un mur, quoi, la collaboration elle devient beaucoup plus difficile [fait référence à une discussion autour d'un accompagnement psychologique] euhm et à l'inverse, je trouve qu'il y a des choses aussi très fortes qui se lient avec ces familles, euh dont certaines se livrent assez facilement d'ailleurs, c'est qui me surprend, sur leur parcours migratoire et, et des choses vraiment difficiles et moi je suis toujours hyper touchée par cette sincérité et la confiance qu'ils faut pour pouvoir quand même livrer des choses qui sont parfois vraiment très intimes (Monique, DIR).

Enfin pour deux directions, leur métier étant guidé par une logique d'accueil inconditionnel, celles-ci disent que la migration forcée n'a pas été source de changement.

Au-delà des modifications de leur métier induites par la migration forcée, les directions d'établissement ont identifié des défis associés à l'accueil de ces publics. La majeure partie des défis peut se diviser en trois axes. Premièrement, il existe des défis concernant les enfants : les accueillir, les faire entrer dans l'école, les faire devenir élèves, leur (re)donner une place d'enfants, rattraper un certain retard scolaire et finalement faire en sorte qu'ils acquièrent une place d'élève intégré.e à leur école et leur cursus. Deuxièmement, certains défis concernent les familles avec lesquelles la communication ainsi que la collaboration ne sont pas toujours aisées notamment quand les parents ont un faible niveau d'éducation, quand il faut aborder des problématiques psychologiques, lorsqu'il existe un écart éducatif important ou encore lorsque le projet migratoire est incertain. Troisièmement, une série de défis concernent les enseignant.es. Deux directions évoquent, d'une part, le fait de devoir les rassurer quant à l'exercice de leur métier avec des élèves issu.es de la migration forcée et, d'autre part, le fait de devoir leur faire accepter cette réalité.

Enfin, d'autres défis existent, relatifs dans un cas au manque de ressources humaines, dans un autre à l'importance des collaborations et de leur coordination ou encore, dans un dernier cas, au besoin d'avoir plus de connaissances quant à la migration forcée.

Pour les enseignant.es, nous avons mobilisé trois jeux de données différents pour identifier (1) les évolutions de leur métier au regard de la migration forcée, (2) les défis qu'ils identifiaient et (3) les éventuelles ressources qu'il leur était possible de mobiliser pour y répondre.

Au regard des données qualitatives, il semble clair que la migration forcée ait un effet sur le métier enseignant et que celui-ci soit plus prononcé en classe ordinaire qu'en classe d'accueil. En effet, les enseignant.es de classe d'accueil expliquent que leur dispositif d'enseignement est prévu pour l'instabilité ou l'allophonie et qu'ainsi les allers et venues d'élèves issus de l'asile ne changent pas leur environnement professionnel.

En classe d'accueil, alors non parce que... heu je les ai toujours tous traités de la même manière et j'ai toujours eu beaucoup de matériel pour différencier pour tout le monde [rires]. Donc, euh, ils ont pas été mis en avant d'une manière ou d'une autre (Lou, CLAC).

En outre, au-delà de ce contexte pédagogique moins impacté par la migration forcée, nous avons identifié une constellation d'espaces pouvant en subir l'influence. Premièrement, c'est l'enseignement même ou autrement dit la transmission des savoirs qui est interrogée par les enseignant.es de classe régulière : certaines décrivent un manque de ressources, du bricolage, et des interrogations autour de ce qu'elles peuvent proposer aux élèves allophones et de la manière de le faire :

Alors, l'accueil de l'élève allophone en global, ben c'est toujours très compliqué parce qu'on sait pas trop quoi leur donner, par où commencer [...] On fait du bricolage, on essaie déjà de voir où ils en sont ; s'aider aussi de, du matériel qui est mis en place sur les plateformes [...]. [...] parfois on y arrive [à différencier], parfois on n'y arrive pas, parce que, on a quand même les autres qui sont aussi là (Axelle, CR).

Deuxièmement, c'est la gestion de classe qui apparaît comme une thématique suscitant des interrogations lors de l'accueil d'élèves réfugié.es. Les enseignant.es de classe régulière évoquent l'adaptation des règles, le nombre d'élèves en plus du nouvel/de la nouvelle arrivant, les différences culturelles, diverses difficultés dans la gestion de classe (ex : posture des élèves) ou encore le fait de devoir « jongler » avec la diversité des situations des enfants. Pour les enseignant.es, ce sont principalement les flux d'élèves qui influencent leur gestion de classe :

[...] parce qu'on travaille dans l'éphémère. J'ai un élève qui est là aujourd'hui et dans une semaine, il sera peut-être plus là (Claude, CLAC).

Il est important de noter que ces éléments ne sont pas toujours amenés comme des difficultés mais bien comme des éléments pouvant influencer la gestion de la classe au quotidien. Troisièmement, les enseignant.es des classes régulières et d'accueil ont mentionné une variété de collaborations qui participent à la transformation de leur métier au regard de la migration forcée. Les collaborations sont à la fois internes à l'école (entre les enseignant.es de classe d'accueil et régulière ; entre collègues pour réaliser le suivi des élèves ou s'entraider ; avec les familles) et externes à l'école (ex : CHC ; Hospice Général).

Le quatrième point de la constellation constituant les transformations du métier en regard de la migration forcée concerne la charge émotionnelle. Celle-ci est invisible, non inhérente à l'enseignement, variable en fonction des individus et survient parfois de manière imprévisible. De l'inquiétude, de l'émotion, de la tristesse, ou des larmes apparaissent dans nos verbatims ; ces éléments sont associés à diverses sources d'appréhension ou d'interrogations : accueillir les histoires, ne pas être intrusive, prendre ses distances... autant de questionnements autour de la posture la plus adéquate à adopter face à l'unicité des situations qui se présentent à elles.

Cinquièmement, les enseignant.es décrivent un métier qui devient extensible. Elles endossent des rôles ou réalisent des tâches en dehors de leur cahier des charges qui traduisent une relation aux élèves ou à leur famille marquée par une solidarité et une empathie importante.

Dans cette section, nous avons évoqué des transformations du métier qui apparaissent en regard de la migration forcée. Toutes ne sont pas décrites comme des difficultés, en outre nous comprenons que certaines ajoutent une charge émotionnelle ou temporelle aux professionnel.les. Ces éléments font ainsi écho à notre questionnaire dans lequel les enseignant.es ont principalement caractérisé l'accueil des élèves réfugié.es comme difficile. Les justifications concernant ces choix (difficile et très difficile) portaient notamment sur l'écart linguistique, l'écart éducatif et la différenciation que cela requiert. Les difficultés liées au parcours migratoire sont également évoquées ainsi qu'une variété de thématiques moins marquées comme la communication interculturelle (et la communication des attentes de l'école) ou l'absence d'information concernant les parcours des enfants.

Entre outre, les professionnel.les ayant choisi « facile » justifient ce choix par des expériences positives, du soutien institutionnel qui a pu leur être apporté ou de collaborations jugées également positivement (certains.es évoquent déjà l'AIS).

Tableau 4. – Caractériser l'accueil d'un élève réfugié.e dans sa classe			
Très facile ¹⁶	Facile	Difficile	Très difficile
1 1.92%	12 23.08%	36 69.23%	3 5.77%
Médiane = 3; Std.Dev = 0.57 N.B: 52 répondant.es			

1.c. Entre professionnel.les de l'éducation et migration forcée : un éventail de défis pédagogiques

S'il existe des défis spécifiques que nous explorerons ultérieurement, des défis d'ordre plus général ont été identifiés dans l'analyse. Ceux-ci permettent d'identifier des nœuds professionnels, des situations complexes qui interrogent, qui nécessitent des ajustements ou encore un processus réflexif.

Au travers des entretiens avec les directions d'établissement, nous comprenons que les défis professionnels – lors de l'accueil de publics réfugiés – sont multiples et interviennent à différents endroits de leur fonction : dans leur rapport à leurs équipes enseignantes (ex : les rassurer quant à la progression des élèves), dans leur gestion des parcours des élèves (ex : gérer les grands retards/écarts scolaires tout en gardant une même ambition d'apprentissage que pour des élèves sans parcours migratoire) ou encore dans la communication avec les familles. Avec ces dernières, un défi spécifique se dégage : la communication autour d'éventuels suivis thérapeutiques. Trois entretiens mettent en évidence la difficulté d'interagir à ce sujet avec certaines familles :

¹⁶ À travers les commentaires, nous avons également compris que le seul enseignant ayant choisi « Très facile » décrivait des « *parcours chaotiques* » et un écart important dans la réussite scolaire qui semble reposer sur un accueil « difficile » ou « très difficile ».

Parce que je pense qu'elle leur a expliqué le bien-fondé de cet accompagnement-là, parce que les accompagnements psychologiques ou autres, dans certaines cultures, c'est plutôt lié : « tu vas chez un psychologue ou un psychiatre, c'est parce que tu es fou. ». (Bernard, DIR)

Pour ces directions, il existe d'autres défis de nature plus structurelle ou touchant à la gouvernance scolaire, comme le fait de faire face à un certain manque de ressources ou encore le fait de devoir assurer une coordination des acteurs.rices et la gestion des budgets alloués aux élèves dans le cadre de l'AIS (qui reste sous la responsabilité du BIC, mais peut susciter des interrogations chez ces professionnel.les).

En outre, le défi qui semble principal dans notre analyse est relatif à l'accueil des élèves. Des verbatims, se dégage une volonté de raccrocher ces enfants éloigné.es du monde scolaire vers les apprentissages, à leur sens et au plaisir qui peut s'en dégager. Cet élément nous permet de faire la transition vers les données issues des entretiens avec des enseignant.es car celles-ci et ceux-ci mettent également en évidence l'importance de cet accueil et du fait d'offrir aux élèves un environnement qu'elles qualifient de *stable, protecteur, réconfortant* ; un environnement permettant de « *se sentir bien* », duquel se dégage un « *climat de confiance* », un sentiment de « *sécurité* », dans lesquels les élèves peuvent être « *sereins* » et « *s'ancrer dans le présent* ». Ce premier défi traduit l'engagement des professionnel.les rencontrés, mais illustre également la manière dont l'école peut devenir ce lieu propice au processus de « *réhabilitation* » (de Wal Pastoor, 2015) qui implique un « *rétablissement psychologique* » et une « *restauration du sens* » (de Wal Pastoor, 2015, p.247) après des expériences traumatiques.

Alors nous, notre objectif, c'est de les ancrer dans le présent, pour qu'ils puissent être suffisamment bien dans le présent et se projeter dans un avenir. [...] et puis le défi majeur c'est ça, quand l'enfant il, c'est comme s'il y avait d'énormes vagues et c'était la tempête, quoi. C'est l'image que j'ai. Pour que les vagues elles se calment, qu'elles se posent et que l'enfant il se sente suffisamment bien pour pouvoir continuer à avancer dans sa propre vie » (Claire, CLAC)

Le défi suivant concerne les apprentissages et les ajustements qu'ils nécessitent. Comme nous l'avons vu plus haut, les élèves qui arrivent dans les classes ont des parcours très variés, ce qui produit une hétérogénéité importante et implique une différenciation appropriée. Les enseignant.es décrivent les défis que sont : le fait de combler leurs lacunes, gérer les écarts entre les élèves réfugié.es et les autres, gérer l'hétérogénéité des parcours ; tout cela en accompagnant au mieux les élèves et en créant du lien avec eux. Evidemment, l'apprentissage du français prend dans ces éléments un espace important. La notion d'intégration apparaît également et l'une des enseignant.es évoque une tension entre le « *cocon* » que peut représenter la classe et les exigences liées aux règles de vie à respecter. Enfin, l'un des défis émergeant des verbatims est relatif aux relations avec les familles : les comprendre, créer du lien et communiquer.

Les éléments présentés dans les sections précédentes illustrent la manière dont la migration forcée colore le quotidien des professionnel.les en contexte scolaire. Celle-ci peut influencer

les dynamiques à l'œuvre au sein des établissements. Il semble ainsi nécessaire de penser l'accueil des élèves réfugié.es dès l'échelle de la gouvernance scolaire et de l'organisation du travail. Les données présentées ont également mis en lumière la manière dont la migration forcée change le quotidien des enseignant.es, principalement en classe régulière. À cet égard, l'expérience de l'instabilité et de la variété des flux d'élèves chez les enseignant.es de classe d'accueil semble une ressource intéressante pour penser l'accueil des élèves issus de la migration. Les effets documentés sont nombreux, ils touchent les dimensions structurant le métier enseignant dans son ensemble : planification, différenciation, gestion de classe, relations interculturelles et dimensions affectives et relationnelles, entre autres. La complexité (qui n'est pas un synonyme de difficulté) s'immisce ainsi dans les strates constitutives de la profession enseignante.

Les défis associés à l'accueil des élèves sont eux aussi importants, mais principalement structurés autour d'une volonté d'accueillir au mieux l'élève afin d'apporter la stabilité et la sécurité nécessaires à l'apprentissage. Cet accueil semble ainsi s'inscrire comme la construction d'un – nouveau – rapport au savoir ainsi qu'au métier d'élève (Maulini, 2009). Au soin que les enseignant.es cherchent à apporter à l'accueil des enfants en classe s'ajoutent les défis liés à la mise en œuvre d'un enseignement approprié, permettant aux élèves de retrouver un niveau scolaire adéquat et bien sûr d'acquérir des compétences linguistiques suffisantes en français.

Les résultats issus de notre questionnaire soumis aux enseignant.es de classes d'accueil et régulières corroborent ces tendances. Une diversité de réponses a été apportée à la question ouverte relative aux défis liés à l'accueil des élèves réfugié.es. Toutefois, ceux-ci se structurent en plusieurs dimensions interreliées : la prise en compte des éléments prémigratoires (traumas, absence de scolarisation ou faible scolarisation) ; l'accueil des élèves ; leurs apprentissages (les adapter, les ajuster, développer les compétences en français) ; la gestion de classe (ex : gérer un parcours individualisé et les autres élèves de la classe) ; l'intégration (transmettre la culture scolaire locale, les règles de fonctionnement...) ; le lien avec l'enfant et les relations famille-école. Ces dimensions étant interreliées¹⁷, leur poids ne peut pas être considéré comme une donnée absolument stable. En outre, les dimensions comprenant le plus d'occurrences sont : (1) la gestion des apprentissages ; (2) l'intégration au sein de la classe et dans l'école et (3) les relations famille-école.

Ces données mettent en exergue les espaces dans lesquels les enseignant.es peuvent avoir besoin de soutien ou de ressources additionnelles. À cet égard, l'AIS-Scolaire – dans sa conception – s'inscrit comme une réponse en termes de gestion des apprentissages (Mesure 2 et 3), d'intégration (Mesure 1 et 2, voire 4) et de relation avec les familles (Mesure 1). Il est donc essentiel de comprendre sa mise en œuvre réelle, son usage par les acteurs.trices et les effets qu'ils observent.

¹⁷ En effet, nous avons par exemple classé toutes les occurrences relatives à la langue (ex : « barrière de la langue » ou « la langue ») sous apprentissage en cela qu'elles traduisent la nécessité d'acquérir le français, mais peuvent également être interprétées comme des défis relatifs à la création d'un lien avec l'enfant.

2. L'AIS-Scolaire : regard sur sa mise en œuvre et son fonctionnement

Dans cette recherche, nous visons à comprendre la mise en œuvre de l'AIS-Scolaire dans son ensemble. Pour ce faire, nous allons l'analyser de son entrée dans l'école à son usage par les acteurs.trices. Ainsi, nous débiterons par une analyse de sa mise en place : comment les enseignant.es, les directions, les familles ainsi que les AFS reçoivent ou entrent dans le dispositif ? Ces éléments sont essentiels car ils mettent en lumière l'institutionnalisation d'un dispositif récent et les voies alternatives permettant d'y accéder. Par ailleurs, ce premier aspect met déjà en lumière les relations, voire les interdépendances entre les acteurs.trices agissant au sein de la gouvernance du dispositif et celles et ceux sur le terrain. Ensuite, nous explorerons chacune des mesures, de son émergence dans le parcours d'un enfant à leur fonctionnement effectif. Les mesures seront analysées *via* le regard de celles et ceux qui les expérimentent : enseignant.es, parents (dans une moindre mesure), directions et case managers. Nous aurons l'occasion d'aborder les collaborations entre enseignant.es et AFS et les relations qui se tissent entre les élèves et ces accompagnatrices.

2.a. Entrée du dispositif dans les écoles

Pour comprendre comment l'AIS-Scolaire prend vie dans les écoles du canton de Genève, nous avons demandé aux acteurs.trices la manière dont ils en ont pris connaissance ou comment celui-ci s'est inséré dans leurs pratiques quotidiennes.

Les données montrent qu'il existe plusieurs points d'entrée du dispositif. Du point de vue des directions, c'est par la DGEO que les informations circulent. En outre, trois directions ont expliqué que la mise en œuvre du dispositif dans leur école répondait à des besoins ou des demandes d'aide qui ont pu être effectuées en amont.

Et puis sinon, on a demandé de l'aide pour des élèves [éléments sur la situation des élèves] et puis on a demandé de l'aide, on nous a dit : « ah bah, ils peuvent bénéficier du programme AIS-Réfugiés » (Bernard, DIR)

Pour les enseignant.es, le schéma est un peu plus varié : certain.es reçoivent un courriel d'un case manager tandis que d'autres font des demandes d'aides pour certain.es élèves. Au travers des verbatims, l'impression que le projet a dépassé le stade des balbutiements émerge, quand bien même certain.es enseignant.es ont décrit des débuts quelques peu hasardeux (une enseignante a reçu un mail au sujet d'une élève sans avoir aucune connaissance préalable du dispositif, une autre a tenté d'identifier elle-même les élèves éligibles). En effet, on constate que les enseignant.es ainsi que les directions ont pris des habitudes et que des routines commencent à s'installer. À ce titre, plusieurs directions et enseignant.es évoquent le fait de demander spontanément les informations quant à la potentielle éligibilité de leurs nouveaux et nouvelles élèves.

J'ai intégré cette information, puis j'ai tout de suite été en contact avec [case manager] et puis maintenant c'est vraiment devenu un automatisme et de plus en plus de personnes sont au courant. Mais au début, les gens, ils savaient même pas qu'il y avait [l'AIS-R] » (Ariel, CLAC)

[...] donc j'ai eu des réflexes de : mais ces élèves-là, est-ce qu'ils sont éligibles ? assez vite. (Monique, DIR).

La mise en place se fluidifie, et s'inscrit dans deux flux distincts et complémentaires. Dans certains cas, les écoles ou les enseignant.es reçoivent les informations, dans d'autres ils et elles les demandent. Il semble que plus les acteurs.trices sont familiers.ères de l'AIS-R, plus le réflexe de saisir les case managers pour vérifier l'éligibilité des élèves se développe.

En parallèle, ce n'est pas une tendance majoritaire, mais plusieurs acteurs.trices ont déclaré avoir vécu des séances de présentation du dispositif en équipe, des séances d'organisation du dispositif au sein de leur établissement et avoir prévu des séances-bilan en fin d'année. Ces espaces semblent permettre l'appropriation par les acteurs.trices des éléments du dispositif ainsi que son institutionnalisation dans l'espace scolaire. Au regard de certains témoignages, non-majoritaires, il semble important de poursuivre cette voie pour que les enseignant.es ne se retrouvent plus à découvrir l'existence du dispositif, une fois qu'ils doivent l'intégrer à leurs pratiques.

Les entretiens réalisés avec les case-managers nous ont permis d'accéder à une diversité de lancements du dispositif dans les écoles. Les plus fréquents sont structurés autour d'échanges quant à la potentielle éligibilité d'un.e élève. Toutefois, il peut arriver que ce soit des professionnel.les qui gravitent autour de la vie des familles (un.e assistant.e social.e par exemple) ou des AFS qui font appel aux case-managers pour demander la mise en place des mesures.

Les case-managers expliquent également qu'une fois un élève entré dans le dispositif, il existe une procédure pour la mise en œuvre des mesures choisies : (1) les CM annoncent l'éligibilité de l'enfant, présentent le dispositif AIS-R et les mesures et demandent à ce que l'enseignant.e observe l'enfant ; (2) l'école estime qu'il faut une AFS ou une enseignante de mesure 3 ; (3) les CM organisent les collaborations (pour la Mesure 2 (ci-après, M2) : ils et elles envoient les contacts de l'AFS aux écoles / pour la Mesure 3 (ci-après, M3) : demandent aux écoles si des enseignant.es ou remplaçant.es connu.es souhaitent prendre en charge la M3) ; (4) les écoles prennent ensuite le relais pour ce qui est de l'organisation des rencontres, des horaires, du suivi de l'enfant. Les case-managers peuvent également intervenir dans la mise en œuvre des mesures en classe pour discuter de leurs modalités pédagogiques. Dans tous les cas, les case-managers soumettent des propositions, des suggestions, mais n'imposent aucune mesure aux écoles.

Enfin, une fois lancé, le suivi se réalise en partenariat avec la DGEO et particulièrement les case managers. Les interactions sont jugées rapides, efficaces et le traitement des données concernant les élèves est caractérisé de « bien fait » par les acteurs.trices scolaires. Du point de vue des case-managers, il semble que ce soit la collaboration entre les différent.es professionnel.les qui caractérise le suivi de la mise en œuvre des mesures : celles-ci sont toutes répertoriées – par élève – informatiquement ; des bilans semestriels sont demandés et servent de base à des discussions permettant de maintenir, arrêter ou faire évoluer les mesures. Ainsi, le choix des mesures semble être généralement le fruit d'un consensus interprofessionnel.

S'il reste quelques zones d'ombre comme le fait que tous.les les enseignant.es n'ont pas connaissance du dispositif ou que les flux de transferts des informations ne sont pas toujours systématisés, il semble que l'AIS-Scolaire s'intègre de mieux en mieux dans les écoles et que sa ressaisie par les professionnel.les soit en cours.

2.b. Mesure 1 : accueillir, accompagner, évaluer

Dans cette section, nous cherchons à entrer dans la réalité de la mesure 1. Notre réflexion est donc guidée par la question suivante : comment cette mesure de premier accueil prend-elle vie au cœur des écoles bénéficiaires du dispositif AIS-Scolaire ? Ainsi, l'analyse proposée ici croise les voix des différents bénéficiaires de la mesure ou de celles et ceux qui en sont les acteurs.trices clés : parents, enseignant.es, directions et AFS. Nous verrons ultérieurement les effets que celle-ci produit sur le corps enseignant, les parents ou encore les directions d'établissement.

[...] donc 1 c'est : premier accueil, évaluation en langue d'origine, accompagnement dans l'école pour se repérer les premières semaines, médiation famille-école, la plus importante [...] Parce que c'est vraiment ce besoin de se comprendre. L'intercompréhension enseignant-élève, élève enseignant, enseignant-famille et vice-et-versa (Dominique, CM)

Cet extrait d'entretien avec un.e case manager met en exergue les objectifs structurant le fonctionnement de la mesure 1 : accueillir, évaluer, accompagner afin de comprendre la sphère scolaire et soutenir le lien (médiation) entre les parents et l'école. Au fil des analyses avec les autres acteurs.trices, nous avons identifié différents usages de la mesure s'inscrivant dans ces objectifs. Le premier est la traduction. Les AFS sont ainsi sollicitées pour traduire des directives, des circulaires, des coupons... que l'école fait parvenir aux familles. Grâce à elles, les parents ont accès à la traduction, mais aussi à une explication contextualisée de l'information.

[...] moi je dis « contrairement, c'est la chance d'avoir la piscine, ton enfant il va apprendre à nager, apprendre beaucoup de choses. En plus, c'est pas toute l'année [...] (Diana, AFS)

Cet extrait met en évidence le potentiel des AFS à réduire l'écart entre les parents et l'école en traduisant, mais aussi en donnant du sens aux pratiques scolaires genevoises face à des familles qui ne les connaissent pas et les découvrent au fur et à mesure qu'avance leur enfant dans sa scolarité.

Ainsi, les compétences des AFS sont principalement utilisées pour des traductions d'information et lors d'entretiens (inscription, premier entretien, et entretiens durant l'année). Les traductions se font très régulièrement via la messagerie Whatsapp qui est un outil par extension de l'AIS-Scolaire : on peut envoyer des traductions en notes vocales ou des photos des circulaires reçues à la maison. Cet outil est donc mentionné par de nombreux.ses acteurs.trices.

Les échanges dans la mise en œuvre de la mesure 1 sont bidirectionnels : les AFS peuvent être sollicitées par les familles ; elles peuvent y répondre directement ou être un relais pour une sollicitation en direction de l'école. Les enseignant.es mobilisent également les AFS pour s'assurer que les informations circulent ou lorsqu'elles et ils souhaitent rencontrer les familles.

Concernant la nature des échanges, celle-ci est composée d'une variété de thématique. En outre, deux aspects reviennent de façon majoritaire dans notre corpus : les questions logistiques (gestion des affaires de ski, signature de coupon...) et l'explicitation des attentes de l'école. Cette dimension apparaît de façon marquée dans nos entretiens. Ainsi, les AFS deviennent des vecteurs d'apprentissage du monde scolaire genevois et de transmissions des attentes envers les familles :

« elle explique le rôle de l'école » (Eva, DIR) ;

« mais qui, qu'est-ce que c'est l'attente de, de l'école quand elle dit ça, des trucs idiots mais sur les coupons-réponses, sur les emplois du temps » (Monique, DIR) ;

« Et dans ce contexte-là, le fait d'avoir des AIS-R qui parlent la langue ça aide énormément pour expliquer les règles, pour expliquer ce qui est attendu, pour comprendre ce qui va pas [...] » (Alix, Ens CR) ;

« [...] nous expliquait les règles, les lois, comment ça se passe ici dans l'école et tout ça » (Parent 2).

Cette dimension est cruciale tout autant que complexe. En effet, la compréhension des attentes de l'école et des implicites qui structurent son fonctionnement est une clé de la relation entre l'institution et les familles. Comme l'ont démontré les recherches de Ogay (2017) ou de Payet (2017), les implicites sont ces grains de sables qui se glissent dans les rouages de la communication et de la relation. Ils brouillent le dialogue et parfois même le rompent. Ainsi, les AFS ont ce pouvoir de faciliter le lien et d'amoindrir la place des malentendus interculturels (Changkakoti & Akkari, 2009) et nous le verrons dans les effets de cette mesure 1, elles représentent un potentiel important de renforcement des relations famille-école. En outre, il nous faut relever un point de prudence ici et ne pas faire de cette mesure un outil d'imposition de normes, et dès lors un outil d'assimilation. Ainsi, le maintien ou l'encouragement à la mise en place d'une dynamique d'échange nous semble primordiale. De plus, l'un des parents (Parent 1) explique apprendre « *ce qui se passe à l'école* », recevoir des informations que les enseignants souhaitent transmettre, mais ne pas avoir d'information sur la pédagogie utilisée ou le système éducatif, ce qui pourrait l'intéresser et permettrait de favoriser des échanges plus symétriques avec l'école.

Par ailleurs, la nature des échanges n'est pas uniquement caractérisée par ces deux dimensions puisqu'elle concerne également le suivi de l'enfant ou sur des éléments culturels. Enfin, entre AFS et parents, il est possible que des échanges de nature « *intime* » interviennent. Evoquer un inconfort face à une situation ou un ressenti sont des situations expérimentées par Marwa :

Après, on peut avoir des discussions, plus... euh, on devient comme des ... ouais, les, les des référents, mais aussi de confiance. Euh : « il y a ma fille qui euh, qui a le voile, mais elle veut l'enlever, mais nous nous ne voulons pas. Qu'est-ce que tu en penses ? » Donc tu entres dans des discussions plus intimes, mais qui ont un impact, nous ne sommes pas des psychologues donc du coup, ton rôle c'est aussi de refléter cette laïcité à l'école, d'expliquer qu'elle est dans son droit et aussi comment les parents devraient accepter leur enfant dans son choix (Marwa, AFS).

Cet extrait est particulièrement intéressant en cela qu'il dépeint la manière dont les AFS, par la nature malléable de leur fonction, sont des ponts interculturels. Par ailleurs, l'extrait montre également que le processus d'acculturation peut déstabiliser un individu et ici des parents, et comment le réajustement peut être une source de questionnement important. Les AFS semblent ici incarner une ressource précieuse, une pierre angulaire d'un processus d'acculturation pouvant être stressant (Amin, 2012). Elles se définissent d'ailleurs en utilisant des mots traduisant cette posture à l'interface entre différents mondes culturels : facilitatrice, accompagnatrice, relais, intermédiaire.

Au fil de ces interactions, les AFS sont donc amenées à devenir des personnes de confiance. Celles-ci semblent se dérouler régulièrement par Whatsapp, téléphone, lors de rendez-vous, mais également lors de la visite de l'école ou même de visites à domicile (rares dans notre corpus). Enfin, la relation de proximité existant entre les AFS et les familles conduit dans certains cas à une extension de leur fonction : elles ont pris des rendez-vous médicaux ; pris des rendez-vous administratifs non-scolaires ; présenté la ludothèque ... Bref, autant de tâches qui ne sont pas d'ordre scolaire, mais qui soutiennent les familles :

Surtout si la famille vraiment elle a des difficultés en fait dans la communication ou elle a des difficultés à comprendre, c'est un peu difficile pour elle le système, comment ça fonctionne. Vraiment elle a besoin de quelqu'un de confiance qu'elle a l'habitude de la contacter toujours heu et heu, si elle te demande en fait tu ne peux pas lui dire que non, non je ne peux pas faire ça parce que c'est pas [...]Oui, mon rôle, tu ne peux pas lui faire ça ou parfois tu as aussi une prise de rendez-vous d'urgence. Bon qu'est-ce que tu fais ? Heu pour une maman qui heu, qui saignait. Bah tu prends le rendez-vous d'urgence. Tu peux pas faire la moitié (Dina, AFS).

Cet extrait d'entretien réalisé avec Dina montre la tension dans laquelle peuvent se situer les AFS. La proximité ou le lien de confiance implique ainsi une responsabilité envers les familles.

La mesure 1 ne se déploie pas qu'auprès des parents ; elle est également une mesure prévue pour faciliter l'intégration des élèves lors de leur arrivée dans une école genevoise. Au regard de nos données, cette mesure permet aux élèves d'accéder aux règles ainsi qu'aux attentes de l'école. Elle permet de pallier des difficultés liées à la compréhension de ces règles, mais également d'accompagner et de rassurer l'enfant. Ainsi, les AFS peuvent les accompagner en récréation, peuvent communiquer des informations basiques mais extrêmement importantes comme la localisation des toilettes et enfin peuvent aider à tisser du lien entre les élèves. Un parent explique par exemple que c'est grâce à elle que son enfant s'est fait des amis.

Enfin, comme énoncé en introduction de notre analyse concernant cette mesure, celle-ci inclut un dispositif d'évaluation en langue d'origine (EVLO). Lorsque les différent.es professionnel.les ont évoqué la mesure 1, la mention des EVLO s'est faite relativement rare (plus importante chez les AFS). Les réponses aux questionnaires nous permettent toutefois d'entrer dans la réalité de ces EVLO. Les enseignant.es relatent des moments durant lesquels les AFS parlent ou jouent avec l'élève, posent des questions de mathématiques, de culture générale et linguistiques. Elles produisent ensuite un bilan qui est transmis à l'enseignant.e.

Malgré le peu de mentions des EVLO dans nos données, nous apprenons que ces évaluations sont utilisées comme une base de travail pour adapter le suivi des élèves (qui sera très individualisé) et ses apprentissages. Cette base est utilisée par les enseignant.es ainsi que les AFS pour ajuster le soutien qu’elles apportent aux enfants ou orienter leur enseignement. Ces évaluations permettent ainsi de mieux comprendre l’élève et de situer ses difficultés :

Bah oui, on s’appuie forcément dessus pour connaître le niveau de l’enfant dans sa langue maternelle pour voir si les difficultés qu’il peut avoir sont uniquement liées à des soucis de langue ou s’ils sont aussi, s’ils transparaissent aussi dans la langue maternelle (Maé, CR).

« Évaluer si les difficultés étaient dues à la scolarité antérieure parcellaire ou au contexte migratoire, ou les deux » (Extrait du questionnaire).

Malgré le potentiel de ces évaluations, trois enseignant.es (deux en entretien, un.e par questionnaire) ont fait part de leur déception quant au dispositif. Pour l’un.e c’est la structure de l’EVLO qui n’est pas suffisante (n’inclut pas des dimensions de logique, de raisonnement) tandis que pour la/le deuxième, elle/il a trouvé la passation trop succincte. Enfin, la/le troisième a déploré le fait de ne pas avoir de retour formel. Une tension se dégage ainsi de ces analyses : les EVLO sont un outil jugé utile et pertinent, mais dont l’empan pourrait être étendu et renforcé.

2.b. Mesure 2 : soutenir les apprentissages ... via la langue d’origine

D’un point de vue théorique, au regard de nombreuses recherches réalisées sur les élèves issus de la migration, la mobilisation des langues d’origine comme outil d’apprentissage représente une innovation dans la mesure où elle s’inscrit en marge de l’histoire monoculturelle de l’institution scolaire (Barrère & Jacquet-Francillon, 2008 ; Burden et al, 2004 ; Karakaş, 2013). Plusieurs travaux ont montré qu’il existe une hiérarchisation des langues, que celle-ci se répercute sur les contextes scolaires, et que certain.es élèves voient leur langue dévalorisée ou invisibilisée dans l’école (Sabatier, 2006). L’AIS-Scolaire fait un pas de côté et fait entrer les langues de la migration dans la classe, non pas comme un objet à découvrir dans une perspective interlinguistique (qui reste pertinente et nécessaire !) mais bien comme un élément clé de l’apprentissage. Par ailleurs, cet usage de la langue au cœur de l’institution participe à sa légitimation, lui conférant un statut valorisé au sein d’une sphère scolaire historiquement monolingue. L’AIS-Scolaire représente ainsi une nouvelle forme d’ouverture au monde dans les écoles. Il convient alors de comprendre comment cette mobilisation de la langue d’origine intervient et comment les acteurs.trices la font vivre dans le quotidien des élèves réfugié.es.

Au travers des verbatims issus des entretiens avec les parents, les directions, les enseignant.es les AFS et les case-managers, nous avons pu mettre à jour la manière dont cette mesure 2 se déroule.

Celle-ci est mise en œuvre pour répondre, selon les parents, à trois objectifs : expliquer, travailler et aider. Ainsi, la mesure 2 est un soutien permettant d’entrer dans les apprentissages et d’entrer plus vite dans le français. En effet, plusieurs verbatims ont mis en évidence l’usage

de la langue d'origine comme un moyen « *d'accrocher l'enfant* » (Eva, DIR) et de le faire entrer dans l'apprentissage du français :

Je les accompagne en fait à leur apprendre le français, mais en leur parlant dans leur langue maternelle pour qu'ils comprennent mieux et qu'ils saisissent et qu'ils comprennent plus vite (Diana, AFS).

En plus de cela, l'usage de la langue d'origine permet d'accéder aux difficultés des élèves, et pour les élèves, elle permet de « *dire leur difficulté* » (Parent 2). Enfin la langue d'origine est un moyen de discuter des différences linguistiques. Ce dernier élément est essentiel ; il revient à plusieurs reprises dans les verbatims :

[...] par exemple, [nom d'AFS], je sais qu'elle sait tout ça, donc, elle, elle peut dire qu'en [langue], y'a pas de verbe avoir, le verbe être, donc elle essaye de leur comprendre cette notion de verbe avoir et de verbe être » (Jackie, CLAC)

*Toujours en ayant et en étant attentif parce que l'élève va bah au début, je sais que le /o/, le /e/, le /u/, c'est un problème. Donc le fait que moi je sais que c'est problématique, ben lui il va avoir conscience que, rah ben ça on a besoin de temps pour que tout ce que tu entends, tu arrives à le dire, tu l'écris et quand tu le, moi je veux le lire, il faut que ce soit le même que moi je t'ai dit. Donc j'ai une boucle, il faut qu'on arrive à boucler ça, avec chaque lettre. Et c'est là où tu commences à entrer dans le travail. Pour moi c'est sûr que on gagne beaucoup plus de temps déjà par rapport à cette difficulté de base qu'on a et après, au niveau syntaxe, c'est une langue qui est construite avec des phrases pas seulement en verbal, [langue] nominale. **Nominale parce que tout simplement on n'a pas le verbe être, ni le verbe avoir. Et c'est là où ben en général soit il va faire des phrases avec moi fille, sans hein, hein. Ou bien heu moi crayon et là introduit le verbe avoir mais à partir de sa langue maternelle.** » (Marwa, AFS)*

Ces extraits mettent en exergue l'expertise des AFS et sa plus-value pédagogique. D'une part, elles permettent de faire des ponts entre des langues et de donner du sens à ce qui peut s'apparenter à des énigmes grammaticales, d'autre part elles permettent de comprendre les erreurs d'élèves en pleine acquisition d'une nouvelle langue, devenant ainsi bi/plurilingues. Le travail des AFS s'inscrit dans ce que Cummins (2019) appelle le *translanguaging* permettant de naviguer d'une langue à l'autre, d'en mobiliser une pour comprendre l'autre et cela, dans la perspective de poursuivre et consolider des apprentissages. De plus, au regard de l'extrait d'entretien suivant réalisé avec une direction d'établissement, il semble que l'usage de la langue en classe soit un outil d'intégration au sens de Berry (2017), c'est-à-dire un outil permettant l'instauration d'un équilibre entre culture d'origine et culture d'accueil, et par extension langue d'origine et langue de l'école :

Je pense aussi que la deuxième chose c'est de lui dire aussi : c'est pas parce que t'as quitté ton pays que tu dois, voilà, que tu dois perdre ta langue etc. Donc ça aussi c'est important (Bernard, DIR)

Au quotidien, cette mesure est mise en œuvre de différentes manières. Les case-managers expliquent que c'est une mesure très utilisée, souvent liée à la mise en œuvre future de la mesure 3 (ces deux mesures semblent fonctionner en relais). Elle est déclenchée très rapidement par certain.es enseignant.es qui souhaitent gagner du temps dans l'apprentissage du français, tandis que d'autres souhaitent commencer par un apprentissage en immersion et proposer un ajustement dans un second temps avec la mesure 2.

Ainsi, une fois mise en place, cette mesure permet aux AFS d'intervenir en classe avec l'élève en individuel ou en prenant des groupes d'enfants. Elles interviennent également en dehors de la classe, en prenant l'élève en individuel ou en associant également un groupe d'enfants. Chez les plus petits, sortir de la classe est très rare, voire une pratique inexistante. Les groupes évoqués sont constitués d'élèves bénéficiaires de l'AIS, mais profitent parfois à des élèves qui n'en sont pas bénéficiaires. Entorse au règlement ou adaptation pédagogique nécessaire ? Au regard de nos données, l'inclusion d'élèves en dehors du dispositif est une manière de ne pas stigmatiser l'élève réfugié.e, de renforcer des interactions avec les élèves de la classe régulière, de favoriser un travail de groupe permettant aux élèves de rester engagé.es dans leur tâche et finalement de multiplier les effets du dispositif.

Les AFS agissent donc *comme* des ECSP en offrant un appui individualisé en collaboration avec les enseignant.es, majoritairement de la classe régulière. Les enseignant.es peuvent prévoir un travail spécifique, envoyer un travail à l'avance aux AFS afin qu'elles le réalisent avec l'enfant et dans d'autres cas les AFS peuvent proposer des activités. Les activités sont variées : il peut s'agir de jeux ou d'exercices trouvés en ligne, au SEM ou encore en partenariat avec les enseignant.es de classe d'accueil. Enfin, deux extraits mentionnaient des activités d'éveil aux langues. Les activités réalisées portent principalement sur le français : lecture, vocabulaire, fonctionnement de la langue (grammaire, conjugaison), les maths (ex : vocabulaire mathématiques) ou encore consistait à reprendre avec les élèves un travail réalisé en classe. La compréhension des consignes est également un élément revenu à plusieurs reprises. Ainsi, sans cibler une discipline spécifique, les AFS permettent aux élèves d'entrer dans une diversité de tâches. Leur présence permet aussi aux élèves de rester investi.es dans une même tâche, de gagner confiance en elles et eux et d'interagir avec d'autres enfants (des enseignant.es dans le questionnaire disent par exemple profiter du soutien de l'AFS pour faciliter un jeu entre élèves et faciliter leurs interactions).

En croisant les données des entretiens concernant la collaboration – en classe – avec les AFS et celles issues du questionnaire, nous avons élaboré le tableau suivant. Celui-ci dépeint la diversité de formes que peut prendre la collaboration entre AFS et enseignant.es (principalement les enseignant.es de classe régulière) :

Tableau 5. Variétés des collaborations entre enseignant.es et AFS			
Initiative	Moyens	Enseignement	Partenariat
• Enseignant.e qui prévoit le travail • Enseignant.e qui demande de travailler un objectif et AFS qui planifie • Enseignant.e qui explique les attentes • Planification du travail en commun • Enseignant.e qui planifie et donne le travail à réaliser à l'AFS	• Ressources fournies par l'enseignant.e • Ressources apportées par l'AFS	• Travail en individuel dans la classe • Travail en individuel hors de la classe • Travail en groupe dans la classe • Travail en groupe hors de la classe • Travail sur temps scolaire • Travail hors temps scolaire • Co-enseignement	• Echanges Whatsapp ou messages • Petits bilans réguliers • Discussions informelles

Nos données dépeignent un suivi très individualisé, à l'image de la politique d'intégration élaborée par la Confédération : celui-ci prend la forme de bilans semestriels réalisés par les AFS et de moments de suivis conjoints entre enseignant.es et AFS.

Dans certains cas spécifiques la mesure 2 ne peut pas être mise en place : lorsque les élèves restent très peu de temps dans un établissement et lorsqu'ils obtiennent le statut d'élèves bénéficiaires alors qu'ils sont à Genève depuis longtemps – parfois quelques années. Cette mesure est principalement mise en œuvre dans les classes régulières, mais l'un.e des enseignant.es décrit son potentiel en classe d'accueil car elle pourrait rassurer les élèves lors de leur entrée dans les apprentissages.

2.d. Mesure 3 : consolidation

La mesure 3 est – avec la mesure 2 – l'une des mesures les plus régulièrement mises en œuvre. Nos données ont montré que ces deux mesures sont imbriquées et fonctionnent alors comme un duo de soutien pour l'élève. Comme le dit l'une des directions rencontrées : la mesure 2 rassure tandis que la mesure 3 met en confiance. Autrement dit, la mesure 2 permet d'accéder au sens des apprentissages et la troisième les consolide.

Cette mesure est déclenchée à la demande du ou de la titulaire de la classe régulière ou est le résultat d'une décision commune entre enseignant.e et AFS qui jugent que l'élève est prêt à passer à un soutien uniquement en français. Il semble ainsi que le passage d'une mesure 2 à une mesure 3 (pour les élèves ayant bénéficié de la 2) soit un indicateur de progrès dont le potentiel reste à exploiter. Pour les acteurs.trices, cette mesure est un soutien en français qui s'apparente au soutien offert par les ECSP, mais avec une centration spécifique sur l'allophonie et des conditions différentes puisque les groupes de travail sont réduits (par exemple : deux élèves dans l'AIS-Scolaire, mesure 3 et environ six élèves avec l'ECSP) ou que le soutien est individualisé. Ce rapprochement entre le travail des ECSP et la mesure 3, et le fait de mobiliser d'autres fonctions scolaires pour la définir nous permet d'entrer dans l'analyse du flou qui caractérise cette mesure. En effet, deux enseignant.es de classe d'accueil – ayant pris en charge la mesure 3 dans leur école – ont évoqué le manque de clarté autour des objectifs adossés à cette partie du dispositif. Ces derniers ont été qualifiés de flous et les explications à leur sujet manquantes. L'une de ces enseignant.es aurait apprécié avoir un cahier des charges associé à cette nouvelle fonction et plus de clarté dans la présentation de la mesure.

Pour autant, ces enseignant.es et d'autres identifient une série d'objectifs permettant de circonscrire la mesure 3 : offrir une aide différenciée, cibler des besoins spécifiques, offrir un appui en classe, s'adapter aux besoins de chacun ... Grâce au questionnaire, nous apprenons que la déclinaison de ces objectifs peut suivre trois voies : (1) l'enseignant.e de classe régulière indique les objectifs et la planification du travail à la personne en charge de la mesure 3 ; (2) les besoins sont discutés en commun ; (3) la personne en charge de la mesure 3 planifie seule son travail (1 mention).

Une fois mise en œuvre, cette mesure permet de soutenir l'élève dans de multiples dimensions de sa scolarité tant disciplinaires (lecture, vocabulaire, mathématiques) que transversales

(travail sur le rôle de l'élève, stratégies de travail). Par ailleurs, les enseignant.es de mesure 3 apportent un soutien lors d'activités réalisées en classe (elles et ils ajustent les consignes, aident à leur compréhension). Dans certains cas, elles et ils ont accès à l'activité en avance et la travaillent avec l'élève avant sa réalisation en classe.

Ces enseignant.es de mesure 3 travaillent donc dans la classe, hors la classe, en individuel ou en groupe et dans de rares cas hors temps scolaire. Un.e enseignant.e nous explique que le travail en petit groupe permet d'accéder à plus d'informations sur l'élève et d'avoir une vision plus globale liée à sa scolarité. Dans un établissement, les élèves bénéficiaires de cette mesure sont regroupés par niveau. Dans ces groupes, des élèves non-éligibles à l'AIS sont parfois ajoutés :

[...] c'est qu'on a réussi à intégrer dans ces groupes de mesure 3, des élèves qui n'étaient pas éligibles aux mesures 3. [...] on a réussi à intégrer des élèves qui n'en bénéficiaient pas à ça, c'est hyper précieux aussi parce que c'est un plus pour ces enfants là. Donc vraiment, si l'année prochaine, on nous dit : « ben, il y a plus », ben je pense qu'on serait sacrément embêtés » (Simon, DIR)

Enfin, l'un des derniers éléments de nos analyses concerne les personnes en charge de la mise en œuvre de cette mesure. Dans certains cas, ce sont des enseignant.es de classe d'accueil qui bénéficient d'une augmentation de taux temporaire pour dispenser quelques heures de soutien (ce qui semble être la piste privilégiée par les case-managers) ; dans d'autres cas, ce sont des remplaçant.es (titulaires d'un titre reconnu pour enseigner) qui assurent le soutien en français. Au regard de nos données, il semble que confier la responsabilité de cette mesure à des personnes stabilisées dans l'institution et bénéficiant d'une expertise dans le domaine de l'allophonie puisse être une piste à privilégier. Par ailleurs, l'expertise de certain.es enseignant.es de classe d'accueil semble en adéquation avec les objectifs adossés à la mesure 3 et le fait qu'elles et ils soient des professionnel.les déjà présent.es dans l'école facilite la collaboration avec la classe régulière.

Au regard de nos données, la collaboration entre professionnel.les semble être un facteur soutenant la mise en œuvre réussie de cette mesure. Dans certains cas, elle doit ainsi être renforcée. En effet, plusieurs enseignant.es (1 dans les entretiens et 2 dans le questionnaire) évoquent un manque de collaboration se traduisant par le fait de ne pas avoir accès au suivi de l'élève (pas de bilan ou méconnaissance de ce qui est réalisé pendant les périodes de mesure 3).

2.e. Mesure 4 : apports extra-scolaires

Les deux entretiens menés avec les case-managers nous ont permis de comprendre que la mesure 4 regroupe des actions périscolaires (cours de langue et culture d'origine, médiation famille-école, soutien scolaire, interventions parascolaires). Pour les case-managers, la mesure se distingue par sa flexibilité, permettant « d'inventer, d'être créatifs » (Charlie, CM) en proposant des mesures adaptées aux besoins des élèves afin de favoriser leur réussite scolaire. Elle inclut aussi l'Agenda Intégration Médiation Educative (AIME), qui propose aux parents des conseils pratiques pour renforcer leur rôle éducatif grâce à des éducatrices. Ces éducatrices,

de la Fondation Officielle de la Jeunesse (FOJ), accompagnent les familles migrantes dont la parentalité est fragilisée par l'exil et/ou par ce « *qu'ils sont en train de vivre* » (Dominique, CM). Cet appui est surtout concentré au préscolaire, période jugée cruciale pour travailler la parentalité. Au regard des propos tenus par les case-managers, l'ensemble montre que la réussite scolaire est liée à l'équilibre familial et à l'intégration parentale. La mesure 4 illustre ainsi une logique de personnalisation et de soutien global, liée à des vulnérabilités engendrées par l'exil.

Dans le cadre de cette étude, nous avons réalisé 21 entretiens avec des directions d'établissement et enseignant.es. Au fil de ces 21 rencontres, la mesure 4 n'a été évoquée que cinq fois dont deux pour évoquer un manque de connaissances ou le fait de ne pas avoir eu l'occasion d'en discuter. Le questionnaire adressé au corps enseignant nous a permis de récolter 40 réponses à la question « Vos élèves et/ou leur famille ont-ils bénéficié de la mesure 4 ? » ; seules quatre personnes ont répondu de manière positive (10% des répondant.es). Avant d'entrer dans le détail des réponses relatives à la mesure 4, il est important de s'arrêter sur ces premiers éléments qui dépeignent une mesure soit méconnue, soit peu usitée. Pourtant sa pertinence – au moins du point de vue théorique – est réelle. Par exemple, au travers de l'accès des élèves à des cours de langue et culture d'origine, elle a le potentiel de favoriser un processus d'intégration équilibré au sens de Berry (2017). Le faible usage de cette mesure interroge : l'AIS-Scolaire est-il principalement connu au travers des mesures 2 et 3, au détriment de la mise en œuvre de la mesure 4 ? Les dispositifs accessibles *via* la mesure 4 (sport, cours de langue et de culture d'origine...) sont-ils en fait inaccessibles (trop loin, horaires incompatibles avec la vie des familles ...) ? Vu le potentiel intégrateur de cette quatrième mesure, renforcer sa visibilité nous semble un élément clé.

Les quelques personnes connaissant cette mesure ont décrit : une interaction avec une éducatrice de l'Agenda Intégration Médiation Educative (AIME), un échange avec une intervenante de Reliance dans lequel l'enseignante proposait des activités à réaliser à domicile, l'usage du dispositif Reliance et enfin un partenariat avec le Pôle Cité (Université de Genève) pour obtenir un soutien psychologique.

L'analyse de la mise en œuvre des mesures met en exergue un usage extensif des trois premières mesures et une forme de relégation de la mesure 4. Cela peut s'expliquer par sa nature extra-scolaire ainsi que par son usage plus intensif au sein de l'AIS-Petite enfance.

Le déploiement des mesures semble être le résultat d'un suivi collégial impliquant de nombreuses collaborations au bénéfice de l'individualisation des suivis des élèves, inscrivant ainsi l'AIS-Scolaire dans la lignée de la politique d'intégration développée par la Confédération suisse. Les mesures, dans leur développement, répondent aux besoins des enseignant.es ainsi qu'à ceux des élèves dans la mesure où elles permettent d'entrer dans les apprentissages et de se familiariser avec la sphère scolaire. Une précaution nous semble importante : entrer dans l'école, comprendre l'école ne doit pas être confondu avec une assimilation à l'école. Il est

important que la langue d'origine garde constamment son apport culturel, linguistique et qu'elle ne soit pas réduite à un outil de transmission utilisé dans une perspective transitionnelle.

La mesure 3 apparaît comme une mesure pertinente d'un point de vue pédagogique, mais à renforcer d'un point de vue structurel : elle implique des professionnel.les parfois externes à l'école, ce qui ne facilite pas la collaboration. Par ailleurs elle gagnerait à s'appuyer de manière systématique sur les expertises préexistantes des enseignant.es de classe d'accueil.

3. L'AIS-Scolaire : focus métiers

Avant d'entrer dans l'analyse des effets du dispositif AIS-Scolaire, nous souhaitons proposer quelques points « focus ». Autrement dit des thématiques d'analyse clés qui permettent de saisir le fonctionnement de l'AIS-Scolaire, de sa complexité et de son potentiel. A cet égard, nous proposons deux focus « métiers » : le premier sur le métier de case manager. Puisque l'AIS-Scolaire est une innovation au cœur de l'Agenda Intégration Suisse, le métier de case-manager ne s'est pas déployé en milieu scolaire. Pour cette raison, il nous semble important d'offrir un regard sur ce métier à la croisée entre terrains éducatifs et gouvernance scolaire. Dans un second temps, c'est sur un autre métier que nous souhaitons porter notre regard : celui d'AFS. En effet, au regard des données présentées précédemment, ces professionnelles sont les ambassadrices de l'AIS, elles agissent auprès des familles, des enseignant.es et des case managers : elles jouent ainsi un rôle pivot de proximité et de représentation de l'institution scolaire.

3.a. Case manager scolaire : un nouveau métier

La création de la fonction de case manager « scolaire » est concomitante à celle du dispositif AIS-Scolaire. Ainsi, ce métier n'est que très récent et de fait, lié à un dispositif en plein développement. Lors de nos entretiens avec les case-managers, nous avons souhaité comprendre leurs rôles et les différentes tâches qu'ils impliquent, les collaborations en jeu dans l'exercice de leur fonction et les défis ou difficultés auxquels ils/elles font face au quotidien.

Premièrement, la fonction de case manager est à l'interface de tous les éléments composant le dispositif. Par conséquent, les rôles et tâches à réaliser sont multiples et de nature très variée. Dans certains cas, elles se caractérisent par une dimension pédagogique forte tandis que dans d'autres cas, elles sont marquées par une dimension managériale importante. Ainsi, les case managers sont les garant.es de la mise en œuvre de l'AIS-Scolaire au travers de la *coordination* des tâches des acteurs.trices en interaction, de l'*application* des mesures, de la *création* de certaines d'entre elles, de leur *suivi* tant du point de vue *financier* que *pédagogique*. Ainsi, les case-managers naviguent entre le suivi des budgets alloués aux élèves (suivi des dépenses en fonction des mesures mises en œuvre ; dans certains cas, demande de soutien financier complémentaire) et le suivi des progrès des élèves (via la réception de bilans ou de discussions avec les différent.es professionnel.les (AFS, enseignant.es, directions). Ce double ancrage (pédagogie/management) se reflète sur les actions qui rythment leur quotidien : rendez-vous et réunions dans des écoles, collaborations avec des enseignant.es et AFS principalement, et

suivi administratif des élèves qui entrent ou sortent du dispositif, signature des décomptes d'heures des AFS, ou encore vérification de l'éligibilité de certains élèves auprès du BIC.

Vis-à-vis des AFS, les case-managers sont chargé.es (en partenariat avec la Croix-Rouge Genevoise) de les recruter, de suivre leur travail, de les accompagner et de soutenir leur développement professionnel. C'est également elles/eux qui font le premier lien entre l'AFS et l'école :

Nous contactons une AFS, on lui dit « voilà, il y a cette situation dans cette école. Est-ce que tu es disponible etcetera. » Et on trouve l'AFS et après on met en lien les deux. Et on dit « voilà, formellement, cette AFS est attribué à cet élève. Et on accorde 2 périodes par semaine de soutien et ensuite il y a quand même beaucoup de travail qui se fait entre l'AFS et l'école. Nous on peut intervenir s'il y a des divergences d'opinion ou si l'AFS n'est pas sûr (Dominique, CM).

Cet extrait, même s'il ne concerne qu'un temps spécifique de l'AIS-Scolaire (la mise en place d'une mesure), met en exergue la diversité des tâches que réalisent les case-managers au quotidien : pour aboutir à la mesure, il y a une analyse de la situation et des besoins, la recherche de l'AFS, la mise en contact et éventuellement des interventions durant le suivi.

Au sein des écoles, les case-managers prennent également en charge la communication autour du dispositif AIS-Scolaire en le présentant lors de réunions ou aux directions d'établissement : ils/elles sont des « *ambassadeur.es de l'allophonie* ».

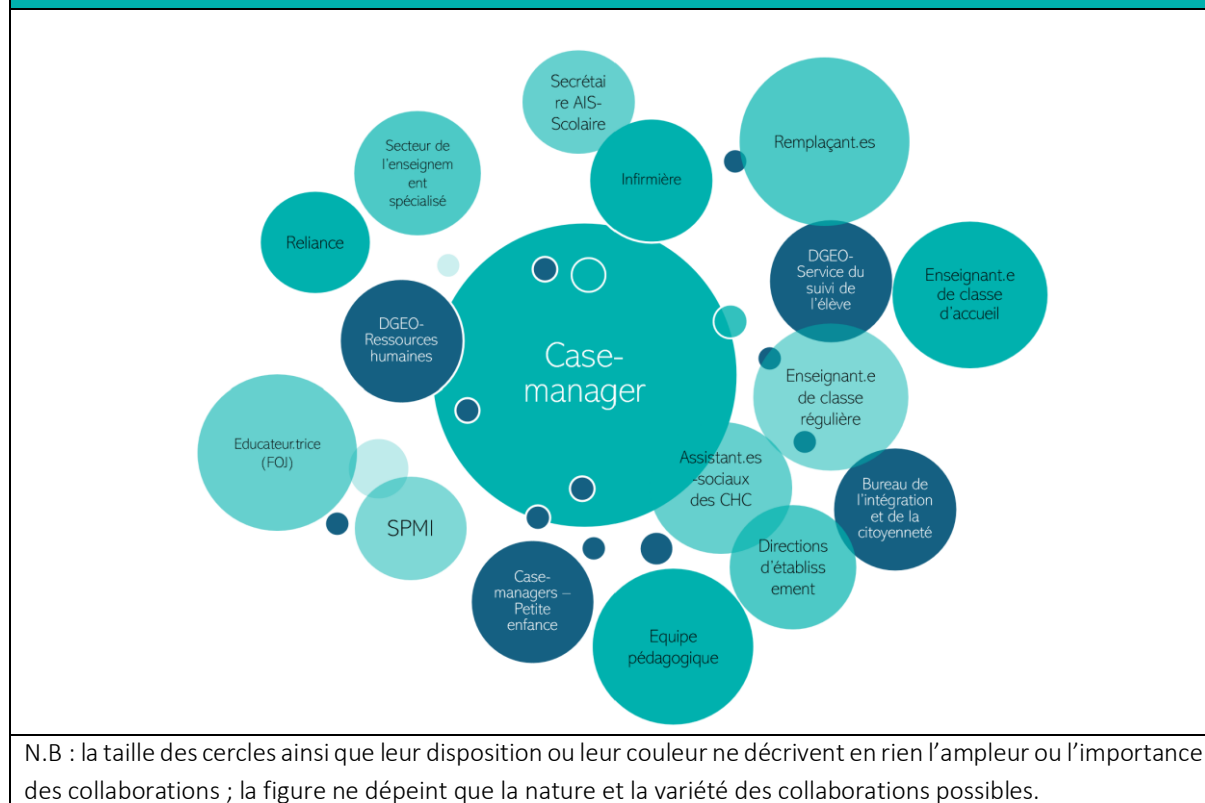
Enfin, l'un.e des case-managers rencontré.es nous explique prendre le temps de rassurer des enseignant.es :

On les rassure un peu ou on essaie de relativiser leur perception en disant « c'est normal votre élève il ne sait pas encore bien parler le français. C'est normal qu'il y ait encore des lacunes » (Dominique, CM)

Il est possible que par souci de synthèse, notre propos élude certaines tâches réalisées par les case-managers ; en outre l'élément principal de notre analyse est la définition de leur métier au cœur d'orientations marquées par une diversité d'enjeux : pertinence pédagogique – suivi de projet – suivi financier – développement professionnel des AFS ...

L'exercice du métier de case-manager est caractérisé par un nombre important de collaborations. Certaines sont bien plus régulières que d'autres, notamment celles avec les enseignant.es et les AFS. Toutefois la présence de « réseaux » de suivi des élèves ainsi que l'interaction de différents espaces au cœur de l'AIS-Scolaire créent une constellation importante de collaborations possibles. La figure 6 ci-dessous met en exergue la diversité des acteurs.trices en interaction via l'AIS-Scolaire et les collaborations interprofessionnelles et interinstitutionnelles. En filigrane, il semble se dessiner une importante charge de travail, notamment en matière de coordination pour les case-managers.

Figure 6. Diversité des collaborations au cœur du métier de case-manager



Enfin, pour saisir cette nouvelle fonction de case-manager, nous nous sommes intéressées aux défis qu'ils/elles relèvent au quotidien ainsi qu'aux difficultés auxquelles ils/elles font face. L'un des défis est relatif à la mise en place des mesures : elles doivent être déclenchées rapidement et les case-managers doivent donc avoir la capacité d'agir (de réagir) en fonction des mouvements migratoires et des demandes des écoles afin de ne pas perdre un temps précieux pour l'enfant :

C'est difficile, enfin je dirais que c'est un défi de suivre cette évolution parce qu'on sait que les élèves de l'école primaire, c'est un âge où les progrès sont très rapides. Plus les élèves sont jeunes, plus les progrès sont rapides et donc si on a un élève qui vient d'arriver et qu'on a un AFS mais que l'AFS n'est pas disponible parce qu'on n'a pas encore recruté ou on n'a pas encore trouvé la personne qui peut aller dans l'école en question, c'est dommage de perdre des semaines voire des mois qui peuvent être cruciaux hein. Même par rapport à la médiation famille-école, le fait d'être tout de suite sur la situation. Ça permet, entre l'école et la famille de lever des malentendus, éviter des crispations. Un bon départ est toujours une chose importante dans la scolarisation (Dominique, CM).

Pourtant, la mise en place des mesures n'est pas toujours une évidence. L'accès à certaines écoles n'est pas toujours aisé, il n'y a pas toujours de retour de leur part et parfois aucun.e professionnel.le n'est disponible pour mettre en œuvre la mesure. À ces défis s'ajoutent la nécessité de diffuser les informations concernant le dispositif AIS-Scolaire et de permettre aux écoles de s'en saisir. Les collaborations sont décrites comme un défi inhérent au métier. Enfin, le fait de soigner les transitions entre la période préscolaire, l'école et l'entrée au cycle apparaît également comme un enjeu important pour les case-managers.

L'objectif de cette analyse n'est pas de porter un jugement sur ce nouveau métier et la manière dont il prend vie mais d'offrir un arrêt sur image permettant sa définition. Ainsi, il en ressort que les case-managers de l'AIS-Scolaire jouent un rôle pivot à la croisée d'injonctions variées, notamment financières et pédagogiques. Ils répondent aux besoins des écoles, mais surtout des élèves, et ont pour mission d'individualiser les suivis qu'ils mettent en œuvre et pour cela d'entrer en interaction avec une diversité d'acteurs.trices. Leur mission est donc plurielle et complexe en plus d'être à l'intersection entre deux institutions (BIC et DIP).

3.b. Accompagnatrice familiale et scolaire : nouveau métier au cœur de l'AIS-Scolaire

Evidemment, le rôle d'AFS se dessine tout au long de la présentation de nos résultats. Pourtant, nous avons souhaité consacrer l'un de nos points « focus » à ce nouveau métier. Entrées dans l'école via l'AIS-Scolaire, les AFS jouent un rôle que l'on peut qualifier de pivot ou de charnière. Elles sont à l'intersection entre les familles, les écoles, les différent.es professionnel.les et notamment les enseignant.es, les élèves mais aussi à l'intersection entre différentes cultures (d'origine des familles, scolaires, genevoise). Elles se définissent ainsi comme des médiatrices, des intermédiaires qui mettent en confiance, rassurent et créent des liens « efficaces ». Elles permettent d'aplanir des situations complexes en situant le point de départ des élèves, en étant une ressource pour les familles, notamment en les rassurant ou en les mettant en confiance.

Durant les entretiens avec les AFS, leurs relations avec les enfants ne sont pas décrites largement, mais on comprend qu'au travers de leurs interventions peut se tisser un lien de confiance apprécié des élèves. Ceux-ci sont décrits comme « *contents* », certains ont « *pleuré* » lorsque la mesure s'est arrêtée, et d'autres se sont confiés :

[...] j'ai un élève qui m'a dit, j'aimerais bien être chef de cuisine mais mes parents, ils sont pas d'accord parce que leur rêve [c'est] d'être avocat et euh, en fait, il m'a dit : « est-ce que toi tu pourrais parler avec maman ? » (Dina, AFS)

Une AFS a tout de même précisé qu'un enfant s'était interrogé sur la raison de sa présence. Si cet aspect n'est apparu qu'une seule fois dans nos données, il nous semble important de mettre en lumière l'importance de considérer l'élève comme partie prenante du dispositif et de l'associer à sa mise en œuvre.

Pour aller plus loin dans la compréhension des relations entre élèves et AFS, nous avons mobilisé la perspective des enseignant.es (classe régulière et d'accueil) ainsi que des directions d'établissement. Ils et elles observent les liens se tisser et dans l'ensemble en témoignent de manière positive : ils évoquent la bienveillance ou la sensibilité des AFS ; ils décrivent leur présence comme un « *soulagement* », ou une présence qui « *rassure* », qui permet de se « *sentir compris, respecté ou entendu* » ; une présence qui réduit le niveau de stress et qui rend les élèves « *plus à l'aise* ». Pour un.e enseignant.e, le lien positif entre l'élève et l'AFS est une source d'implication dans les apprentissages. L'un des parents interrogés décrit cette relation de manière très positive en expliquant que son enfant réclame la présence de l'AFS :

Donc elle était très contente, elle demandait tous les jours, parce qu'il ne venait pas toujours les jours, elle demandait quand il va venir euh, l'AFS. Donc elle était très très contente quand il était là (Parent 2)

Pour autant, certain.es professionnel.les précisent que ces relations sont dépendantes de différents facteurs et que tou.tes les élèves ne sont pas aussi réceptifs et réceptives à la présence de l'AFS. Ce qui se dégage de ces données tient principalement au potentiel que représentent les AFS : par la traduction, par la compréhension de l'enfant, elles leur permettent d'avoir cet espace et ce temps dans lesquels leur voix compte. Évidemment, tou.tes les élèves n'en ont pas besoin de la même manière : l'appréhension de ces relations doit donc se faire en tenant compte de facteurs individuels.

Avec les familles, les AFS semblent agir à deux niveaux. Le premier est le niveau scolaire : elles guident les familles, expliquent les attentes de l'école, facilitent les interactions ... tâches que nous avons décrites dans la section consacrée à la mise en œuvre de la mesure 1. En outre, elles agissent également à un second niveau dans lequel elles prennent le rôle de confidentes, qui rassurent, qui sont à disposition pour la compréhension de l'école mais plus largement de la culture éducative à Genève (une AFS explique à des parents que l'autonomie est très valorisée et qu'ils doivent laisser leur enfant « *mettre ses chaussures* », « *fermer sa veste* » ...). Elles sont des ressources pour des questions culturelles et parfois administratives (ex : traitement des absences et facturation du parascolaire). Certaines tâches qu'elles réalisent ressemblent à l'accompagnement offert au sein de l'AIS-Petite enfance. En effet, deux AFS évoquent des sorties à la bibliothèque, au parc ou encore à la patinoire.

Elles rassurent ainsi les familles tout en visant leur autonomie (une AFS explique qu'elle soutient la communication avec l'école, mais encourage les parents à la prendre en charge progressivement), elles dépassent parfois le cadre de leur cahier des charges et cela afin de maintenir ou créer une relation de confiance avec les parents :

Alors, il y a beaucoup de choses qui ne sont pas dans le cahier des charges [rires] mais il faut savoir que pour être AIS, il faut aimer l'interculturalité. Je pense qu'on peut pas être AIS, sans vouloir aimer ce qu'on fait [...] (Alba, AFS)

L'une des AFS explique que « *l'important c'est qu'ils posent, ces parents, leurs valises, pour que leur enfant puisse s'envoler dans leurs apprentissages* » (Marwa, AFS). Cette citation résume le métier que nous venons de décrire : soutenir les familles, leur permettre de s'ancrer dans leur nouveau contexte de vie, et cela au bénéfice de la scolarité des élèves. Enfin, nous avons identifié un dernier rôle apparu dans un seul entretien, mais qui probablement existe chez d'autres AFS, il s'agit du *rôle-model*. Ainsi, par leur présence, leur statut, leurs origines et leurs parcours, les AFS peuvent représenter, auprès des familles, des possibilités d'intégration ou un futur marqué par de la stabilité :

Ça doit être quelqu'un d'extérieur à la famille qui comprenne très bien les deux cultures, parce que ça permet de dire : « ah bon, ils ont réussi, ils sont là, ils parlent etc. » (Alba, AFS)

Ce statut de *rôle-model* selon Hopson (2014) peut suivre deux orientations : l'une passive, dans laquelle la présence d'une personne pouvant être un modèle est l'unique composante ; l'autre

active, dans laquelle la personne considérée comme modèle incarne ce rôle et peut le visibiliser ou rendre explicites certains aspects de son parcours, par exemple. Ainsi, les AFS, sans que cela soit explicite, peuvent représenter ce *rôle-modèle* au travers d'une intégration équilibrée marquée par le fait de naviguer entre la culture qu'elles partagent avec les familles et l'institution scolaire.

En outre, ce nouveau métier est marqué par une diversité de défis que l'on peut organiser en trois catégories : les défis en lien avec les familles (ex : discuter de la nécessité d'un suivi thérapeutique ou d'un changement vers l'enseignement spécialisé, pallier l'inquiétude des familles lors de leur entrée dans le dispositif, faire face à une famille (1 seule mentionnée) qui ne souhaite pas d'AFS), les défis en lien avec l'école (la collaboration avec des enseignant.es qui ne connaissent pas le dispositif AIS-Scolaire, les divergences d'objectifs entre enseignant.es et AFS (1 mention) ou de conception de la langue d'origine (1 mention)...) et enfin les défis en lien avec l'élève (son comportement, une progression insatisfaisante).

Enfin, pour saisir la complexité de cette nouvelle fonction au cœur des écoles, nous nous sommes arrêtées sur l'analyse des extraits de verbatims portant sur leurs conditions de travail. De manière générale, les AFS apprécient et qualifient l'AIS-Scolaire de manière positive. Pour autant, les conditions dans lesquelles elles exercent sont difficiles. Leur métier est précaire et dépend directement des besoins des écoles ainsi que des mouvements migratoires :

[...] bah au début de l'année j'avais cinq élèves. Du jour au lendemain, j'avais qu'un seul élève [...]. Donc ça change beaucoup mais ce qui est normal, heureusement hein, qu'il y a des élèves qui n'ont pas besoin, mais c'est un travail précaire (Marwa, AFS).

Cet extrait met en exergue une tension importante : la réussite des élèves au cœur du dispositif et l'arrêt de travail qu'elle signifie pour les AFS. En effet, leur métier est dépendant des périodes allouées, du progrès de l'enfant, des besoins dans les langues qu'elles maîtrisent. Elles se retrouvent ainsi piliers d'un dispositif sans pour autant y être ancrées. L'une d'elle explique d'ailleurs : « *Il y a un petit peu ça qui est difficile et puis après, on se culpabilise aussi, parce que si on demande trop, on touche aussi la caisse de l'enfant [...]* » (Myriam, AFS). Ainsi, en plus de la précarité peut s'ajouter ce sentiment de culpabilité. D'autres éléments concernant les conditions de travail apparaissent également : les déplacements qui bloquent les journées pour quelques périodes passées dans une école, les absences des enfants non-signalées (qui impliquent des déplacements inutiles), les heures creuses entre des périodes de soutien, ainsi que la charge administrative liée au décompte de leurs heures.

Dans les écoles, les directions décrivent des AFS bien intégrées, reconnues par les enseignant.es et, dans l'ensemble, décrivent des professionnelles qui fonctionnent en collaboration. Dans certaines écoles, les AFS sont conviées à des réunions d'organisation, dans d'autres, l'équipe essaie de grouper les heures de présence afin qu'elles passent un temps long dans l'école et puissent s'y intégrer. Leur plus-value semble ainsi reconnue à l'échelle établissement. Des directions évoquent des relations de confiance, le fait que ce soient des « *alliées* » dans l'école et l'une d'elles ajoute : « *Et puis je pense qu'on peut plus s'en passer* » (Cornelia, DIR). À ce

propos, plusieurs directions disent considérer les AFS comme des membres à part entière de l'équipe pédagogique qui peuvent ainsi participer aux TTC, aux séances d'établissement, au suivi collégial des élèves, aux réunions de parents, et une direction mentionne même un événement festif. Si certains défis mentionnés par les AFS font référence au fait que les enseignant.es ne les connaissent pas encore, il semble que le développement de l'AIS-Scolaire ainsi que la considération démontrée par les directions puissent participer à changer leur statut et ainsi à renforcer leur visibilité.

En outre, toutes les relations avec les enseignant.es ne sont pas linéaires : certaines ont questionné la limite du cadre d'action de l'AFS ou d'autres ont fait émerger des enjeux de collaboration importants : une direction décrit une situation dans laquelle une AFS a pris en charge une situation problématique avec un élève en langue d'origine, ce qui ne permettait pas d'en aborder certains enjeux avec l'enseignant.e.

Enfin deux entretiens (avec un.e enseignant.e de classe régulière et une direction) évoquent une collaboration minimale : « *Elle le prend, elle sort, elle fait un truc, il revient et puis on a aucune information* » (Eva, DIR) ; « *[décrit les horaires de l'AFS] On n'avait jamais de moment pour travailler ensemble* » (Maé, Ens CR). Comme nous l'avons vu, la collaboration semble clé pour établir des objectifs et suivre les apprentissages, pourtant, dans certains cas, elle n'est pas aisée. Nos données ne permettent pas d'accéder aux explications liées à ces collaborations minimales, mais quelques hypothèses peuvent émerger, nous les posons ici sous forme de questions : les conditions de travail des AFS leur permettent-elles de prendre le temps de la collaboration ? Les interactions avec les enseignant.es sont-elles structurées au-delà du bilan semestriel ?

De manière générale, les données montrent que ce type de collaboration tend à évoluer vers un partage d'informations plus systématisé (exemple du bilan semestriel).

4. L'AIS-Scolaire : quels effets ?

Au fil de ce rapport, l'AIS-Scolaire a été décrit sous de nombreux angles et en multipliant les perspectives. Les voix d'une diversité d'acteurs.trices s'y mêlent pour donner accès à une image la plus proche du réel possible, c'est-à-dire une image du dispositif tel qu'éprouvé par celles et ceux qui font vivre l'AIS-Scolaire. Dans cette nouvelle section, nous mobilisons l'expertise des professionnel.les pour identifier les effets perçus du dispositif. À cet égard, nous interrogerons les effets sur les élèves évidemment, tant sur leur performance scolaire que sur leur intégration sociale mais également sur la relation famille-école.

Aussi, au travers de l'analyse des effets, nous identifierons la pertinence du dispositif AIS-Scolaire. Si la tendance semble aller vers une appréciation particulièrement positive de ce nouvel outil, il existe des voix minoritaires qu'il nous paraît essentiel de mettre en lumière tant elles permettent d'accéder aux angles morts d'un projet ou à des situations dans lesquelles les

résultats ne sont pas ceux escomptés. Il nous faut ainsi les investiguer comme des espaces d'apprentissage.



Au fil de la lecture des entretiens est apparue une série de qualificatifs pour décrire l'AIS-Scolaire. Lors de l'analyse, nous les avons notés et de ceux-ci émergent le nuage de mots présenté dans la Figure 7. Celui-ci n'est évidemment pas suffisant pour tirer des conclusions définitives. En outre, il permet d'observer une tendance majoritaire : les professionnel.les (ici, AFS, enseignant.es et directions) mettent en exergue la pertinence du dispositif. À ces qualificatifs peuvent être adossées quelques phrases marquantes issues des verbatims : « *ça m'a sauvé la vie* » ; « *[sans le dispositif] on serait perdus* » ; « *Bravo BIC !* ».

Pour autant, le nuage de mots ne fait pas l'impasse sur les expériences négatives. Ainsi apparaissent les expressions « *pas suffisant* » ; « *saupoudrage* » ou encore « *pas très constructif* ». Ces éléments issus d'un même entretien, n'infirment pas la pertinence du dispositif, mais interrogent sa mise en œuvre dans la mesure où cette personne aimerait avoir plus que deux périodes AIS par semaine et une présence renforcée de l'AFS.

Au-delà de cette introduction par les qualificatifs, nous avons également mobilisé les données du questionnaire pour obtenir une vision générale des enseignant.es (classe d'accueil et classe régulière) quant à l'AIS-Scolaire.

Tableau 6. Appréciation globale du dispositif AIS-Scolaire par les enseignant.es du primaire (classe d'accueil et régulière)			
Item	Moyenne	Médiane	Ecart Type
Au regard de votre expérience, considérez-vous que le dispositif AIS-R soit une ressource pour l'enseignant.e qui reçoit des élèves réfugié.e.s ? (55 répondant.es)	3.8	4	0.38
Au regard de votre expérience, considérez-vous que le dispositif AIS-R facilite l'intégration des élèves réfugié.e.s ? (52 répondant.es)	3.62	4	0.6
Au regard de votre expérience, considérez-vous que le dispositif AIS-R représente une opportunité de renforcer les relations famille-école, notamment dans le cas de familles réfugiées ? (53 répondant.es)	3.7	4	0.53
N.B: 1 – Pas du tout d'accord ; 2 – Plutôt pas d'accord ; 3 – Plutôt d'accord ; 4 – Tout à fait d'accord			

Les trois items présentés ici couvrent les objectifs généraux de l'AIS : répondre aux besoins des enseignant.es, renforcer l'intégration des élèves et renforcer la relation famille-école (les progrès scolaires des élèves seront abordés dans des sections spécifiques). Les statistiques descriptives présentées corroborent les qualificatifs évoqués ci-dessus. Les enseignant.es perçoivent majoritairement le dispositif comme une ressource au service de l'intégration et des relations famille-école. Grâce aux verbatims ainsi qu'à des items plus précis du questionnaire, nous allons maintenant entrer dans l'analyse spécifique des progrès déclarés des élèves et de l'évolution de la place des parents dans la relation avec la sphère scolaire. Le croisement des données qualitatives et quantitatives nous permet d'obtenir des appréciations générales et des expériences spécifiques permettant de situer ou nuancer les progrès des élèves.

4.a. Des élèves qui progressent ?

Ce projet de recherche place en son cœur la voix des acteurs.trices qui éprouvent l'AIS-Scolaire ; notre objectif général est de comprendre son fonctionnement et l'un des objectifs spécifiques est d'identifier ses retombées pédagogiques ainsi que ces effets en termes d'intégration, selon l'expertise des professionnel.les. Autrement dit, malgré des obstacles méthodologiques¹⁸, nous avons tout de même souhaité explorer la question des effets de l'AIS-Scolaire. Autrement dit, est-ce que ça marche ? Pour ce faire, nous nous appuyons sur l'expertise de celles et ceux qui observent et/ou enseignent aux élèves bénéficiaires des différentes mesures. Ainsi, dans cette partie, nous mobilisons les données issues du questionnaire et des entretiens avec les directions, les enseignant.es et les AFS.

Nous avons souhaité inclure la perspective des parents, mais celle-ci reste très peu développée : un parent considère que son enfant a progressé, un autre aussi, mais interroge la raison de la progression (est-ce l'AIS ou la progression normale de son enfant ?) et un autre indique ne pas voir de différence entre son enfant qui a bénéficié du dispositif et celui qui n'en a pas bénéficié.

¹⁸ Par exemple, nous ne pouvons pas remonter aux compétences ou connaissances des élèves avant leur entrée dans l'AIS-Scolaire ; les élèves issus de la migration et allophones bénéficient d'une mesure de suspension des notes.

Le questionnaire nous donne des indications générales sur la perspective des enseignant.es quant aux effets de l'AIS-Scolaire.

Tableau 7. Perception des enseignant.es sur les effets de la Mesure 2			
<i>Item</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Médiane</i>	<i>Ecart Type</i>
Avez-vous constaté des progrès chez vos élèves à la suite de la mise en place de la mesure 2 ? – (27 répondant.es + 3 qui ont répondu « autre »)	3.42	3	0.58
Avec la mesure 2, avez-vous constaté des changements dans l'intégration de vos élèves ? – (26 répondant.es)	2.62	3	1.06
Trouvez-vous que le soutien scolaire offert par les AFS représente un soutien - autre que disciplinaire - important pour l'élève ? (28 répondant.es)	3.61	4	0.57
N.B: 1 – Pas du tout d'accord ; 2 – Plutôt pas d'accord ; 3 – Plutôt d'accord ; 4 – Tout à fait d'accord			

Table 8. Perception des enseignant.es sur les effets de la Mesure 3			
<i>Item</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Médiane</i>	<i>Ecart Type</i>
Avez-vous constaté des progrès chez vos élèves à la suite de la mise en place de la mesure 3 ? (33 répondant.es)	3.33	3	0.74
N.B: 1 – Pas du tout d'accord ; 2 – Plutôt pas d'accord ; 3 – Plutôt d'accord ; 4 – Tout à fait d'accord			

Ces deux tableaux mettent en exergue une tendance généralement positive vis-à-vis des effets de l'AIS-Scolaire. À chaque fois, plus de la moitié des répondant.es est *a minima* plutôt d'accord avec les différents items, permettant ainsi d'affirmer que les enseignant.es observent des progrès grâce aux mesures 2 et 3. Seule la question de l'intégration rencontre plus de divergences au sein des réponses.

Les verbatims issus des entretiens ainsi que les réponses ouvertes aux questionnaires permettent d'explorer la nature des progrès constatés. Pour les effets de la mesure 2, l'analyse des progrès se divise en six sous-catégories (en gras dans le texte). Tout d'abord, les différent.es professionnel.les constatent que la mesure 2 permet d'accéder à **la compréhension du fonctionnement de l'école** : à ses normes, à ses clés, à ses règles, au monde social qui entoure les élèves. Ensuite, la présence des AFS **renforce certains apprentissages et notamment le français** (parfois accompagné de précisions : lecture, vocabulaire, compréhension/production orale et écrite, expression orale, fonctionnement de la langue), les mathématiques (bien moins mentionnées) et la compréhension des consignes. En outre, ce que produit l'AIS-Scolaire est une **entrée dans les apprentissages facilitée**. De nombreux.ses acteurs.trices témoignent d'évolutions dans le rapport au savoir, l'attitude scolaire, le sens donné aux apprentissages, la posture d'élève ou encore l'autonomie. Si ces éléments-là ne sont pas quantifiables, ils sont pour autant des attentes importantes et des prérequis pour naviguer dans la scolarité. Par ailleurs, nos verbatims et réponses aux questionnaires mettent en lumière des **effets sur les ressentis ou sentiments des élèves au sein de l'école** : ceux et celles-ci font preuve d'une plus grande confiance en eux/elles, ils/elles sont rassuré.es, apaisé.es, s'ouvrent aux autres... Les AFS semblent ainsi être une source de sécurité affective dans un espace scolaire inconnu.

Euh, c'est vrai, on devient un élément sécurisant pour eux. Euh, parce que c'est le seul espace où ils peuvent s'exprimer dans leur langue et le reste du temps, ils sont complètement perdus. Pendant 7 heures, tu vois on reste 40 minutes donc c'est une bouffée d'air pour lui et tu, tu, on devrait être nous-mêmes aussi attentif que euh... à un moment donné, cette bouffée d'air on te fait confiance, tu vas réussir à, à t'envoler et te séparer, comme t'as pu te séparer de tes parents donc heu (Marwa, AFS).

Et puis euh, euh oser se lancer dans l'inconnu quand on apprend de nouvelles choses, c'est ça aussi. Mais, y a tellement d'inconnu partout, s'ils sont trop insécures, là, avec la présence d'un adulte bienveillant, qui parle leur langue, ben là c'était possible de se lancer là-dedans donc. » (Alix, Ens CR).

C'est ça, je pense le plus important c'est trouver sa place dans la classe parce que c'est des enfants qui arrivent dans un système scolaire complètement différent. Ils sont des enfants qui connaissent pas la langue et il y a beaucoup de peurs. Il faut savoir que les enfants ils ont peur. Même demander les toilettes, ils savent pas où sont les toilettes, c'est très, très stressant pour un enfant (Julie, AFS).

La confiance ainsi développée permet aux élèves, d'après certain.es enseignant.es, d'entrer dans les apprentissages et pour l'une d'entre elles dans des tâches plus complexes. Une hypothèse se dégage alors, les élèves mis en confiance développeraient un sentiment d'efficacité (Bandura, 1977) important pouvant alors se répercuter sur leurs apprentissages.

En termes d'intégration, il semble que l'AIS-Scolaire, et particulièrement la présence des AFS, puisse avoir un impact important sur le sentiment des élèves vis-à-vis de l'école. Grâce à leurs actions, les élèves ont accès aux clés de compréhension du monde scolaire et du contexte dans lequel ils et elles interagissent. À cet égard, cela a pu renforcer leur sentiment d'appartenance à l'école ou à leur classe. Plusieurs exemples illustrent la manière dont ce soutien a pu prendre forme : une AFS qui aide à tisser du lien, qui participe à la résolution de conflits et réduit ainsi le risque d'injustice ressentie (par l'élève qui ne peut s'exprimer dans la langue de l'école) ... Certain.es enseignant.es disent que les élèves, via cette mesure, se sentent accueillis, aidés et pour certain.es plus apaisés.es et sécurisés.es.

Ces éléments mettent en exergue la manière dont la langue d'origine permet d'accéder à un savoir « local » et est ainsi mobilisée pour donner aux élèves accès à des éléments de la culture suisse ou genevoise. Les données issues du questionnaire vont dans ce sens, et corroborent ces résultats.

Nous avons également recueilli des données qui vont dans le sens de la documentation générale d'une série de progrès. Par exemple : des personnes disent avoir observé « *beaucoup de progrès* » ou que la progression n'est « *pas mal* » ; qu'ils ont vu des évolutions...) et de fait ne permettent pas d'être classés, mais reflètent là aussi une appréciation positive de l'usage de l'AIS-Scolaire.

Toutefois, si le questionnaire ainsi que nos verbatims permettent de démontrer un impact de l'AIS-Scolaire sur l'intégration des élèves, **quelques nuances** sont à analyser. D'une part, les données du questionnaire nous permettent d'accéder aux commentaires associés au choix de l'item « plutôt pas d'accord » concernant l'intégration des élèves. Seule une personne a commenté son choix et a indiqué que les élèves étaient trop souvent sortis de la classe pour que la mesure 2 ne bénéficie à leur intégration. Des nuances apparaissent également dans les

verbatim issus des entretiens. En effet, pour certain.es enseignant.es, les élèves étaient déjà « intégré.es » à leur école avant la mise en œuvre de l’AIS, pour d’autres, ce n’est pas l’axe où ils observent des effets. Par ailleurs, si les progrès scolaires existent, ils ne sont pas toujours considérés comme suffisants. Ils sont parfois trop lents, difficiles à évaluer ou, dans certains cas, ils ne permettent pas aux élèves de combler l’écart avec les attentes prévues par le plan d’études. Par ailleurs, une direction précise que les progrès sont difficiles à identifier car il n’y a ni trace, ni mesure pour les suivre :

J'ai pas de, de trace vraiment arrêtée pour dire oui ou non, moi je pense c'est tout le processus qui qui, qui fait que. Ça va les faire rentrer plus vite dans le français. J'veux dire c'est logique. Vous avez en face de vous une personne qui parle votre langue et qui peut en même temps parler le français (DIR5).

La mesure 3 elle aussi produit son lot d’effets sur les élèves. Les progrès les plus documentés (croisement des données du questionnaire et des entretiens avec les enseignant.es) sont relatifs à la maîtrise de la langue française. Dans le tableau suivant, nous avons listé les effets de la mesure 3 observés par les enseignant.es ayant répondu « plutôt d’accord » ou « tout à fait d’accord » à l’item du questionnaire concernant les progrès des élèves à l’issue de la mise en place de la mesure 3.

Tableau 9. Effets de la mesure 3 sur les élèves – par les enseignant.es ayant constaté des progrès (plutôt d’accord, tout à fait d’accord)
Progrès en français : • Expression (4 occurrences) + langage oral (1 occurrence) • Compréhension (4 occurrences) • Ecrit/Production écrite (3 occurrences) • Champ lexical/Vocabulaire (4 occurrences) • Lecture (2 occurrences) • Fonctionnement de la langue (1 occurrence) et syntaxe (1 occurrence) Progrès en maths (2 occurrences) Posture d’élève : • Entrée dans le métier d’élève (3 occurrences) • Compréhension du fonctionnement de la classe • Estime de soi/confiance en soi (3 occurrences) • Elève plus à l’aise (1 occurrence) • Elève plus concentré.e (1 occurrence) • Elève plus motivé.e (1 occurrence) • Elève qui ose se tromper (1 occurrence) • Elève qui ose communiquer (1 occurrence) • Elève intéressé.e/ouvert.e aux apprentissages (1 occurrence)

Cette liste met en évidence la manière dont la mesure 3 est un véritable soutien à l’apprentissage du français, mais participe également à mettre en place les conditions d’un apprentissage serein et efficace pour les élèves. Deux enseignant.es interrogé.es corroborent ces tendances et identifient des progrès relatifs au « *métier d’élève* », au fait que les élèves soient rassuré.es, et que la mesure permet la mise en place d’un « *climat de confiance* » propice à l’apprentissage du français.

D'autres enseignant.es – dans le questionnaire et durant les entretiens – ont émis des doutes quant aux effets de cette mesure. Trois enseignant.es (entretiens) mettent en doute les progrès : l'une ne les constate pas, l'une s'est trouvée face à un.e élève qui dit ne pas comprendre les interventions lors de la mesure 3 et une autre a l'impression que la mesure 3 permet un progrès plus rapide, mais précise qu'elle n'en est pas sûre.

A ce sujet, la première de ces enseignant.es décrit une expérience plutôt négative : « *[évoque les progrès] Malheureusement, très peu, euh, il y a très peu de résultats. [...] Et, et il y a vraiment ce problème de [dimension cognitive] qui fait qu'il y a très peu de progrès [...] Et il y en a hein, il y en a, mais disons, alors moi, c'est un peu mon bémol par rapport au coût quand même de ce ... moi j'ai trouvé énorme [l'élève avait le droit à X périodes¹⁹]* »

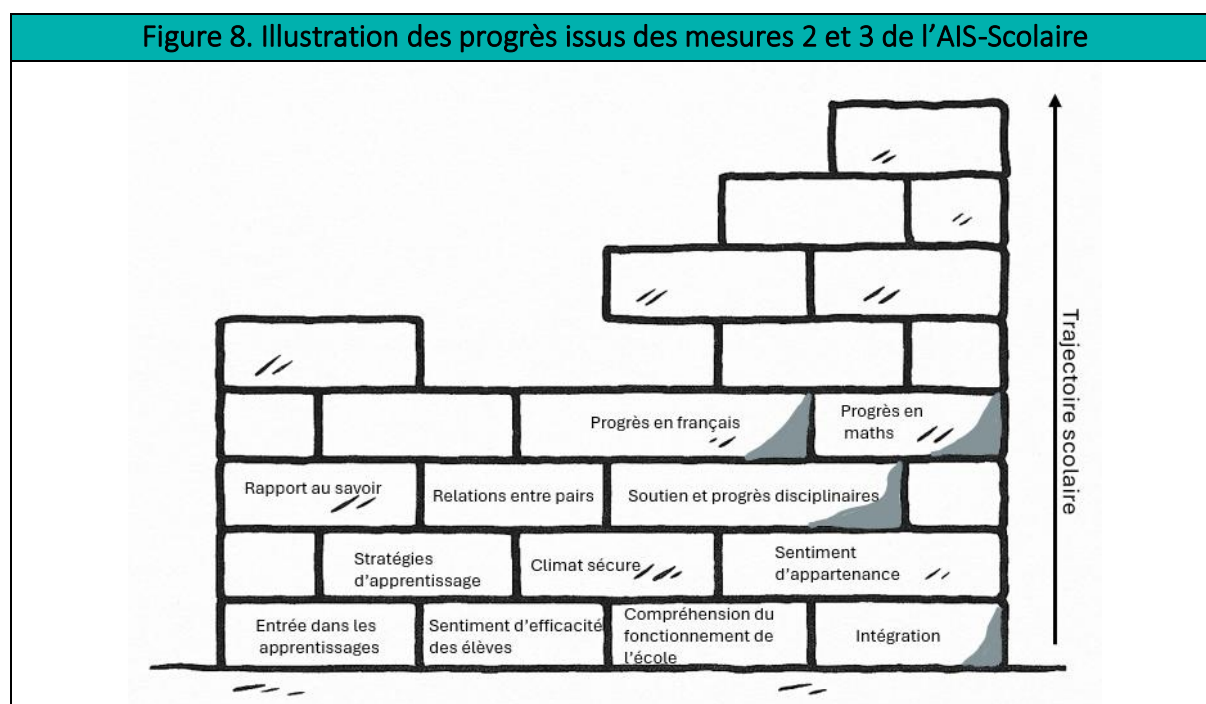
Cette expérience est importante dans la mesure où l'enseignante semble situer la source des difficultés de son élève dans le registre des compétences cognitives et pas au niveau des contenus d'apprentissage. Elle interroge ainsi la pertinence de la mesure et des dépenses qu'elle engendre. À notre stade et dans le cadre de cette recherche, nous ne pouvons nous prononcer sur cette situation, mais elle nous incite à recommander une poursuite voire un renforcement du suivi collégial des mesures mises en œuvre. Au sein de notre questionnaire, trois enseignant.es ont indiqué être « plutôt pas d'accord » (2) ou « pas du tout d'accord » (1) avec l'idée que la mesure 3 produise des progrès chez les élèves. L'un.e des enseignant.es ayant répondu « plutôt pas d'accord » justifie son choix en écrivant que la mesure a produit un « *renforcement de certaines notions scolaires* ». Nous faisons l'hypothèse qu'en creux de ce commentaire se dessinent des attentes plus élevées auxquelles la mesure n'aurait pas répondu. Les deux autres enseignant.es ont rédigé des commentaires suivant la même orientation. Ces personnes déplorent un manque de lien avec les personnes en charge de la mesure 3 et pour celle/celui ayant choisi pas du tout d'accord, le commentaire est très global et interroge la pertinence de la mesure face à un élève décrit comme peu investi, un manque de suivi institutionnel et un potentiel manque d'investissement des parents.

Comme indiqué précédemment, notre étude ne propose aucune analyse quant à des situations individuelles, en outre la mise en commun des propos tenus par les personnes les moins convaincues par la mesure 3 mettent en lumière l'importance des processus de coordination et d'évaluation conjointe des situations pédagogiques.

À des fins de synthèse, nous avons produit la figure 8. Celle-ci met en exergue les principales aires de progrès des élèves faisant suite aux différentes mesures mises en œuvre au fil de leur trajectoire scolaire. La figure prenant la forme d'un mur en construction illustre la manière dont l'AIS-Scolaire participe à consolider la scolarité et les différents éléments didactiques et transversaux qui la composent. L'usage des différentes briques représente la diversité des effets documentés au travers de nos analyses. Les espaces grisés font écho aux zones d'ombre

¹⁹ Extrait volontairement reformulé.

relevées par certain.es professionnel.les ayant déploré le manque de suivi ou les doutes quant aux effets des mesures sur leurs élèves. Ces éléments doivent inciter à renforcer les suivis, les évaluations, mais celles-ci doivent être contextualisées. Ainsi, les élèves au sein de l’AIS-Scolaire, ne peuvent – dans certains cas – pas être évalué.es en regard d’une scolarité ordinaire, mais bien de leur trajectoire spécifique marquée par la migration forcée.



Si ces progrès sont observés et ainsi documentés, notre étude ne permet pas d’étendre la réflexion quant aux trajectoires scolaires plus vastes des élèves. En effet, nous avons tenté de recueillir la perception des professionnel.les (enseignant.es et directions) quant aux effets de l’AIS sur les orientations des élèves (en spécialisé, redoublement, regroupement au cycle d’orientation). Les réponses se basent dans certains cas sur des suppositions (ex : au regard des éléments mis en œuvre, on imagine qu’il y aura des effets) ou décrivent un manque de recul pour se prononcer. Ainsi, les progrès des élèves grâce l’AIS-Scolaire sont réels, mais leurs effets à long terme doivent encore être documentés.

4.b. La distorsion du temps comme effet de l’AIS-Scolaire

Au fil de nos rencontres, le temps est apparu comme un élément clé de la compréhension des effets de l’AIS-Scolaire. La scolarité des élèves – ordinairement – est rythmée par une progression linéaire, de semestre en semestre, de degré en degré. Cette organisation du temps scolaire est inhérente à la conception même de la forme scolaire au sens de Joigneaux (2008) qui faisait de l’organisation temporelle de l’école l’une de ses cinq composantes. La migration forcée fait imposer cette organisation de la scolarité. Elle produit des interruptions, des apprentissages ralentis, et pour finir produit une distorsion du temps scolaire. Dans nos verbatims, plusieurs acteurs.trices se sont exprimé.es en faisant écho au temps des apprentissages.

Il nous semble ainsi que l'AIS puisse répondre à un double enjeu. Tout d'abord, il permet de donner du temps. Du temps d'apprentissage, du temps d'acclimatation, d'acculturation et le temps d'établir ce contexte sécurisant propice à l'entrée dans une posture d'élève. Ensuite, il permet d'accélérer le temps, notamment celui des apprentissages. Par l'usage de la langue d'origine ou de la mesure de soutien en langue française, le savoir se transmet plus rapidement et l'élève progresse plus vite. Ainsi, il ressort de nos mémos de recherche concernant le temps un double effet de l'AIS qui l'étend d'une part et le raccourci d'autre part. L'AIS se joue du temps et dédouble la temporalité de l'école : le dispositif participe à rattraper le temps perdu durant l'exil tout en permettant d'étirer certaines périodes cruciales comme celle de l'acculturation au nouvel environnement scolaire.

4.c. L'AIS-Scolaire : pour retrouver une place d'enfant.

L'allophonie peut créer un écart entre des parents et des enfants qui ne vivent pas les modalités d'acculturation à leur pays d'accueil de la même manière. Comme décrit par Barou (2011), la socialisation au sein de la famille peut se dérouler selon deux vitesses différentes. En effet, les enfants, via l'école, ont accès à la langue, mais également au fonctionnement de la société dans laquelle ils interagissent. Les parents, de leur côté, n'ont pas toujours accès au monde du travail, peuvent avoir des cours de langue, sans bénéficier d'un bain de langue... bref, leurs enfants risquent de les devancer dans la maîtrise de leur environnement. Pour ces raisons, certain.es d'entre eux/elles se retrouvent à endosser des responsabilités de traduction et d'explicitation que Perrenoud (1994) discutait à l'aide du concept de « *go-between* » donnant à l'enfant un rôle « d'agent de liaison » entre l'école et la famille. L'AIS-Scolaire, en permettant de passer par un tiers, retire cette responsabilité à l'enfant – ou tout du moins l'allège. Trois entretiens nous permettent de mettre cet élément en évidence :

Et vous avez aussi et puis y'a le deuxième choc c'est que ben, pour les parents, c'est que mon fils parle le français moi je le parle pas. Il y a aussi là, il y a un choc et quand je vous disais tout à l'heure ils prennent/ [...] Des fois les parents, parce que eux ils viennent, ils traduisent, ils voilà. Ils sont ... [...] Oui, ça renforce leur rôle d'adulte. [...] Alors je pense que l'AFS oui là, elle peut, elle peut être aussi une aide pour, euh pour euh comment, pour amener certaines informations qui ne sont pas apportées par l'enfant (DIR3).

Si cet élément a été amené de manière tout à fait minoritaire dans notre corpus, la manière dont l'AIS-Scolaire renforce, apaise, consolide les relations famille-école (cf. section suivante) semble appuyer notre hypothèse concernant l'allègement des responsabilités attribuées aux enfants bilingues.

Vers une consolidation des relations famille-école ?

Au travers de la mesure 1, l'AIS-Scolaire vise une consolidation des relations famille-école et même la mise en place de cette relation grâce à la médiation en langue d'origine. Dans cette section, nous croisons les données issues des entretiens avec les enseignant.es (classe d'accueil, régulière), les directions et les AFS ainsi que les données issues de notre questionnaire. Cela afin de comprendre la manière dont les relations famille-école ont été soutenues par le dispositif.

Tout d'abord, notre questionnaire nous permet d'identifier la perception globale des enseignant.es vis-à-vis des effets de l'AIS-Scolaire sur la relation avec les familles. Les résultats sont indiscutables : sur 32 réponses récoltées, 4 sont indiquées comme « sans réponse » et les 28 autres répondent par « oui » à l'item « *Diriez-vous que cet accueil en langue d'origine facilite votre relation avec la famille ?* ». Ainsi sur les 28 réponses exprimées, 100% des enseignant.es déclarent un effet positif de l'AIS-Scolaire sur cette dimension.

Les commentaires ainsi que les verbatims reflètent cette perception très positive de la mesure et surtout de la présence des AFS (« *pratique, primordiale, hyper efficace, très utile...* »). Les enseignant.es expliquent que ce soutien permet de tisser un lien de confiance et que les familles sont rassurées, apaisées. La communication est ainsi établie et facilitée. Certains éléments mettent en lumière la force des AFS : elles sont souvent comparées aux traducteurs.trices qui transmettent un message sans bénéficier de ce lien de confiance qu'elles ont avec les parents :

Non, je trouve que ben, ça permet de rendre la chose moins formelle qu'avec un traducteur. Alors on peut plus entrer dans une discussion » (CLAC, 6)

[évoque une situation éducative complexe], l'entretien officiel en présence de l'intervenante qui a pu tout traduire, euh c'était très facilitant parce que sinon, on doit passer par la Croix-Rouge [afin] d'obtenir des traducteurs, tandis que là, on a, un jour avait regardé, l'intervenante et moi nos disponibilités, euh elle est sortie voir avec la maman : est-ce que telle date, telle date, ça joue. Ça s'est fait immédiatement, il n'y avait pas besoin d'attendre un retour de réservation ou autre. Donc oui, c'est très facilitant et voilà c'était très bénéfique pour l'enfant (Ens.CR 3)

Ces extraits mettent en lumière le double avantage que représente la mesure 1. Tout d'abord, les AFS en étant associées à des familles facilitent la mise en place pratique du lien avec l'école, et évite d'ajouter un intermédiaire. De plus, ces intermédiaires que sont les interprètes de la Croix-Rouge ne bénéficient pas du lien de confiance créé avec les familles, ni de leur représentation et connaissance de l'espace scolaire. A cet égard, les AFS sont des actrices de l'école, partenaires des familles au bénéfice d'un double ancrage culturel. C'est bien cette addition qui semble consolider les relations. Par ailleurs, plusieurs éléments issus des verbatims et réponses aux entretiens mettent en exergue l'importance des dimensions interculturelles dans la relation. Des professionnel.les disent que ce dispositif permet de mieux se comprendre, et ainsi de prendre part de manière active dans la relation interculturelle :

Et du coup, elle comprenait ces croyances-là, puis du coup, elle me disait des choses que moi, j'aurais peut-être jamais vues, et puis j'aurais peut être pas compris. Puis en fait, elle disait : ben là, il [l'élève] a exprimé ses peurs et je vais en reparler à la maman (Ens. CR1)

Ben oui, quand ces parents, on leur demande de venir, et puis que par exemple, les [exemples de contexte], l'habitude c'est : l'état prend en charge mon enfant, en fait un bon citoyen et l'école prend en charge, en fait un bon citoyen 11 ans après, nous on nous demande rien. Là, quand on va les solliciter eux, mais ils sont très étonnés, parce que, pourquoi est-ce qu'on me sollicite en tant que parent ? Voilà, je vous fais confiance. Non, ça aide beaucoup (DIR 5).

Cette mesure a également des effets directs sur les parents. D'après les AFS, ceux-ci se sentent entendus, rassurés ou encore soulagés. Au travers du dispositif, ils deviennent des parents

informés et évoluent ainsi vers une autonomie dans le suivi de la scolarité de leur enfant. Deux enseignant.es décrivent d'ailleurs cette prise d'autonomie : dans un cas, les demandes de traduction sont déclenchées par les parents ; dans un autre, l'AFS sert à « *rompre la glace* » puis les rencontres se déroulent sans elle. Ainsi, la mesure 1 permet à l'institution scolaire d'œuvrer pour une véritable co-éducation (Feyfant, 2015) en réduisant l'asymétrie des relations avec les familles (Changkakoti & Akkari, 2009). Les AFS rendent lisibles le monde scolaire, les informations quant à la scolarité des enfants et participent ainsi à une distribution juste des connaissances afin que chaque acteur.trice puisse agir de manière informée dans la relation.

L'accès à l'information n'est pas qu'une histoire de traduction. L'extrait ci-dessous montre comment les AFS peuvent devenir des personnes référentes de confiance, à l'interface entre des mondes culturels différents. Elles peuvent ainsi être des ressources pour les parents, lors de réflexions éducatives concernant leur enfant.

Est-ce qu'il y a un avantage, parce qu'eux, clairement, ils lui disent, mais toi [prénom AFS] en tant que [membre de cette communauté], toi tu en penses quoi, et toi en tant que ... ? Donc elle aussi, elle est un peu pour eux une.../ Ah mais elle va aussi nous comprendre. [...] Et elle, elle est de notre culture donc elle, elle sait, et ils sont moins sceptiques [...]. Donc oui, c'est, c'est pour moi c'est hyper précieux » (Lisa, Ens CLAC)

Evidemment, dans ce portrait des nuances existent : toutes les familles ne sont pas décrites comme investies dans la relation, les effets ne sont pas toujours aussi dithyrambiques (dans un cas : les relations étaient bonnes avant l'AIS, dans un autre, elles se sont améliorées mais restent compliquées). Par ailleurs, la place des AFS est discutée dans un entretien dans la mesure où le double ancrage (école et famille) qui constitue la force de leur fonction, peut également les mettre dans une position délicate. Dans un dernier extrait issu du questionnaire, un.e enseignant.e dit ne pas avoir su qu'elle pouvait mobiliser l'AFS de la famille en dehors des entretiens (par exemple pour la traduction des circulaires).

Pour conclure, les effets de l'AIS-Scolaire sur les relations avec les familles sont positifs. Celles-ci sont renforcées et facilitées. Les AFS représentent ainsi un maillon crucial dans l'interaction, elles permettent la mise en confiance de tous.tes les acteurs.trices (elles rassurent les familles, mais également les enseignant.es) et permettent d'éviter des malentendus interculturels.

Ce chapitre portant sur les effets du dispositif AIS-Scolaire met en lumière sa plus-value et ses retombées pédagogiques sur les élèves. Tout d'abord, nous avons identifié la manière dont les mesures 2 et 3 participent à renforcer les apprentissages, principalement en français, mais également dans les autres disciplines. Au-delà d'un apport disciplinaire, ces mesures ont le potentiel de créer des conditions d'apprentissages propices au progrès : confiance en soi des élèves, environnement sécurisé. Il y a donc un effet multi-niveau de l'AIS-Scolaire : sur les apprentissages, mais également sur leurs fondations.

Ces éléments ne peuvent pas être présentés sans être associés aux nuances importantes évoquées par quelques professionnel.les rencontré.es. Le manque de suivi ou de systématisation du suivi ainsi que l'écart possible entre les résultats observés et les attentes du plan d'études romand par rapport à l'âge des élèves. Vis-à-vis des apprentissages, la question du temps est clé ; nos résultats mettent en évidence la manière dont l'AIS-Scolaire offre un temps précieux d'acclimatation et fait gagner un autre temps tout aussi précieux dans l'avancée dans les apprentissages.

D'autres éléments appuient l'impact positif de l'AIS-Scolaire sur les trajectoires des élèves : ceux-ci peuvent regagner leur place d'enfant et grâce à la présence des AFS n'ont plus la nécessité d'assurer ce rôle de *go-between* (Perrenoud, 1994). En effet, la médiation qu'elles offrent permet aux parents d'entrer dans leur rôle de parents d'élèves tout en étant soutenus afin d'appréhender l'espace scolaire et les interactions requises de manière sereine.

L'AIS permet aux élèves réfugié.es et à leur famille d'entrer dans l'école et d'y prendre place d'une manière graduelle et sécurisante. Les enseignant.es de leur côté sont eux/elles aussi rassuré.es, soulagé.es dans l'établissement des relations avec les familles ou dans la création de lien avec l'élève. Au travers de l'AIS-Scolaire, ils peuvent consolider leurs compétences interculturelles, notamment en ayant accès à des informations sur les ancrages culturels des familles et leur expérience éducative. L'hypothèse ici, appuyée par quelques verbatims, est que les enseignant.es – via l'AIS – développent ou renforcent leur capacité de décentration, nécessaire à l'interaction interculturelle (UNESCO, 2013).

A plusieurs reprises, nous avons identifié la capacité de l'AIS-Scolaire à faire entrer les élèves et les familles dans le système genevois ; toutefois, il nous semble essentiel d'apporter ici un élément de prudence : l'AIS-Scolaire ne doit pas devenir un outil d'assimilation – ce qu'il n'est pas au regard de nos données. Pour cela, il nous semble essentiel de rappeler, au fil de sa mise en œuvre, la valeur des langues d'origine ou la discussion possible du cadre scolaire en regard des expériences parentales. L'intégration recherchée resterait ainsi un processus dynamique marqué par des relations égalitaires. En effet, il ne faudrait pas que la langue d'origine ne soit qu'un vecteur vers le français et qu'elle perde sa valeur intrinsèque.

Enfin, discuter de la pertinence ainsi que des effets de l'AIS-Scolaire implique la considération de la pluralité des expériences vécues. Trois éléments nous semblent encore importants à évoquer ici : (1) la plus-value du dispositif a été nuancée en raison d'un faible suivi dans quelques expériences relatées. Mêmes minoritaires, ces éléments nous semblent cruciaux afin d'assurer à chaque enseignant.e la possibilité de tirer le meilleur parti du dispositif et de s'assurer de la pertinence (Barrett & Tikly, 2012) des mesures à l'œuvre. (2) Une direction, ainsi qu'un parent ont fait part d'une appréhension concernant l'aide apportée aux enfants : il existe une peur de la dépendance à cette aide ; ainsi la sortie du dispositif ou en tout cas, les mesures relais (préexistantes dans l'école) pourraient être intégrées à la réflexion dès le départ afin de situer l'AIS-Scolaire comme une mesure temporaire palliant les écarts scolaires résultants du processus migratoire. (3) Une enseignante a évoqué une peur liée à l'usage des langues

d'origine qui empêcherait l'élève de se lancer dans sa découverte et dans l'apprentissage du français. Ici, les apports des AFS sont essentiels puisqu'elles ont mis en lumière la manière dont leur approche et leurs pratiques sont tournées vers l'acquisition de la langue scolaire, la langue d'origine étant un médium pour faciliter les apprentissages (sur d'autres sujets, elle est une ressource pour sécuriser, entendre, rassurer, valoriser ...).

5. L'AIS-Scolaire : se tourner vers l'avenir

Au cours de notre recherche, nous avons demandé aux acteurs.trices au cœur du dispositif d'identifier les pistes d'amélioration possibles pour le dispositif AIS-Scolaire. D'une part, en regard de ces pistes se dessinent l'appréciation ou non du dispositif ; d'autre part, les propositions mettent en relief la complexité du fonctionnement de l'AIS-Scolaire et les éléments à consolider pour renforcer sa pertinence. Les résultats de ces analyses font également émerger des défis auxquels se confronte l'AIS-Scolaire. Pour réaliser ces analyses, nous avons identifié toutes les occurrences (affirmations, phrases) relatives aux améliorations suggérées du dispositifs issues des entretiens avec tous.les les personnes interrogées ainsi que les occurrences issues du questionnaire en ligne. Celles-ci ont été regroupées selon notre processus d'analyse thématique.

Quatre éléments apparaissent de manière majoritaire à l'issue de notre classification ; les autres occurrences sont regroupées en thématiques que nous développerons plus loin. En première position des pistes d'action, nous trouvons **la demande de consolidation du suivi des mesures** que ce soit pour y avoir accès ou pour s'assurer de la bonne dépense du budget alloué à l'enfant. Dans certains cas, le suivi permettrait d'avoir accès aux informations quant aux mesures extra-scolaires possiblement mises en œuvre au sein de la famille, des informations sur l'élève, ou permettrait de vérifier si la mesure en place est toujours la plus adéquate en fonction de l'évolution de la situation de l'enfant. Pour certaines personnes, ce dernier aspect est crucial (l'une semble appréhender le fait que les AFS puissent être mobilisées comme un soutien pour la classe, alors que c'est le budget alloué à un enfant qui est utilisé, tandis qu'une autre explique que certaines mesures peuvent devenir « *confortables* » et que le suivi permettrait de faire évoluer le soutien offert à l'élève).

En deuxième position des recommandations les plus formulées par les personnes interrogées, nous trouvons **la volonté d'ouvrir l'AIS aux élèves non-éligibles**. Certaines personnes font preuve d'un enthousiasme important : « *L'AIS pour toute la Suisse !* » et d'autres aimeraient un minimum d'élargissement aux élèves ayant des situations proches, mais des statuts différents. En miroir de cette demande, se dégage l'inconfort de certain.es professionnel.les face à l'inégalité que peut représenter le dispositif. Une enseignante décrit la mesure 3 comme « *trop généreuse* » et source de disparités vis-à-vis d'autres élèves qui auraient des besoins similaires, mais qui ne sont pas éligibles au dispositif. Une autre enseignante fait également part de cet inconfort en décrivant deux situations similaires, mais pour lesquelles la réponse institutionnelle diffère :

Dans ma classe, une petite fille qui vit, qui est voisine en fait de cet enfant, qui vit, elle, elle est pas au bénéfice, cette famille n'est pas au bénéfice de l'AIS mais voilà ils se connaissent, ils sont voisins, ils se connaissent un jour avant la rentrée [...] C'est pas très important pour moi mais c'est juste dommage qu'ils n'aient pas tous la chance de bénéficier. [...] Elle habite, elle est voisine de l'autre enfant. Ils habitent les deux dans le collectif heu qu'on a sur la commune. Simplement elle, elle a pas le statut, le permis on va dire de, je les ai pas appris par cœur [...] Je sais que cette petite fille-là et ses frères et sœurs n'ont pas accès aux mesures AIS-R mais nous on les considère de la même manière, si ce n'est que nous on peut pas obtenir d'aide ou de budget ou de choses comme ça (Justine, Ens CR)

En troisième position, des recommandations les plus fréquentes viennent celles relatives à **la meilleure compréhension et connaissance du dispositif**. Parmi les questions qui émergent, nous trouvons par exemple : une demande de clarification du rôle des AFS (« *ce qu'on peut leur demander* ») et les critères d'éligibilité d'un élève ou les raisons justifiant l'arrêt des mesures.

Enfin, la quatrième recommandation la plus fréquente est relative aux **conditions de travail des AFS**. Si ce sont effectivement elles qui portent le poids de cette recommandation, plusieurs autres catégories de professionnel.les s'y associent, témoignant ainsi de leur rôle central dans le dispositif. Parmi les recommandations détaillées nous trouvons : une rationalisation des heures (pour éviter les déplacements), des salaires plus importants ou incluant les vacances, une stabilisation contractuelle.

D'autres éléments viennent compléter les améliorations demandées. Nous les avons regroupés par thématique :

- **Consolidation de la structure actuelle** : consolider les collaborations, la coordination au sein des établissements, les liens avec l'extérieur (assistant.es sociaux ; Hospice général), renforcer la connaissance des AFS et faire en sorte que les informations circulent jusqu'aux remplaçant.es les cas échéants.
- **Développement de la structurelle actuelle** : proposer une plateforme pour le suivi des facturations des AFS, offrir des formations complémentaires aux enseignant.es, développer des plateformes de partage de ressources pédagogiques (pour enseignant.es et AFS)
- **Consolidation des dimensions pédagogiques actuelles** : Augmenter les périodes avec des AFS, augmenter les temps de collaboration avec les AFS, augmenter les périodes de mesure 3, augmenter l'AIS-Scolaire en général, offrir des prolongations en fonction des besoins des élèves, proposer des interventions de manière plus régulières et stabilisées, augmenter les budgets alloués aux élèves, attribuer un.e AFS par école afin de garantir la stabilité du dispositif.
- **Développement des dimensions éducatives et de soutien aux familles** : offrir un soutien psychologique aux élèves, offrir des formations aux parents sur le système éducatif, leur offrir des cours de français, clarifier avec les familles les objectifs de l'AIS.
- **Soutien et développement professionnel des AFS** : [conditions de travail évoquées précédemment], renforcer leurs formations (lecture, rôle de l'enseignant.e), délimiter leurs actions et agir avec bienveillance envers elles (car ne sont pas des enseignant.es),

renforcer les relations avec les directions d'établissement, renforcer leur maîtrise du français

Les quatre catégories utilisées pour classer toutes ces pistes d'amélioration mettent en exergue le caractère singulier du dispositif AIS-Scolaire. En effet, les pistes sont de natures variées : pédagogiques et éducatives, structurelles et professionnelles. Elles témoignent de la dimension holistique du dispositif, faisant écho à une compréhension écologique (Bronfenbrenner, 1979) de la scolarité des élèves réfugié.es. Notre classification inscrit les pistes d'action proposées dans une double temporalité : le renforcement du présent et le développement dans le futur. Ainsi, si de nombreuses améliorations sont proposées, la majeure partie visent à consolider l'existant, voire l'étendre, mais en tout cas ne remettent pas en cause la pertinence des mesures, du dispositif dans son ensemble et de l'initiative générale visant à soutenir la scolarité des élèves réfugié.es.

Discussion des résultats

Dans cette section, nous proposons une lecture de nos résultats scindée en plusieurs temps spécifiques : un retour synthétique sur les résultats guidés par les questions de recherche, puis une lecture des résultats au travers de notre cadre théorique.

1. Réponse aux questions de recherche

Notre première question de recherche portait sur le concept de « réussite éducative », elle était formulée ainsi : « ***Dans quelle mesure le projet AIS-Scolaire contribue-t-il à la réussite éducative des élèves réfugiés ?*** » Le concept de réussite éducative « est une immense enveloppe à l'intérieur de laquelle on insère quasiment toutes les problématiques liées à l'éducation, la scolarité, la socialisation des enfants et des jeunes. » (Feyfant, 2014, p.4). En miroir de ce concept, l'AIS-Scolaire propose lui aussi une approche holistique de la réussite. Au travers d'un suivi individualisé, ainsi qu'une conception large des ressources nécessaires pour réussir en contexte scolaire, il vise la réussite éducative des élèves réfugié.es. Y parvient-il ? Répondre à cette question nécessite de revenir sur les effets de l'AIS-Scolaire. Nous avons observé une diversité de conséquences de la mise en œuvre du dispositif. Certaines ont trait au « devenir élève » car l'AIS-Scolaire permet de se sentir accueilli.e, entendu.e, écouté.e, rassuré.e. Il permet ainsi de faire ces premiers pas dans un contexte scolaire inconnu de manière sécurisée. La littérature ayant permis de documenter l'écart pouvant exister entre des élèves réfugié.es et le monde scolaire (Sanchez-Mazas, 2022) ainsi que la nécessité de leur offrir un soutien socio-émotionnel (Bartlett et al., 2017 ; O'Toole et al., 2018), l'AIS-Scolaire s'aligne avec ces éléments en réduisant l'écart par une explicitation du fonctionnement scolaire et en créant des espaces sécurisants, notamment par la maîtrise de la langue de l'enfant. Il facilite ainsi l'entrée dans l'école et ouvre la voie vers les apprentissages. Toujours à propos du « devenir élève », l'AIS-Scolaire – via le soutien individualisé – qu'il offre aux enfants leur permet de développer des compétences et des connaissances nécessaires à l'exercice de leur scolarité : comprendre le sens des savoirs, développer des stratégies d'apprentissages... Il semble ainsi que l'AIS-Scolaire puisse lever certains des implicites des écoles, et dès lors réduire les effets du curriculum caché (Perrenoud, 1994b). Il réduit également les difficultés induites par la migration forcée. Celle-ci ayant créé des interruptions (Sanchez-Mazas, 2022) elle a pu creuser un écart scolaire (Radhouane, 2023) que l'AIS participe à réduire. Par ailleurs, la médiation proposée par les AFS ainsi que les EVLO permettent des évaluations du niveau des élèves plus justes, répondant ainsi aux besoins d'enseignant.es ayant éprouvé des difficultés à situer les sources des difficultés de leurs élèves (Sanchez-Mazas, 2022).

Du point de vue des savoirs disciplinaires, le dispositif semble avoir un effet principal sur l'acquisition du français, qui apparaît dans la littérature comme un enjeu crucial de l'éducation des élèves réfugié.es (Popov & Stureson, 2015; Pugh, Every, & Hattam, 2012; Rose, 2018; Shamim et al., 2020). D'autres effets, en maths par exemple, sont documentés, mais dans une moindre mesure. Le dispositif participe donc à une meilleure atteinte des objectifs : d'une part

parce que le français est un objectif disciplinaire, mais également parce que sa maîtrise est un prérequis transversal à toute la scolarité des enfants à Genève.

Evidemment, le portrait n'est pas aussi lisse : des nuances sont constatées. Dans certains cas les progrès ne sont pas suffisamment constatés, pas suffisamment importants pour rattraper le retard des élèves et enfin, il a été constaté que ces progrès ne sont pas toujours suffisamment monitorés.

La réussite éducative en représentant cette « immense enveloppe » nous permet de porter notre regard sur tous les éléments transversaux qui caractérisent un parcours scolaire. L'AIS-Scolaire, là aussi, soutient les enfants réfugié.es puisqu'il leur permet de comprendre leur nouvel environnement scolaire, il facilite dans certains cas les interactions entre enfants, et participe à la création de liens. Ce n'est pas sur la question de l'intégration que nos résultats sont les plus marqués. Pour autant, des effets positifs du dispositif sont tout de même documentés.

Enfin, la réussite éducative nous a amené à questionner les orientations, les redoublements ... et nous avons fait face à un nœud important dans cette recherche. Les acteurs.trices interrogé.es n'ont pas assez de ressources, ni de recul pour nous permettre d'aboutir à un résultat à ce sujet.

Pourtant, nos éléments d'analyse montrent que le dispositif a les prérequis nécessaires pour soutenir les élèves réfugiés et leur permettre d'accéder à une éducation de qualité au sens de Barrett & Tickly (2012) ; c'est-à-dire reposant sur trois piliers : l'inclusion, la pertinence et la participation :

- **Inclusion** : le dispositif AIS-Scolaire permet aux élèves réfugié.es d'être inclus.es de la manière la plus globale dans l'école ; de suivre les contenus d'enseignement, d'avoir accès aux implicites et de limiter leur exclusion en raison des effets du curriculum caché (Perrenoud, 1994b). En outre, être inclus.e dans l'école n'est pas suffisant (Barrett & Tikly, 2012), l'inclusion doit pouvoir « se transformer en résultats ou en capacités » (Barrett & Tikly, 2012, p.3). Ainsi, au regard des effets des mesures 2 et 3, nous pouvons dire que l'AIS-Scolaire participe au processus d'inclusion des élèves réfugié.es en contexte scolaire pouvant se répercuter leurs résultats d'apprentissages (au vu des progrès documentés par les enseignant.es notamment).
- **Pertinence** : pour les auteur.es, une éducation pertinente comprend plusieurs dimensions, notamment la reconnaissance des identités socio-culturelles et la pertinence des contenus pour l'inclusion dans la société (au sens large, des contenus pour agir dans un monde globalisé). A cet égard, l'AIS-Scolaire peut être qualifié de pertinent puisqu'il prend en compte les cultures et principalement les langues des élèves. En outre, à plusieurs reprises nous avons mentionné un point de prudence : pour que la pertinence reste clé dans le dispositif, les langues ne doivent pas servir uniquement d'outil de transition vers le français, mais bénéficier d'une valorisation *per se*.

- **Participation** : Les auteur.es précisent que la question de la participation fait écho à l'une des dimensions politiques du triptyque de la justice sociale développé par Fraser (2008). Au sein de la classe, elle permet d'interroger le niveau d'implication des élèves dans les contenus et les processus. Au sein de l'AIS-Scolaire, la médiation ainsi que la traduction permet aux enfants n'ont pas d'agir sur les contenus, mais de s'y investir. Par ailleurs, plusieurs enseignant.es ont mis en lumière le fait que la présence des AFS réduit les injustices ou sentiment d'injustice dans la gestion des conflits. Ainsi, il est possible que l'AIS-Scolaire participe à une meilleure inclusion (et donc participation) des élèves dans les processus d'application des règles d'école.

Ainsi, notre étude démontre les effets déjà existants ainsi que le potentiel du dispositif AIS-Scolaire sur les progrès des élèves réfugié.es en vue de leur réussite éducative. Une systématisation des suivis avec des indicateurs autant qualitatifs que quantitatifs semble toutefois nécessaire.

Notre deuxième question de recherche portait sur les relations avec les familles, elle était formulée ainsi : « ***Dans quelle mesure l'AIS-Scolaire contribue-t-il à de meilleures relations familles-école ?*** ». Nos données ont démontré que l'AIS-Scolaire participe à de meilleures relations familles-école. D'une part, la présence des AFS permet de créer du lien, d'accéder aux familles, mais aussi de permettre aux familles de s'investir dans la relation sans être empêchées par la barrière de la langue (Vrdoljak et al., 2024). A cet égard, le travail des AFS peut ainsi devenir un « facteur de réalisation » (Picard et al., 2015) dans la mesure où il permet aux familles de se saisir du cadre scolaire impliquant une relation avec les professionnel.les travaillant auprès de leur enfant. Du côté des enseignant.es, les effets sont importants également : ils et elles ont accès aux réalités des familles et grâce aux AFS bénéficient d'un espace de communication dans lequel les malentendus interculturels (Changkakoti & Akkari, 2009) ou les incompréhensions (Gahungu et al., 2011 ; Vrdoljak et al., 2024) peuvent être amoindris et explicités. Ainsi, les AFS sont des facteurs de décentration et d'accès aux références culturelles d'autrui (Cohen-Emerique, 2011).

Enfin, la présence des AFS facilite la relation quotidienne entre les familles et l'école par la traduction des circulaires, l'annonce des absences des élèves... Au travers de ces petits échanges, le lien entre école et parents d'élèves est maintenu au bénéfice de l'enfant. Par ailleurs, une minorité de verbatims nous permet d'identifier un potentiel complémentaire de l'AIS-Scolaire : il replace la communication entre les adultes, grâce à la présence des AFS, et permet ainsi à l'enfant d'éviter d'endosser un rôle de *go-between* (Perrenoud, 1994a), impliquant la responsabilité de la traduction des échanges.

Concernant nos analyses des relations familles-école, des nuances existent : certaines familles restent faiblement accessibles et d'autres avaient de bonnes relations avec l'école avant la mise en œuvre de l'AIS-Scolaire. Enfin, la question des suivis thérapeutiques et leur discussion avec les familles est un défi documenté à plusieurs reprises. Si les AFS peuvent être un soutien à ce

propos, une formation adéquate pourrait les soutenir dans l'exercice de leur fonction en vue de la prise en charge de cet enjeu.

Notre dernière question portait sur l'organisation du travail, elle était formulée ainsi : « **Comment l'AIS-Scolaire a-t-il transformé l'organisation du travail scolaire ?** ». L'organisation est :

« une structure hiérarchisée, disposant de règles de travail précises, permettant de standardiser, de coordonner et de planifier des activités » (Alter, 2002, p.131). Mais c'est aussi un processus, une action, un travail, celui qui « consiste à mettre rationnellement en œuvre des moyens en vue d'obtenir un résultat (Ibid.) (Gather-Thurler & Maulini, 2007, p.2).

Il est clair, au vu de nos analyses, que le dispositif AIS-Scolaire interroge et transforme l'organisation du travail scolaire. D'une part, il permet l'inclusion de nouvelles professionnelles aux nouvelles compétences (linguistiques, spécialisées en allophonie) dans les classes et auprès des élèves. L'interaction entre professionnel.les et le suivi des élèves que cela implique devient ainsi une nouvelle tâche prenant de multiples formes : des planifications conjointes, de l'anticipation de tâche, de la réaction à des difficultés ... Bref, l'individualisation des suivis associée à la présence de nouvelles formes de soutien implique de nouvelles données à prendre en compte dans la planification des enseignements et des collaborations. Par ailleurs, l'organisation de la transmission des savoirs peut elle aussi être interrogée, puisque l'AIS-Scolaire donne parfois lieu à un co-enseignement, ou à différentes organisations de la différenciation pédagogique qu'il implique (élève sorti.e de classe, travail en petit groupe etc.).

Pour tous.les les professionnel.les rencontré.es, la question de l'organisation des collaborations est importante et peut devenir une charge professionnelle non-négligeable. Nous avons pu observer une prise en charge de cette thématique au sein de certaines écoles : les équipes divisent, organisent, clarifient et anticipent le travail entre professionnel.les, des séances de présentation du dispositif sont organisées. Ces éléments mettent en évidence la manière dont l'AIS-Scolaire peut s'inscrire durablement dans la structure même des écoles. Tout comme la migration forcée transforme le paysage scolaire, les réponses qui lui sont apportées peuvent ainsi s'inscrire dans une perspective holistique ou compréhensive reflétant la nature écologique des défis qui lui sont propre. Cette réflexion fait écho à différents travaux évoquant l'importance d'une approche holistique dans la prise en compte des besoins des élèves réfugié.es.

- L'étude de Pinson et Arnot (2010) évoque par exemple trois critères permettant d'identifier la mise en œuvre d'une approche holistique : (1) la valorisation et promotion de la diversité culturelle ; (2) des nouveaux indicateurs relatifs au succès de l'intégration (comprenant par exemple le sentiment de sécurité à l'école, l'intégration sociale, ou encore la réponse aux besoins des enfants) et (3) une approche centrée sur l'enfant et une éthique du soin (*care*) (Pinson & Arnot, 2010).
- L'étude de Pugh et al. (2012) mobilise le cadre théorique « *Whole school reform* » pour discuter l'inclusion des élèves réfugié.es en Australie. Ce cadre s'appuie sur toutes les

dimensions de l'école, à savoir la structure, la culture et la pédagogie. La structure fait référence aux professionnel.les, aux groupements d'élèves, au temps, au curriculum, aux espaces et aux ressources ; la culture fait référence aux valeurs, croyances, présomptions, comportements et la pédagogie fait écho à l'enseignement et aux apprentissages (Harradine, 1996, cité par Pugh et al., 2012). Cette définition – en usage dans leur étude - met en évidence la manière dont toute la structure scolaire peut être interrogée pour penser l'inclusion des élèves réfugié.es.

A la lumière de ces études, il est possible de porter un regard distancié sur notre objet de recherche et de l'inclure dans une perspective holistique. En effet, l'AIS-Scolaire interroge la plupart des dimensions évoquées par les auteurs.trices :

- L'AIS-Scolaire participe à la promotion de la diversité culturelle en incluant des langues minorisées dans l'institution et en participant à transmettre un message positif d'accueil aux familles issues de la migration forcée.
- L'AIS-Scolaire s'appuie sur une définition large de l'intégration marquée par l'atteinte des objectifs disciplinaires, mais aussi par l'atteinte d'objectifs transversaux relatifs à l'intégration sociale ainsi qu'au sentiment de sécurité en contexte scolaire
- L'AIS-Scolaire participe à une approche centrée sur l'enfant notamment au travers de l'individualisation des suivis qu'il permet de réaliser.
- L'AIS-Scolaire permet d'interroger les croyances, présomptions ... dans la mesure où le travail auprès des AFS permet aux professionnel.les de se décentrer et d'accéder aux réalités des élèves et de leurs familles.
- L'AIS-Scolaire permet d'interroger la répartition des élèves en groupe, sous-groupe, la planification du travail et le temps accordé aux apprentissages

Ces quelques éléments mis en évidence ici ont pour objectif d'illustrer la manière dont la mise en œuvre AIS-Scolaire s'inscrit dans une perspective globale au sein des écoles.

Les constats présentés ici mettent en exergue le potentiel de l'AIS-Scolaire, notamment en ce qui concerne les relations familles-école et l'entrée dans les apprentissages ainsi que dans l'acquisition du français. En cela, l'AIS-Scolaire participe et soutient la scolarisation des élèves réfugié.es ainsi que leur intégration. Si des effets à long terme ne peuvent pas être identifiés dans cette étude, il semble que la plupart des voyants relatifs à l'intégration ainsi qu'au devenir élève, soient « au vert » témoignant de la pertinence (Barrett & Tikly, 2012) du dispositif.

2. Lecture des résultats au travers du modèle de Berry (2017)

A plusieurs reprises dans ce rapport, nous avons évoqué la politique d'intégration de la Confédération suisse, marquée par une individualisation des suivis des populations réfugiées. L'AIS-Scolaire s'inscrit dans cette politique et dans cette section, nous interrogeons sa

participation au processus général d'intégration. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le modèle de Berry (2017) et particulièrement sur deux concepts qui en émergent : assimilation et intégration. L'assimilation, pour l'auteur, est le reflet d'un déséquilibre durant le processus d'acculturation en défaveur de la culture d'origine. Ainsi, c'est la culture dominante/d'accueil qui prend le dessus et amoindrit la place laissée aux référents culturels antérieurs. Au sein de l'AIS-Scolaire, nous avons identifié un « risque » à ce propos. En effet, le dispositif est une ressource pour transmettre les normes, les codes, les règles, ... du monde scolaire aux élèves ainsi qu'à leurs parents. Les langues sont mobilisées pour « faire entrer » les bénéficiaires dans l'école et les apprentissages. Ainsi, le risque est que la langue soit utilisée comme médium mais sans pour autant qu'elle ne bénéficie d'une valorisation intrinsèque.

En outre, si nous qualifions cet élément de risque c'est que le dispositif AIS-Scolaire participe à transformer une école historiquement monolingue et monoculturelle (Ogay, 2017; Sieber & Bischoff, 2007) en une école ouverte à la diversité, valorisant des langues habituellement minorisées et défiant ainsi un *statu quo* longuement critiqué (Sleeter & Grant, 2009). La présence de la mesure 4 et des éléments issus des données en lien avec l'éveil et l'ouverture aux langues illustrent le potentiel de l'AIS-Scolaire quant à sa capacité à valoriser la diversité culturelle et linguistique.

Concernant l'intégration, Berry (2017) la définit comme une stratégie d'acculturation dynamique faisant écho à un équilibre recherché entre le maintien d'une culture d'origine et la création de liens avec une culture d'accueil/dominante. A cet égard, l'AIS-Scolaire est résolument un outil d'intégration : il permet d'accéder à l'école, à ses implicites, à son fonctionnement et ainsi à créer du lien avec les différents acteurs.trices (élèves, enseignant.es) et à s'y sentir bien. L'AIS-Scolaire permet aux élèves de naviguer de manière plus sereine entre des mondes culturels variés. Les parents sont eux aussi bénéficiaires de ce dispositif d'intégration, puisqu'ils ont accès au fonctionnement de l'école dans une langue qu'ils maîtrisent, leur permettant ainsi de retrouver un pouvoir d'action souvent amoindri par la migration forcée et la réinstallation.

Par ailleurs, l'intégration n'étant pas uniquement la responsabilité des populations migrantes, l'AIS-Scolaire permet aux enseignant.es d'accéder à la compréhension des familles et d'entrer dans des relations interculturelles soutenues par les AFS. Décentration, solidarité, empathie font partie des éléments documentés à cet égard. L'AIS-Scolaire participe donc à maintenir la dynamique d'intégration et les interactions nécessaires à l'équilibre entre les cultures d'origine et d'accueil.

3. Lecture des résultats au travers du modèle des 4A's de l'UNESCO (2020)

L'UNESCO en 2020 a produit un document d'orientation politique visant à analyser l'effectivité du droit à l'éducation et a notamment permis d'en établir quatre dimensions structurantes : l'Accès ; la Disponibilité (*Availability*), l'Acceptabilité et l'Adaptabilité. Ce cadre ayant pour

objectif sous-jacent l'inclusion des élèves réfugié.es dans les systèmes éducatifs nationaux est pertinent pour une réflexion quant au dispositif AIS-Scolaire.

Premièrement, au regard de l'Accès, le dispositif AIS-Scolaire permet aux élèves d'entrer dans les apprentissages par l'acquisition des règles de fonctionnement de l'école, ses codes, ses implicites, mais également en facilitant l'accès à la langue d'instruction via la mobilisation de la langue d'origine. L'accès est également facilité par le fait que le dispositif permette à l'école de devenir un environnement sûr dans lequel les élèves peuvent se sentir entendu.es et accueilli.es.

Deuxièmement, la question de la Disponibilité n'est pas la plus centrale dans notre contexte puisque les élèves sont scolarisé.es. En outre, ce critère nous permet d'interroger la disponibilité des ressources relatives à la mise en œuvre de l'AIS-Scolaire : le dispositif est dépendant des compétences linguistiques des AFS qui n'y ont pas de place pérenne : nous identifions ainsi une fragilité en termes de disponibilité du soutien offert aux élèves.

Troisièmement, l'UNESCO évoque la question de l'Acceptabilité. Ce critère permet d'interroger la place accordée aux familles dans le système éducatif. Comme nous l'avons démontré l'AIS-Scolaire est un outil facilitateur des relations familles-école et permet ainsi une meilleure représentation et participation des parents au sein de la sphère scolaire. Ce critère permet également d'interroger les contenus d'enseignement et leur degré de sensibilité culturelle. Ici, il est possible de faire l'hypothèse que la présence des AFS ainsi que les savoirs qu'elles transmettent aux enseignant.es infusent les pratiques qui deviendraient alors culturellement sensibles. En outre, notre étude montre comment l'AIS-Scolaire participe à une ouverture globale de l'école à la diversité culturelle, participant ainsi à la sensibilité des professionnel.les à cette thématique.

Enfin, le dernier critère est relatif à l'Adaptabilité. Ce critère pourrait être utilisé pour qualifier l'AIS-Scolaire tant celui-ci est ancré dans une logique d'individualisation et repose sur un suivi collégial des progrès des élèves. En outre, nos données ont montré que cette adaptabilité importante a un prix : celui d'un suivi systématique des parcours des élèves au sein du dispositif afin de garantir un usage toujours plus pertinent, juste et exigeant des mesures.

L'AIS-Scolaire semble être un exemple pertinent de mise en œuvre du droit à l'éducation et d'inclusion des élèves réfugié.es dans un système éducatif national (cantonal). En outre, le cadre développé par l'UNESCO permet de réfléchir à des pistes d'amélioration pour renforcer son monitoring et son potentiel vis-à-vis de la diversité culturelle.

4. Réflexion autour du modèle de Cummins (1979 ; 2019)

Les travaux de Cummins ont été mobilisés tout au long du rapport, notamment pour décrire la mobilisation dynamique des langues grâce aux AFS (*translanguaging*). En outre, le modèle de

l'interdépendance linguistique nous permet de développer une dernière réflexion quant à la place des langues d'origine au sein du dispositif AIS-Scolaire. La manière dont Cummins (Cummins, 1979; Darby & Dijkstra, 2021) structure l'interdépendance linguistique implique un niveau élevé de compétences (CALP) linguistiques dans les deux langues censées se renforcer entre elles.

A cet égard, nous pouvons interroger :

- (1) Une tension identifiée dans les données entre la peur de conforter l'élève dans la langue maternelle sans le pousser vers l'apprentissage du français
- (2) Le renforcement de la langue maternelle grâce au travail des AFS.

Concernant le premier point, il faut préciser toutefois que cette tension n'est apparue que brièvement dans nos données. Une appréhension concernant une centration trop grande sur la langue maternelle au détriment du français a été évoquée. En outre, deux éléments sont importants à prendre en compte pour nuancer cette appréhension : d'une part un renforcement de la langue maternelle permettrait l'atteinte de compétences académiques élevées et renforcerait les possibilités de transfert linguistique entre les langues. D'autre part, les AFS ont rapporté des pratiques tournées vers l'acquisition du français, pouvant ainsi participer à réduire l'appréhension quant à une éventuelle surreprésentation de la langue maternelle.

Cet aspect nous amène à notre second point. Les AFS ont effectivement documenté des pratiques tournées vers l'acquisition du français, ce qui est primordial pour la scolarité des élèves. Pour autant, les travaux de Cummins nous amènent à interroger la nécessité et la possibilité de renforcer le niveau des élèves en langue maternelle : cet élément nous semble encore à investiguer pour le développement de l'AIS-Scolaire. Il peut s'inscrire dans plusieurs espaces : la mesure 2 mais également la mesure 4 en renforçant, par exemple, la place ou l'accès aux dispositifs ELCO.

Conclusion et recommandations

Notre étude a permis une évaluation compréhensive et holistique du dispositif AIS-Scolaire. Si nos analyses mettent en évidence des précautions, notamment relatives au risque d'assimilation et d'usage des langues maternelles comme outil de transition, il est important pour conclure ce travail de revenir sur les effets positifs documentés au fil de notre étude. En effet, ceux-ci surpassent les précautions et les retombées importantes du dispositif et doivent être mises en lumière. D'une part, le dispositif soutient un système éducatif que nous avons décrit comme particulièrement bousculé par la migration forcée. L'AIS-Scolaire intervient dans la classe, dans les interactions, auprès des enfants, mais est également un catalyseur d'initiatives relatives par exemple au suivi des élèves ou à la collaboration. Il agit comme un tremplin vers une école encore plus ouverte à la diversité culturelle. Ensuite, l'AIS-Scolaire intervient auprès des parents. Que ce soit dans nos données ou dans la littérature internationale ainsi que nos autres recherches sur ces thématiques, il est clair que la parentalité est un défi et que la migration forcée apporte une complexification importante de celui-ci. Ainsi, devenir parents d'élève est un enjeu clé et l'AIS-Scolaire n'est ici pas un tremplin, mais un soutien, temporaire, pour que les familles entrent dans l'école, s'y sentent comprises, accueillies et entendues. En effet, via la médiation, la connaissance des espaces éducatifs (pré et post migratoires), les AFS participent à renforcer le pouvoir d'agir des familles : au travers de leur présence, l'asymétrie inhérente d'une relation marquée par l'incompréhension interlinguistique ou interculturelle s'amointrit.

Auprès des élèves, c'est tout un écosystème que l'AIS-Scolaire apporte : des évaluations contextualisées, un suivi individualisé, un soutien et une différenciation appropriés. Bref, l'AIS-Scolaire permet de soutenir, d'aider tant les dimensions disciplinaires, linguistiques que sociales. Les effets de ces mesures déclarés par les enseignant.es sont divers et généralement positifs. L'AIS-Scolaire permet de faciliter l'entrée dans les apprentissages, l'acquisition de stratégies d'apprentissage et renforce l'acquisition du français. Il permet également de soutenir l'élève face à des difficultés spécifiques et dans ses premières interactions avec ses camarades.

Auprès des enseignant.es, l'AIS-Scolaire agit comme la pièce manquante du puzzle que crée la migration forcée : comprendre ses élèves, leur famille, avoir des ressources pour différencier son enseignement et valoriser la diversité culturelle font partie des retombées documentées.

L'AIS-Scolaire est un couteau suisse de l'intégration en contexte éducatif. Toutefois, pour que ce potentiel soit mobilisé au bénéfice de tous.les élèves, le dispositif se doit d'être consolidé. Les éléments positifs avancés ici existent, mais ne sont pas toujours systématiques, et leurs effets peuvent être amoindris par des collaborations à consolider ou des suivis d'élèves à renforcer, voire par la fragilité du statut de certaines personnes œuvrant dans ce cadre. Pour ces raisons et parce que notre étude met en exergue l'importance du dispositif, nous souhaitons clore ce rapport par la série de recommandations suivantes.

Recommandations

Les recommandations présentées ci-dessous n'ont pas vocation à être comprises comme des règles ou injonctions. Ce sont des orientations, des pistes d'action émanant de nos analyses. Les verbes mobilisés se veulent volontairement larges permettant une ressaisie des recommandations à la lumière de la réalité des terrains éducatifs. Les pistes d'action proposées en dessous de chacune des recommandations représentent des idées de mise en œuvre et de développement. Là aussi, la prudence est de mise : ces pistes doivent être mises à l'épreuve de la réalité.

(8) Renforcer le suivi des mesures en place et le monitoring général du dispositif – impliquant ainsi un suivi systématique des progrès des élèves et de leur avancée dans la scolarité (orientation, redoublement) :

- a. Renforcer le suivi collégial de la mise en œuvre des mesures pour assurer les meilleurs choix possibles pour les élèves. Ce renforcement implique des processus de concertation systématique incluant toutes les parties prenantes (enseignant.es, enseignant.es de classe d'accueil, parents, élèves, ...) ;
- b. Renforcer la force que constitue les case-managers pour assurer la systématisation des suivis et le développement des possibilités de monitoring en continu ;
- c. Développer des stratégies de monitoring : développement d'indicateurs (redoublements, orientation...), suivi de cohortes, ... ;
- d. Proposer un suivi du dispositif inclusif, comprenant des parents et des élèves notamment.

(9) Renforcer la structure du dispositif au bénéfice des AFS afin de rationaliser leur temps de travail et la gestion de celui-ci :

- a. Développer une analyse de leur présence dans les écoles afin de proposer une organisation des interventions la plus compacte possible ;
- b. Identifier des pistes au sein du système éducatif pour renforcer, voire pérenniser leurs emplois (ex : engagement croisé avec des associations ELCO) ;
- c. Renforcer la formation dans les établissements afin que leur métier soit (re)connu et que les interactions soient structurées autour d'objectifs communs et de fonctionnements partagés ;
- d. Renforcer la formation des AFS afin de tendre vers leur professionnalisation (voire procéder à une reconnaissance d'acquis pour celles ayant déjà des formations spécifiques).

(10) Œuvrer vers une systématisation de l'engagement d'enseignant.es de leur propre établissement pour la mise en œuvre de la mesure 3, et dans l'idéal de viser l'engagement d'enseignant.es de classe d'accueil (ou ayant une expertise spécifique liée à l'allophonie) :

- a. Renforcer la communication autour de la mesure 3 au sein des établissements afin de mettre en évidence les effets positifs de sa mise en œuvre par des professionnel.les déjà présent.es dans l'établissement ;
 - b. Développer des possibilités pour renforcer la place des enseignant.es de classe d'accueil au sein de cette mesure ;
- (11) Visibiliser et renforcer la mobilisation de la mesure 4 en contexte scolaire :**
- a. Renforcer la formation dans les établissements afin de faire connaître la mesure 4 et de développer son usage.
- (12) Continuer, renforcer et développer la formation des enseignant.es à l'usage du dispositif AIS-Scolaire afin de systématiser son usage par les acteurs.trices scolaires :**
- a. Mobiliser les Temps de travail en commun, formation d'établissement ... pour présenter le dispositif et les rôles associés ;
 - b. Inclure une présentation des outils de suivi et des modalités de suivi des mesures (rôle des case-managers, bilans semestriels...) afin que chacune des personnes impliquées puisse s'en saisir.
- (13) Renforcer la dimension « intégration » qui est parfois à risque face à la tentative de mobiliser l'AIS-Scolaire dans une perspective assimilationniste :**
- a. Dans toutes les formations concernant la présentation du dispositif, intégrer une composante « intégration » impliquant sa définition dynamique et le risque d'assimilation.
- (14) Œuvrer au maintien des langues d'origine à un niveau élevé afin de bénéficier des effets de la théorie de l'interdépendance linguistique :**
- a. Dans toutes les formations concernant le dispositif, inclure une perspective sur le maintien des langues d'origine à un haut niveau de compétences comme ressources et valorisation *per se* de la diversité culturelle ;
 - b. Mobiliser la mesure 4 et les AFS pour viser ce haut niveau de compétences.

Références

- Akkari, A. (2007). Les impasses de l'école multiculturelle et de l'école Républicaine dans une perspective comparative. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29(3), 379-398. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4194/pdf/SZBW_2007_H3_S379_Akkari_D_A.pdf
- Akkari, A., & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles de l'éducation: entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.
- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation: deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116.
- Audet, G., Gosselin-Gagné, J., Fowler, E., Caron, M.-È., Maynard, C., & Beauregard, C. (2024). Prendre en compte les réalités d'élèves réfugiés afin de soutenir leur résilience: analyse de récits de pratique d'enseignants en contexte québécois. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 46(1), 74-84.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barou, J. (2011). Les enfants "perdus" des demandeurs d'asile. *Journal des africanistes*, 81(2), 145-162. <https://journals.openedition.org/africanistes/4092>
- Barrère, A. & Jacquet-Francillon, F. (2008). La culture des élèves : questions et enjeux. *Revue française de pédagogie*, (163), 5-13.
- Barrett, A., & Tikly, L. (2012). *Quality in education from an international perspective*. Conference on General Education Quality, Access and Equity: Research into Practice, Addis Ababa.
- Bartlett, L., Mendenhall, M., & 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.
- Berry, J. W. (2017). Theories and models of acculturation. In S. J. Schwartz & J. B. Unger (Eds.), *The Oxford handbook of acculturation and health* (pp. 15-28). Oxford University Press.
- Boisjot Santana, D. D. (2022). Les enfants de l'exil et l'école française : le sujet. *psychologie clinique*(53), 178-186. <https://doi.org/10.1051/psyc/202253178>
- Brännström, M., & Ottemo, A. (2024). Struggling to teach "those who struggle". The education of newly arrived students with limited schooling in two Swedish compulsory schools. *Education Inquiry*, 15(4), 485-502. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2127263>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burden, J. W., Hodge, S. R., O'Bryant, C. P. & Harrison, L. (2004). From colorblindness to intercultural sensitivity: infusing diversity training in PETE programs, *Quest*, 56(2), 173-189.
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2009). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. <https://doi.org/10.7202/019688ar>
- Charette, J., Conus, X., Audet, G., & Morin, G. (2023). Intervenantes et intervenants tiers dans les dynamiques de collaborations école-familles immigrantes-communauté : négociation d'une place à (re)définir. *Éducation et francophonie*, 51(2), 1-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1109680ar>
- Charette, J., Kalubi, J.-C., & Lessard, A. (2020). Intervenants école-familles immigrantes : défis et perspectives du rôle de médiation. *Revue internationale de l'éducation familiale*, n° 45(1), 23-45. <https://doi.org/10.3917/rief.045.0023>

- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). *Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques* Bilan et perspectives de la recherche qualitative,
- Clavé-Mercier, A., & Schiff, C. (2018). L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration: le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés. *Raisons éducatives*, 1(22), 193-122.
- Cohen-Emerique, M. (2011). L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants. *Alterstice*, 1(1), 9-18.
- Cornet, M. (2023). Plurilinguisme, multiculturalisme, scolarisation des réfugiés : des enjeux culturels et humains, des défis économiques et géopolitiques, pour le système éducatif français contemporain. In *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo: Educación Primaria y Secundaria* (p. 233). Octaedro.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J., & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working paper on bilingualism*, 198-205.
- Cummins, J. (2001a). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Cummins, J. (2001b). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? *Sprogforum*(19), 15-20.
- Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: a dialogue between theory and practice. *Journal of multilingual education research*, 9(13), 19-36.
- Darby, C., & Dijkstra, J. (2021). Applying theory successfully: The early impact of L1 instruction on L2 literacy confirms Cummins' Interdependence Hypothesis in Senegalese primary schools. In P. Harding-Esch & H. Coleman (Eds.), *Language and sustainable development goals* (pp. 79-87). British Council.
- Dayer, C., & Charmillot, M. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*(14), 163-176.
- Dépelteau, F. (2013). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats* (2e éd., 3e tirage. ed., *Méthodes en sciences humaines*). De Boeck.
- 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., & Mandara, M. (2015). Educators's 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.
- El Hage, F., & Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Education et socialisation*, 36. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- Evrard, A., Hrizi, Y., Ducrey, F., & Rastoldo, F. (2016). *Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones. Rapport 2 : Etudes des parcours scolaires des élèves issus des classes d'accueil à Genève*. Genève.

- Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire?* (Veille et analyses- IFÉ – ENS de Lyon, Issue.
- Feyfant, A. (2015). Coéducation: quelle place pour les parents? *Dossier de veille de l'IFÉ*(98), 1-24.
- Fraser, N., & Halpbern, C. (2013). Les dilemmes de la justice sociale. Rencontres avec Nancy Fraser. In C. André, P. Braud, & J.-P. Brun (Dir.), *La reconnaissance. Des revendications collectives à l'estime de soi* (pp. 59-64). Sciences Humaines Editions.
- Gahungu, A., Gahungu, O., & 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).
- Gather Thurler, M., & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire – Enjeu caché des réformes ?* Presses de l'Université du Québec.
- Geneva Academy. (2025). *Today's armed conflicts*. Retrieved 20/09/2025 from <https://geneva-academy.ch/galleries/today-s-armed-conflicts>
- Gichiru, W. P. (2012). Challenges and Prospects of providing critical educational opportunities for Somali refugees in the United States. *Counterpoints*, 427, 49-68.
- Haenni Hoti, A., Heinzmann, S., Müller, M., & Buholzer, A. (2017). Psychosocial adaptation and school success of Italian, Portuguese and Albanian students in Switzerland: Disentangling migration background, acculturation and the school context. *Journal of International Migration and Integration*, 18, 85-106.
- Härkönen, U. (2007). *The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development* International Conference PERSON.COLOR.NATURE.MUSIC., Daugavpils University, Saule. Latvia.
- Hopson, R. L. (2014). Racialized teachers and the role-model hypothesis. The international journal of diversity in organizations, communities and Nations: *Annual review*, 13, 23-33.
- Horgan, D., Martin, S., O'Riordan, J., & Maier, R. (2021). Supporting languages: The socio-educational integration of migrant and refugee children and young people. *Children & Society*, 36(3), 369-385. <https://doi.org/10.1111/chso.12525>
- Hospice Général. (2025a). *Hébergement pour les migrant.es*. <https://www.hospicegeneral.ch/fr/hebergement-pour-les-migrantes-0>
- Hospice Général. (2025b). *Service accueil et vivre ensemble - Hospice Générale (HG/AMIG)*. Retrieved 20/09/2025 from <https://www.hospicegeneral.ch/fr/service-accueil-et-vivre-ensemble-hospice-general>
- International Organization for Migration, Mixed Migration Center, & Office of the United Nations High Commissioner for Refugees. (2024). *On this journey, no one cares if you live or die: abuse, protection and justice along routes between East and West Africa and Africa's Mediterranean Coast*. IOM, MMC, & UNHCR.
- IPCC. (2023). *Summary for policymakers*. In H. Lee & J. Romero (Eds.), *Climate change 2023: Synthesis report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (pp. 1–34). IPCC. <https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647.001>
- Joigneaux, C. (2008). Forme scolaire. In : A. Van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p.347-349). Presses universitaires de France.

- Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhoy, M., Tucker, A., & Baker, J. (2016). Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural Psychiatry*, 53(1), 81-109. <https://doi.org/10.1177/1363461515612933>
- Karakaş, N. (2013). Assessing the Potential of Minority Ethnic Teachers from a Transnational Perspective — « Multilingualism Is My Capital ». *Journal of Contemporary European Studies*, 21(4), 526-540.
- Kauko, M., Wilkinson, J., & Kohli, R. K. S. (2021). Pedagogical love in Finland and Australia: a study of refugee children and their teachers. *Pedagogy, Culture and Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1868555>
- Le Méner, E., & Oppenchain, N. (2015). Pouvoir aller à l'école. La vulnérabilité résidentielle d'enfants vivant en hôtel social. *Les annales de la recherche urbaine*(110), 74-87. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01329578/document>
- 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.
- Maulini, O. (2009). *Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire*. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0913.pdf>
- Maulini, O. (2017). *Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations: une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève.
- McBrien, J. L. (2011). The importance of context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools. *Compare*, 41(1), 75-90.
- Mendonça Dias, C., & Rigoni, I. (2019a). La demande d'asile : impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant. *Migrations Société*, 176(2), 49-63. <https://doi.org/10.3917/migra.176.0049>
- Mendonça Dias, C., & Rigoni, I. (2019b). 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., & Huberman, A. M. (1994/2003). *Analyse des données qualitatives* (2nd ed.). de Boeck & Larcier.
- Molla, T. (2021). Refugee education: homogenized policy provisions and overlooked factors of disadvantage. *International Studies in Sociology of Education*, 32(4), 902-923. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1948892>
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications Inc.
- Mottet, G. (2024). De la séparation à l'école inclusive : les dessous de l'inclusion pour des élèves relevant de l'asile. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 98-99(1), 295-319. <https://doi.org/10.3917/nresi.098.0295>
- Mottet, G., & Sanchez-Mazas, M. (2022). Les enfants vivant en contexte d'asile et leur prise en charge par l'institution scolaire: quels effets sur l'organisation du travail des professionnels? In A. Capitanescu Benetti, C. Letor, & S. Guillemette (Eds.), *Les nouvelles formes du travail scolaire. Changer l'école pour la renforcer ?* (pp. 71-87). Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1). <https://doi.org/10.7202/1085400ar>

- O'Toole Thommessen, S. A., & 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.
- OCDE. (2019). *Refugee Education : Integration Models and Practices in OECD countries*. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- OCDE. (2022). *Holistic refugee and newcomer education in Europe: Mapping, upscaling and institutionalising promising practices from Germany, Greece and the Netherlands* (19939019). OCDE.
- Office Fédéral de la Statistique. (2025). *Population selon le statut migratoire*. Retrieved 20/09/2025 from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/selon-statut-migratoire.html>
- Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(2), 337-352.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). L'Harmattan.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., & Turpin-Samson, A. (2018). 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%282%29/pdf
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C., & Aoun, R. (2018). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires? *Education et francophonie*, 46(2), 208-229. <https://www.erudit.org/en/journals/ef/2018-v46-n2-ef04236/1055569ar.pdf>
- Parlement Européen. (2025). *Garantir le droit d'asile*. Retrieved 20/09/2025 from <https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/fr/democracy-and-human-rights/fundamental-rights-in-the-eu/guaranteeing-the-right-to-asylum>
- Payet, J. P. (2017). *Ecole et familles. Une approche sociologique*. De Boeck.
- Perrenoud, P. (1994a). Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. In C. Montandon & P. Perrenoud, Ph. (dir.) *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? (2ème édition, pp.49-87)*. Peter Lang.
- Perrenoud, P. (1994b). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui (2ème édition)*. (pp. 61-76).
- Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J., & Bangali, M. (2015). Justice sociale et orientation scolaire : l'éclairage de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen. *L'Orient scolaire et professionnelle*(44/1). <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/osp.4515>
- Pin, C. (2023, mai). *L'entretien semi-directif* (Fiche méthodologique n° 3). Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques (LIEPP), Sciences Po. <https://sciencespo.hal.science/hal-04087897>
- Pinson, H., & Arnot, M. (2010). Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models. *International journal of inclusive education*, 14(3), 247-267.

- Poisson, C. (2022, septembre). *Quel accueil socioscolaire pour les enfants de parents réfugiés ?* (Analyses de l'IRFAM n° 10). IRFAM. <https://www.irfam.org/wp-content/uploads/Analyse102022.pdf>
- Popov, O., & Stureson, 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.
- Prentice, C. M., Vergunst, F., Minor, K., & Berry, H. L. (2024). Education outcomes in the era of global climate change. *Nature Climate Change*, 14(3), 214-224. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1038/s41558-024-01945-z>
- Pugh, K., Every, D., & Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: Whole school reform in a South Australian primary school. *The Australian educational researcher*, 39(2), 125-141.
- Radhouane, M. (2021a). Comprendre l'accueil des élèves réfugiés, une nécessité pour lutter contre les inégalités: analyse de l'exemple suisse. In A. Akkari, B. Ticiane Ferreira da Silva, V. Silva de Moraes Novais, & H. Cruz Nogueira (Eds.), *Diferenças, igualdades e políticas públicas en educação. Um olhar cruzado Brazil - Suíça* (pp. 43-67). Appris editora.
- Radhouane, M. (2021b). Refugee education: insights from intercultural education. In I. Barreto (Ed.), *Handbook of Research on Promoting Social Justice for Immigrants and Refugees Through Active Citizenship and Intercultural Education* (pp. 288-309). IGI Global.
- Radhouane, M. (2023). Pedagogical challenges in integrating refugee students in the Global North: A literature review. *Prospects*, 53(1-2), 151-168. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09632-7>
- Radhouane, M. & Tallant, M. (2025). *Faire de la petite enfance un espace d'intégration. Analyse du dispositif « Agenda Intégration Suisse » déployé pour les 0-5 ans [rapport de recherche]*. Université de Genève
- Radhouane, M., Blanco Ferreira, A., & Membrez, M. (2023). Accompagner l'intégration des élèves réfugiés et de leurs parents à l'école: analyse du développement du dispositif AIS-Scolaire. *Revue hybride de l'éducation*, 8(2), 1-24.
- République et canton de Genève. (2025a). *Programme d'intégration cantonal 2024-2027*. Retrieved 20/09/2025 from <https://www.ge.ch/dossier/geneve-soutient-integration-etranagers/cadre-action/programme-integration-cantonal-2024-2027>
- République et canton de Genève. (2025b). *Statistiques cantonales. Migration et intégration*. Retrieved 20/09/2025 from https://statistique.ge.ch/domaines/aperçu.asp?dom=01_02
- Rose, A. (2019). The role of teacher agency in refugee education. *The Australian Educational Researcher*, 46(1), 75-91.
- Sabatier, C. (2006). Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France. *Éducation et francophonie*, 34(1), 111-132.
- Sanchez-Mazas, M. (2022). *Migration forcée et vulnérabilité éducative: Parcours et expériences de familles déplacées et (dé) scolarisation de leurs enfants* (p. 218). Seismo.
- Sanchez-Mazas, M., & 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., & Mottet, G. (2018). Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile: nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux "métiers" sous le signe de l'incertitude. *Raisons éducatives*, 1(22), 223-248. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2018-1-page-223.htm>

- Savoie, Z. L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (pp. 293-316). PUQ
- Secrétariat d'État aux migrations. (2018). *Annexe 5: Glossaire / définitions des notions utilisées dans le cadre de l'AIS*. Secrétariat d'état aux migrations.
- Secrétariat d'État aux migrations. (2025a). *Agenda Intégration Suisse (AIS)*. Retrieved 22/09/2025 from <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/integration-einbuengerung/integrationsfoerderung/kantonale-programme/integrationsagenda.html>
- Secrétariat d'État aux migrations. (2025b). *Commentaire sur la statistique en matière d'asile 2024*. Département fédéral de justice et police (DFJP). <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/publiservice/statistik/asylstatistik/archiv/2024.html>
- Secrétariat d'État aux migrations. (2025c). *Structures régionales et centres fédéraux pour requérants d'asile*. Retrieved 20/09/2025 from <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/asyl/asylverfahren/asylregionen-baz.html>
- Shamim, A., Lindner, K., Hipfner-Boucher, K., & 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.
- Sieber, A., & Bischoff, S. (2007). *Rapport. Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements de formation des enseignants de Suisse*.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender* (6th ed.). Wiley.
- Sutton, D., Kearney, A., & Ashton, K. (2021). Improving educational inclusion for refugee-background learners through appreciation of diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 27(6), 671-688. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1867377>
- Thomas, G. (2017). *How to do your research project: a guide for students*. Sage Publications.
- UNESCO. (2013). *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel* [Intercultural competences: conceptual and operational framework] (BSP.2012/WS/9). UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Faire appliquer le droit à l'éducation des réfugiés. Une perspective politique* (Documents de travail sur les politiques éducatives, Issue. UNESCO.
- UNHCR. (1951/1967). *Convention et Protocole relatifs au Statut des Réfugiés*.
- UNHCR. (2020). *UNHCR, Aperçu statistique*. UNHCR. Retrieved 8th of July 2020 from <https://www.unhcr.org/fr/aperçu-statistique.html>
- UNHCR. (2025a). *Aperçu statistique*. Retrieved 20/09/2025 from <https://www.unhcr.org/fr/en-bref/qui-nous-sommes/aperçu-statistique>
- UNHCR. (2025b). *Asile en Suisse*. Retrieved 20/09/2025 from <https://www.unhcr.org/ch/fr/ueber-uns/protection-des-refugies/asile-en-suisse/asile-en-suisse>
- UNHCR. (2025c). *Europe*. Retrieved 20/09/2025 from <https://www.unhcr.org/fr/en-bref/ou-nous-travaillons/europe>
- UNHCR. (2025d). *Global trends. Forced displacement in 2024*. UNHCR.
- UNHCR. (2025e). *Refugee data finder*. Retrieved 20/09/2025 from <https://www.unhcr.org/refugee-statistics>
- United Nations. (2025). *Global issues*. Retrieved 20/09/2025 from <https://www.un.org/en/global-issues>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences*

- sociales (5e éd., entièrement revue et augm. ed., [Psycho Sup]). Malakoff : Dunod.
- Vrdoljak, A., Stanković, N., Čorkalo Biruški, D., Jelić, M., Fasel, R., & Butera, F. (2024). "We would love to, but..."—needs in school integration from the perspective of refugee children, their parents, peers, and school staff. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 37(2), 512-529. <https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2061732>
- Yohani, S. (2013). Educational cultural brokers and the school adaptation of refugee children and families: Challenges and opportunities. *Journal of International Migration and Integration*, 14(1), 61-79.



Rue Général-Dufour 24 | CH 1211 Genève 4