

La Traversée : Bulletin de liaison du module EAT1 – partenariat formateurs de terrain et formateurs universitaires

N°57 mars 2017

Université de Genève / Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation / Section des sciences de l'éducation

Baccalauréat en Enseignement primaire / Module Approches transversales I Situations éducatives complexes, relations, institutions et diversité des acteurs

Suite à la co-formation du Jeudi 1^{er} décembre 2016, nous invitons les formatrices et formateurs de terrain et de l'université du module EAT1 à la **journée** de co-formation, sur la thématique suivante : **L'école, terre d'asile ?**

Pour notre *Traversée*, nous avons pu récolter quelques réactions de la part de nos collègues, enseignantes dans les classes, mais également au sein de nos collègues de la formation universitaire.

Mes rencontres

Melissa Rahal, enseignante et formatrice de terrain

Elle s'appelait Mia*. Lorsqu'elle est arrivée dans la classe avec ses grands yeux pleins de questions, elle venait de « traverser » la Méditerranée. Depuis plus de trois mois, elle marchait avec ses parents fuyant un pays en guerre. Son pays, son enfance, son innocence, des images que je tente d'imaginer avec ce que je vois à la télévision, bien tranquillement assise sur mon canapé. Elle était dans ces longues files de gens marchant dans la nuit, traversant des frontières qu'elle ne peut pas encore comprendre, entourée d'inconnus dans la même galère, aidants parfois, mais dangereux souvent. N'est ce pas un incroyable no mans land lorsque la loi devient celle de la jungle? Mia avait 4 ans lors de ce « voyage ». Pendant que mes élèves – les autres – sortaient au parc, regardaient des dessins animés, jouaient à la dinette et apprenaient que le son « ou » se retrouve dans loup ou hibou, Mia, elle, apprenait que la vie est dure, que les bombes explosent, que des gens s'enrichissent avec la misère des autres, que les poupées ne sont que des objets qui se perdent au fil du temps, qu'elle ne peut faire confiance à personne, et que rester en vie est une priorité.

Lorsqu'elle a rejoint notre classe, elle refusait de donner la main. Elle partait en courant dès que l'on essayait de la lui prendre. Il fallait lui courir derrière, la rattraper, lui demander de venir avec nous. Plus j'essayais de la faire rentrer dans le groupe, plus elle fuyait. J'ai mis du temps à le comprendre. J'ai mis du temps à trouver les mots, pour la rassurer, la convaincre qu'elle pouvait s'arrêter de courir, qu'elle était arrivée. Du moins c'est ce que je croyais. A la rentrée suivante, elle n'était plus là.

Il y a aussi eu Damjan* il a pleuré sans arrêt pendant trois jours de 8h à 16h. Puis, il a compris que sa maman reviendrait le chercher et depuis ce moment, il a mis toute son énergie à apprendre. « Il vient de loin » m'a-t-on dit, mais au bout de quelques mois, il a appris à faire les lettres de son prénom et son geste d'écriture s'est délié au point d'avoir la plus jolie écriture des 1P. J'ai mis du temps à comprendre quelle langue il parlait à la maison. Damjan venait de Macédoine, son origine officielle. Il était Rom. J'ai vite compris ce que cela signifiait lorsque la seule maman sur qui je comptais pour traduire quelques impératifs l'a regardé avec mépris m'expliquant que chez eux « ces gens » étaient les pires. La migration n'est souvent pas suffisante pour fuir les préjugés, le racisme ou la discrimination. Elle vous poursuit, vous colle à la peau, à la langue, celle que mes élèves parlent avec leurs mamans.

Et puis Damjan a appris à écrire son prénom, il a aussi appris le français, il nous a raconté quelques histoires, pas trop. Du haut de ses 5 ans, il savait déjà garder les secrets de familles, ces choses qu'on ne partage pas, qui peuvent vous rendre vulnérable. Mais le dernier secret était trop grand pour lui. Un matin il m'a annoncé au détour d'un cortège qu'il partait le lendemain. C'était une preuve de confiance, il voulait me dire au revoir. Je n'ai pas compris tout de suite, à se demander qui était le plus naïf dans cette histoire. Je l'ai envoyé à la récré. Et puis ces mots ont résonné dans ma tête, heureusement. Une petite fête de départ, quelques ballons et madeleines, une photo souvenir, et voilà comment Damjan a disparu de ma classe. Mes élèves ont tenu à accrocher sa photo au tableau noir. Il nous a accompagné le reste de l'année. Hantant mes pensées. Officiellement sa mère est rentrée en Macédoine, officieusement ces enfants ont disparu des radars, quelque part en France ou dans d'autres pays de l'UE, déscolarisés, jusqu'à leur réapparition au foyer d'Anières plusieurs mois plus tard.

Ils ont laissé une trace dans ma vie, leur apparition et disparition soudaine les ont transformés en fantômes. Ils passent d'une école à l'autre, d'un pays à un autre cherchant un lieu pour se poser en paix. Ils ont beaucoup à nous apprendre, Ils savent énormément de choses sur la vie, mais ce ne sont pas celles que l'on évalue, pas celles valorisées par des objectifs loin de leur priorité première. Rester en vie, trouver la paix. En tant qu'enseignante je ne peux que leur offrir un peu de calme, quelques apprentissages, et espérer que leur capacité de résilience sera assez grande pour leur permettre de s'adapter à leur nouvelle vie.

*Prénom d'emprunt

Les moqueries...

Isabelle Collet, maître d'enseignement et de recherche FPSE

Je voudrais revenir sur une phrase qui me semble très importante, tirée de la conférence de Margarita Sanchez-Mazas : « Quand les élèves se permettent des moqueries, c'est parce qu'ils savent que de manière implicite, l'enseignant-e les y autorise ».

Elle nous a cité le cas d'un élève qui était en souffrance parce que les autres élèves de la classe déformaient son prénom à consonance étrangère dans une version devenant un prénom de fille. Il a fallu du temps et une médiation pour que les enseignant-e-s prennent la question au sérieux et qu'ils et elles fassent cesser les moqueries.

A mon sens, cet exemple est emblématique d'un double standard dans la prise en compte des insultes.

Le tout-venant des insultes racistes est clairement identifié et sanctionné. Les enseignant-e-s les repèrent, les prennent au sérieux, se sentent totalement légitimes quand ils ou elles sanctionnent.

Les insultes sexistes ou homophobes sont très souvent bien moins repérées, moins prises au sérieux, perçues comme des plaisanteries pas bien méchantes, plutôt que comme des agressions directes, tant que le vocabulaire employé n'est ni ordurier ni graphique. Cette faible prise en compte de la violence de genre (Collet, 2013), au niveau verbal, est symptomatique d'un malaise de la part des enseignant-e-s, qui ne savent pas toujours comment réagir, face à ce type de comportements, surtout quand violence de genre et violence raciste se retrouvent emmêlées.

Ce type d'insultes tend à tomber dans le déni : on ne les voit pas, feint de ne pas les comprendre, on espère qu'elles s'arrêtent d'elles-mêmes, quand les élèves en seront lassés. On imagine que les élèves qui en usent n'en mesurent pas vraiment la portée et qu'à ce titre, elles perdraient leur statut

d'insultes. Prenons par exemple cette citation rapportée par Gaël Pasquier (2014). L'enseignant raconte comment il réagit quand il entend un garçon en traiter un autre de « pédé » à l'école primaire :

Je demande : « Tout à l'heure, tu l'as dit le mot ; pourquoi tu veux pas le dire là ? » ; donc ils finissent par le verbaliser et ensuite je leur demande ce que ça veut dire pour eux ; c'est souvent autour de ça que je travaille ; et donc très souvent, jusqu'à maintenant, ils y mettent pas d'homophobie dedans, enfin c'est rare, c'est assez rare.

Pour cet enseignant, puisque les élèves, à cet âge, ne savent pas clairement que « pédé » signifie « homosexuel », voire, ce que signifie réellement « homosexuel », il juge qu'il n'y a pas encore d'homophobie. Or, comme le dit Gaël Pasquier :

le statut des mots employés par les élèves qu'il interroge semble clair à leurs yeux : ils l'ont été dans le cadre d'une altercation entre enfants dans le but d'offenser un·e adversaire, de blesser verbalement et de susciter une réaction. Leur grossièreté, ou leur non-conformité avec ce qui est habituellement accepté par l'institution scolaire est par ailleurs attestée par leur attitude : les enfants hésitent à le répéter]. Ce sont donc des insultes ;

On peut encore ajouter que les enfants, même s'ils ne connaissent pas le sens du mot, savent en général très bien quel sens l'insulte véhicule, et c'est bien pour cela qu'ils l'emploient : être traité de « pédé », signifie être faible, ridicule, dominé, rabaissé au niveau des filles, qui est le symbole du déclassement pour un garçon.

Pour revenir à l'exemple ci-dessus, les élèves avaient évidemment réalisé que leur façon erronée de prononcer le nom de leur camarade était perçue comme insultante. Continuer à en user était de l'insulte délibérée. Ne pas se servir directement des mots officiellement injurieux leur permettait de jouer avec la frontière de l'indiscipline, et d'user de mauvaise foi, en prétendant ne pas savoir ce qu'ils ou elles disaient, ne pas le faire exprès, voire, faire de son mieux en termes de prononciation. L'insulte devient intersectionnelle : elle considère qu'il est normal (voire inévitable) de ridiculiser un prénom parce qu'il est étranger, et elle redouble de puissance en prenant un sens dans la langue qu'on prétend justement ne pas pouvoir maîtriser.

Mais sans même pousser aussi loin l'analyse, ce qui est rarement possible dans le flux d'une situation éducative dans le quotidien de l'école, les enseignant-e-s ont un moyen de repérer chez les élèves des comportements violents qui ne s'expriment pas avec les mots habituels de l'insulte raciste : les agresseur-e-s rient, l'agressé-e ne rit pas. Il/elle est souvent seul-e face à un groupe. Il-elle réagit de manière violente à des propos qui semblent à première vue anodins ou simplement moqueurs. Ou il-elle se renferme, devient muet-te face à un groupe qui l'interpelle sans arrêt.

Dans ce cas, les moqueries sont des insultes et deviennent du harcèlement. Quand elles continuent, c'est avec l'accord tacite, même involontaire, de l'enseignant-e.

Références :

Collet, I. (2013). Des garçons " immatures " et des filles " qui aiment ça " ? La violence de genre révélatrice d'une mixité scolaire impensée. *Recherches et éducations*, (9), 27-41.

Pasquier, G. (2014). Des enseignant-e-s face aux injures homophobes à l'école primaire, *Raisons éducatives* (18).

Une journée riche en émotions, en débats et discussions

Geneviève Mottet, chargée d'enseignement dans le module EAT1

La journée a débuté avec une conférence de Margarita Sanchez-Mazas qui a présenté les éléments historiques et contextuels permettant de bien appréhender les enjeux de l'école face à l'asile. La conférence a permis de prendre la mesure des situations d'asile pour les élèves, les familles et les professionnels. Margarita Sanchez-Mazas a présenté aux FTs ce qu'elle enseigne aux stagiaires dans le cadre de ses cours sur cette question sensible. Par exemple, la complexité des différents types de permis ou les évaluations en langues d'origine. Selon Margarita Sanchez-Mazas, celles-ci ont l'utilité de rendre compte de compétences surprenantes parfois par rapport à ce que l'on aurait pu penser lorsque les enfants n'ont pas été scolarisés ou ont connu des périodes sans école.

On a vu encore dans le cadre de cette conférence que la caractéristique la plus saillante de ces enfants de requérants d'asile repose sur le fait qu'il s'agit d'un public scolaire particulièrement instable, car il est souvent déplacé à l'intérieur même du canton ou du pays, ou parce qu'il est amené à repartir en dehors du pays. Cette instabilité contextuelle a été discutée tout au long de la journée. La question étant comment améliorer l'accueil, le suivi de ces élèves et les transitions d'une école à une autre le cas échéant. Beaucoup d'enseignants se sont exprimés sur la difficulté de ne pas être mis au courant de l'arrivée d'un enfant dans sa classe, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'un enfant de requérant d'asile. Ils souhaitent avoir la possibilité de les accueillir en bonne et due forme, en préparant également les autres élèves de la classe et en faisant préalablement la connaissance de l'enfant en question. Une autre difficulté relevée relative à cette instabilité consiste dans le départ de certains enfants du jour au lendemain, parfois sans en avoir été informés. Enfin, il a été constaté le manque de réactivité de l'institution scolaire. L'exemple d'une école qui n'a reçu des forces en terme de pourcentage d'enseignant de classe d'accueil ou d'ECSP que l'année suivante de l'arrivée des enfants requérants, alors même que ceux-ci ont depuis lors été déplacés.

Travail en groupe et retour des groupes

Après la pause, les FTs se sont retrouvés par sous-groupes pour discuter des besoins de ces élèves et de ce que l'école devrait leur apporter. Plus précisément, il s'agissait d'échanger autour des besoins de ce public : 1) besoins de sérénité, 2) besoins de sécurité ; 3) besoins de relations de qualité ; 4) besoins de perspectives d'avenir. Pour le panorama des réponses, voir le document Traces des enseignants. En début d'après-midi, un échange a été fait sur le travail effectué autour de la question : Quels enseignants l'école a-t-elle besoin ? Il est intéressant de relever une imbrication de la notion de besoins entre les besoins des élèves requérants d'asile et ceux des enseignants face à ce public. Le manque d'appui (formation, moyens, expériences) est très fortement énoncé. S'il reflète une souffrance des enseignants de ne pas se sentir suffisamment aidant vis-à-vis de ces élèves, il a parfois mis de côté un des projets de cette journée visant à penser le développement des meilleures pratiques avec les « moyens du bord ».

Table ronde

La journée s'est terminée autour d'une table ronde. Différents intervenants, en lien avec ce public, ont présenté leur travail et les FTs ont pu leur poser des questions. Des échanges très intéressants ont eu lieu. Une titulaire d'une classe d'accueil à Anière (école accueillant des enfants d'un foyer de requérants d'asile) nous a parlé de son travail, des besoins de ces élèves, de leur envie, des rencontres avec les familles, mais également des liens entre l'école et le foyer que ces établissements ont développés. La présidente de Reliance s'est également exprimée sur le travail mené, ainsi qu'une personne de l'aumônerie des Tattes. Le coach d'un projet pilote de la Confédération pour les enfants syriens a également fait part de son travail notamment dans le lien entre parents et enseignants. Une accompagnatrice est disponible pour accompagner les parents voir les enseignants, ou pour les aider à comprendre comment gérer un certain nombre de choses (dans et hors l'école).

De fait, cette journée de co-formation nous a permis de réfléchir aux différentes pratiques pédagogiques, institutionnelles et sociales que les enseignants pourraient promouvoir pour enseigner et accompagner au mieux ces élèves. La métaphore du « fil rouge » concernant les trajectoires de ces élèves est invoquée comme une nécessité pour les enseignants. Connaître au mieux et au plus vite les parcours de ces élèves pour mieux les aider. Qu'est-ce qui a été fait et qu'est-ce qui doit être fait de manière prioritaire ? Enfin, un élément majeur à retenir des discours des intervenants à la table ronde, en lien étroit avec ces élèves, est la mise en évidence d'éléments très positifs les concernant. Ils relèvent notamment les compétences « impensées » de ces élèves malgré les arrêts de scolarisation, ainsi que l'importance qu'ils accordent à l'école.

« Parachuter » dans la connaissance ou la partager ? L'enjeu de la re-connaissance de l'enfant migrant pour son intégration à l'école

Valérie Vincent, chargée d'enseignement dans le module EAT1

Si l'un des enjeux de l'école genevoise d'aujourd'hui est d'être une « terre d'asile » pour les enfants issus de la migration - parcours parfois fort difficile -, de les *accueillir* dans les meilleures conditions possibles, comment se fait-il que les enseignants se retrouvent encore et toujours à recevoir des enfants « parachutés » du jour au lendemain dans leur classe, sans qu'aucune ou très peu d'informations ne leur ait été données au préalable sur leur vécu et leur situation ?

Il existe sûrement de bonnes raisons (pratiques ? politiques ? juridiques ? éthiques ? pédagogiques ?) au fait que l'enseignant-e ne puisse n'être que peu au courant du parcours personnel et familial de l'enfant qu'il doit accueillir. Toutefois, le sens de l'expérience scolaire commence, il me semble, dès les premiers moments du premier jour d'école : si avant ce premier jour, l'enseignant-e a eu le temps d'apprendre la nouvelle de l'arrivée de l'enfant, de s'y préparer, de se réjouir, de lui faire une place, de mieux comprendre les conditions plus ou moins difficiles et le vécu de sa famille, de s'intéresser à la situation politique, les aspects culturels, linguistiques et éducationnels de son pays d'origine, alors la *reconnaissance* au sens où le disait par exemple Perregaux (2002), devient peut-être possible. Ce qu'il y a d'intéressant dans l'enjeu de la reconnaissance, tel que le développe l'auteure, c'est celui de la connaissance ou plutôt du sens de la connaissance scolaire pour l'enfant : plus l'école *re-connaît* l'enfant dans ses origines

culturelles et linguistiques, plus *connaître* devient alors plus accessible. En d'autres termes, l'idée serait de partager la connaissance au lieu de "parachuter".

D'autant plus que, dans sa conférence du matin, Sanchez-Mazas nous révèle que la motivation principale des familles de requérants d'asile est moins l'appât économique que celui de l'avenir des enfants et en particulier, la possibilité qu'ils aillent à l'école. On peut comprendre dans cela que l'enfant et son avenir deviennent le seul et dernier espoir de certains parents. Autrement dit, l'enjeu de la connaissance et des études des enfants migrants semble être devenu l'intérêt premier des parents. Dans la même idée, Françoise Joliat exprimait aussi l'après-midi à la table ronde, que le plus fort taux de naissance constaté dans son foyer aux Tattes pouvait s'expliquer par la concentration de tous les espoirs des familles dans les enfants, leur avenir et donc leur ancrage à Genève. L'enfant est devenu l'espoir, la priorité : c'est ce que constatent tous les intervenants de la table ronde qui déploient énergie et passion dans la gestion de ces familles et de ces enfants.

Donc pourquoi les enfants issus de la migration continuent-ils à être "parachutés" dans les classes ? La question est de taille il me semble, non seulement pour les enseignant-e-s, l'école et la société genevoise en général, mais aussi et surtout pour la formation des enseignant-e-s : comment construire chez les futurs enseignant-e-s les compétences pour partager les connaissances, si d'emblée les enseignant-e-s déjà en place continuent à recevoir les enfants migrants "parachutés" dans leur classe ? Cette question dont la réponse est en partie à aller chercher dans le politique, reste passablement entière au terme de notre co-formation.

Références :

Perregaux, C. (2002). Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en science de l'éducation ? In P. R. Dasen, & C. Perregaux, *Pourquoi les approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* pp. 181-201. Bruxelles : De Boeck.