

## **L'impact des mouvements migratoires contemporains sur la vie scolaire genevoise.**

**Margarita Sanchez-Mazas**

**Université de Genève**

In: *Ecole et migration à Genève, Actes du colloque du 18 novembre 2012*, DIP, pp. 48-53.

Comme la plupart des pays européens, la Suisse a connu une importante transformation en matière de politique migratoire dès le début des années 70. A l'immigration légale, recrutée avant tout dans le secteur secondaire et pensée comme temporaire avant 1974 s'est substituée une immigration plus diversifiée, plus féminine, et travaillant souvent dans les secteurs parallèles. Dans le même temps, la multiplication des causes – économiques, politiques, culturelles, climatiques – de la migration a exercé une pression sans précédent sur la voie de l'asile. Les politiques de limitation de l'insertion de travailleurs sans-papiers ou de personnes en demande d'asile placent aujourd'hui toute une série de migrants en marge des possibilités d'intégration légale. Toutefois, on assiste depuis près de vingt ans à l'émergence d'un souci accru pour l'enfant qui se traduit notamment par l'autorisation progressive de l'accès à l'école pour les enfants sans statut légal ou au statut précaire. Cet assouplissement se traduit notamment par l'autorisation progressive de l'accès à l'école pour les enfants sans statut légal, défendue en mettant en avant la qualité d'enfant plutôt que le statut de migrant (Giner, 2007). Il place le monde scolaire face à de nouveaux défis posés par l'instabilité d'une partie du public scolaire, la précarité de leurs conditions d'existence et l'incertitude pesant sur leur avenir. Ces réalités sont à considérer dans le contexte d'une ville comme Genève, carrefour international, dont l'école fait coexister des catégories d'élèves issues d'une pluralité d'origines, de cultures et de statuts sociaux. Du fait de son ancrage de ville internationale, Genève est également significative d'un territoire accueillant une population de travailleurs internationaux marquée par des forts clivages allant des migrants les plus précaires aux fonctionnaires de la Genève Internationale, créant de fait une hétérogénéité singulière et des exigences parentales très différentes qui se posent au monde éducatif.

### **L'enfant migrant scolarisé: un renversement historique**

Inclue dans les législations de certains pays depuis déjà de nombreuses années (1946 en France, 1982 aux Etats-Unis), l'extension du droit à l'éducation pour les enfants sans statut légal est conjointe de l'adoption de la Convention sur les droits de l'enfant du 20 novembre 1989 qui fait entrer formellement ce droit dans la liste des principes qui doivent être reconnus par les Etats signataires. Cette implantation reste progressive, en raison des réserves émises par certains pays lors de leur ratification de la Convention, ainsi que de la structure politique centralisée ou fédéraliste des pays (Laubenthal, 2011). L'intégration d'enfants sans statut légal à l'école n'est en soit pas un phénomène nouveau pour la Suisse. Les entraves au regroupement familial faites aux travailleurs saisonniers de 1948 jusqu'à la disparition légale de ce statut en 2002, n'empêchent pas ces familles de braver les lois pour pouvoir être réunies et faire venir

clandestinement en Suisse leurs enfants qui resteront cachés parfois des années, sans aucun accès au système scolaire (Heimberg, 2010). Des mouvements se créent dès lors dans les années 70 qui donneront lieu à l'ouverture d'écoles clandestines, dont celle de *La petite école* à Genève en 1986 (Perregaux, 1989), avant que l'accès aux écoles officielles ne soit reconnu par le canton en 1991.

L'engagement en faveur du droit à l'éducation pour tous ne se fait formellement au niveau fédéral qu'en 1997, suite à la ratification par la Suisse de la Convention sur les droits de l'enfant. Si cet accès à la scolarisation n'est pas nouveau, la situation actuelle est en revanche insolite par le renversement des positions historiques attribuées aux parents et aux enfants dans leur migration en Suisse. Les travailleurs migrants, qui disposaient autrefois d'un statut légal lié à leur emploi, fût-il saisonnier, sont, pour une partie d'entre eux, relégués aujourd'hui à une zone de non-droit par l'extension des barrières à la migration légale tandis que les enfants de ces travailleurs, autrefois exclus de la vie publique, sont désormais les seuls porteurs d'un droit d'insertion, certes fragile et créant une situation paradoxale à maints égards. Aussi rigide que pouvait être la loi entourant l'obtention d'un permis B pour les travailleurs saisonniers<sup>1</sup>, elle fixait néanmoins un cadre légal permettant de planifier la sortie du statut précaire. De fait, peu de jeunes subissaient encore l'absence de statut légal à l'adolescence, l'obtention du permis B et le regroupement familial officiel qui le suivait intervenant avant cette période charnière. L'éducation mise en place pendant les années d'irrégularité faisait donc sens dans la construction d'un projet d'intégration. En revanche, le cadre légal actuel fait de l'assouplissement concernant la scolarisation des enfants et des jeunes une simple parenthèse dans l'application des contraintes juridiques dont les effets se font à nouveau ressentir dès le passage à la majorité concernant les jeunes migrants en situation d'asile, parfois même dès la fin de la scolarité obligatoire pour les jeunes sans statut légal.

Cette situation est d'autant plus préoccupante qu'elle s'insère dans un contexte de multiplication des statuts précaires auxquels ont donné lieu les multiples et successives refontes du droit d'asile et du droit des étrangers. Les migrants en situation irrégulière forment en effet la simple partie émergée d'une précarisation massive des statuts qui touche l'ensemble des migrants dont la régularité/l'irrégularité est aujourd'hui soumise aux redéfinitions perpétuelles des politiques migratoires (Fassin, 1997). Depuis l'abandon du permis saisonnier en 2002, les statuts se sont diversifiés en entraînant pour une part la production d'une irrégularité à durée indéterminée, et pour l'autre des permis de séjour dont la validité dépend d'un contrat de travail ou de la possibilité de pouvoir subvenir seul à ses besoins en Suisse et qui peuvent tomber à la moindre perte d'emploi. Cette indétermination n'est pas spécifique aux migrations de travail. Dans le cadre de l'asile, on assiste également à la production de catégories de permis dont la durée est incertaine, tels que les « statuts provisoires » (Parini & Gianni, 2005). Au-delà des différences de statuts, ce qui marque ces situations c'est donc l'incertitude qui touche à la pérennité du séjour dans un contexte où le droit d'insertion reconnu au travers de l'accès à l'éducation fait de l'école une des seules institutions publiques dans laquelle la présence de ces migrants est légitime.

---

<sup>1</sup> Obligation de devoir témoigner d'un travail saisonnier de 4 fois 9 mois en Suisse, avec une interruption de travail maximum de 7 jours pendant les 4 ans (Perregaux, 1989).

## Les effets pervers du droit à l'éducation

Le décalage entre traitement des majeurs et des mineurs peut porter à certains effets pervers. Premièrement, des risques d'*instrumentalisation politique de cet assouplissement des règles* concernant les enfants se sont fait sentir dans plusieurs pays d'Europe. Les campagnes de traque des personnes sans situation légale conduites en France en 2006 se sont en effet servies de la scolarisation des enfants pour mener leur enquête et procéder à des arrestations de parents ou grands-parents venant chercher les enfants à la sortie des cours (PICUM, 2008). En Angleterre, avec l'extension des mesures de privation d'aide sociale aux requérants déboutés accompagnés de leurs enfants mineurs, le cadre juridique instituant un devoir de protection à l'égard de tout enfant a pu dans certains cas servir de menace pour rendre plus coopératives les familles qui ne s'exécutaient pas, leurs enfants pouvant leur être retirés du fait de leur situation d'indigence (Giner, 2007). En Suisse, la possibilité d'exiger des enseignants de déclarer les élèves sans-papiers a de nouveau été évoquée récemment dans le cadre de la CDIP<sup>1</sup>. Cette proposition est écartée pour le moment, mais elle pourrait resurgir. Au problème que pose aux migrants irréguliers l'exercice des droits qui leur sont concédés par crainte d'être découverts et renvoyés (De Genova, 2002 ; Fassin, 1997) s'ajoute la crainte des enseignants de devoir être sollicités un jour pour débusquer les sans-papiers.

Deuxièmement, le caractère limité dans le temps de la reconnaissance par l'institution scolaire de l'accès à l'éducation questionne le *sens que peut prendre la scolarisation* pour des jeunes dont les perspectives d'avenir sont plus qu'incertaines en raison d'un séjour, et donc d'une scolarité dans le pays d'accueil, pouvant être interrompus à tout moment. L'adolescent qui sort du monde relativement protégé que représentait le milieu scolaire va rencontrer toute une série d'interdits et d'impossibilités (de faire un apprentissage en formation duale, de travailler, etc.), qui le séparent de son groupe de pairs (Gonzales, 2011) et qui compliquent toute accession à des formes de citoyenneté (Carbajal & Ljuslin, 2012). L'illégalité forme alors un interminable entre-deux dans lequel restent coincés les jeunes sans-papiers qui ne sont plus les enfants ayant droit à l'instruction et qui ne peuvent pour autant atteindre les attributs (travail, voiture) qui marquent normalement les nouveaux droits du jeune adulte (Bolzman & Perregaux, 2008). La question se pose donc de savoir comment les professionnels composent avec une réalité qui échappe à la mission qui est la leur, celle de préparer l'avenir de ces jeunes, certains d'entre eux nés dans le pays d'accueil, d'autres arrivés très précocement, pendant les quelques années qui précèdent leur sortie de l'école.

Cette interrogation du sens de la scolarité face à l'impossibilité de créer un projet d'avenir nous amène enfin au troisième effet pervers de ce décalage entre droit et non-droit. L'accueil de ce public conduit en effet à un positionnement du monde scolaire face à des parents dont le droit à l'intégration est dénié, tandis que celui de leurs enfants n'est envisageable que dans un temps limité à leur minorité, ce qui entraîne des tensions dans la *pratique scolaire*. Les acteurs du monde enseignant qui accueillent aujourd'hui ces populations se retrouvent en effet à devoir composer avec le dilemme constitué par la volonté politique de laisser ces migrants en marge de l'intégration officielle tout en reconnaissant l'obligation de scolarisation de tous. Se trouvant en quelque sorte au confluent entre les personnes migrantes au statut légal précaire ou sans statut légal et les contraintes institutionnelles à respecter, ils doivent gérer des situations qui vont au-

delà du travail éducatif ordinaire et traiter les problématiques pouvant émerger du fait de la prise en compte de publics en situation d'hétérogénéité maximale. Une recherche portant sur les travailleurs de l'action sociale en France confrontés à l'accueil des demandeurs d'asile (Frigoli, 2004) montre ainsi les tensions auxquelles se trouvent confrontés les professionnels pris entre les aspirations qui les ont poussés à choisir ce métier et la réalité de leur capacité d'action concrète dans un contexte de contraintes multiples.

### **Enseigner en contexte de tension et d'incertitude**

Dans le même temps, les enseignants sont également aux prises avec les tensions idéologiques liées à la politisation des représentations sur les « faux réfugiés », les « clandestins » et plus généralement l'ensemble des « étrangers » (Kobelinsky, 2005 ; Maillard & Tafelmacher, 1999) et peuvent ainsi être confrontés aux craintes, voire à l'hostilité des usagers « traditionnels » du système scolaire que sont les autres élèves et leurs parents, pour lesquels l'hétérogénéité des classes peut être vue comme un facteur de retard ou lacunes dans la scolarisation de leurs propres enfants (Van Zanten, 2006). Le contexte plus général d'une demande de diversification des rôles professionnels des enseignants et d'accueil plus particularisé des singularités des élèves oblige les enseignants à une polyvalence à laquelle ils ne sont pas forcément préparés (Tardif & Levasseur, 2010). Les enseignants n'étant pas prêts à pouvoir gérer ces situations et les relais institutionnels étant eux-mêmes aux prises avec les contraintes légales qui entourent le séjour des migrants en statut légal précaire, nous nous retrouvons donc dans des situations portant un potentiel d'épuisement professionnel ainsi que d'adoption d'attitudes nuisibles à la relation éducative par les enseignants concernés (Doudin, Curchod-Ruedi & Moreau., 2011). Certains travaux font état de la survenue d'épuisements professionnels spécifiquement liés aux situations dites « interculturelles » (Franchi, 2004 ; Tatar & Horenczyk, 2003). Les situations d'incertitude liée à la scolarisation des enfants et des jeunes migrants à statut précaire ou illégal sont vécues parfois comme des attaques sur l'identité professionnelle par des praticiens dont le projet pédagogique repose sur la continuité et les pratiques d'accueil sur l'idée d'intégration.

Les spécificités des situations qui concernent les migrants précarisés par leur statut tiennent en particulier au problème des déplacements incessants et aux conditions éducatives dans ces contextes qui ont un impact direct sur le travail enseignant. Le milieu scolaire se trouve confronté aux problèmes que pose au *travail scolaire* le manque d'informations et de communication sur les trajectoires vécues par ces jeunes qui ne leur permettent pas d'inscrire leur pratique dans une continuité existentielle indispensable. En outre, ce travail scolaire peut être d'autant plus affecté que l'élève en situation de statut précaire ou irrégulier sait que son intégration dans l'école est temporaire, entraînant des phénomènes de désinvestissement de part et d'autre. Un *sentiment d'abandon et de manque de formation* à l'accueil de ces nouvelles situations est, d'après nos premières explorations, exprimé par certains enseignants qui se traduit dans un sentiment d'impuissance et de culpabilité, renforcé par la tentation du rejet et des stéréotypes négatifs projetés sur les migrants précaires qui font que l'enfant devient lui-même le problème.

Les décalages entre école et société confrontent brutalement les enseignants aux limites de l'accueil dans une école ne pouvant fonctionner comme un périmètre isolé ou un bouclier protecteur vis-à-vis des enfants. Cet accueil insuffisamment maîtrisable peut dès lors être vécu comme une injustice, une imposition d'en haut qui risque facilement de glisser vers des attitudes exprimées à l'égard des enfants concernés. En outre, les enseignants se trouvent parfois sollicités pour des démarches de soutien ou des démarches administratives, qui les engagent personnellement mais pour lesquelles ils n'ont aucun mandat institutionnel et se trouvent souvent face à des échecs. Certaines familles peinent à comprendre cette situation, ce qui génère des malentendus qui pèsent sur la scolarité. Enfin, la succession des arrivées et départs de ces enfants, sans que l'on sache combien de temps ils vont pouvoir rester dans la classe, semble être un facteur d'*épuisement et de frustrations* tant pour les professeurs que pour les autres élèves de la classe qui avaient entrepris leur intégration. Les enseignants doivent ainsi faire face à une *complexification de leur métier* qu'entraîne le fait d'enseigner dans des contextes d'extrême hétérogénéité, y compris d'expériences scolaires, ces élèves ayant pu connaître des interruptions de scolarité, voire être passés par de nombreux systèmes éducatifs, ce qui se traduirait par un *turnover* des professeurs plus important que la moyenne.

*Au niveau de l'institution scolaire dans son ensemble*, il importe de souligner toute la difficulté de développer une politique d'accueil scolaire pour un public qui par définition n'est pas autorisé à résider. L'école occupe une *position centrale* de par son rang d'exception en tant qu'institution qui reconnaît les personnes sans statut légal, et qui se retrouve souvent sollicitée pour toute une série de demandes administratives et sociales qui ne sont a priori pas de son ressort. Entre les écoles qui prennent sur elles d'accueillir cette nouvelle mission, en déployant notamment des dispositifs en réseau impliquant des acteurs du monde social et des institutions locales, et celles pour lesquelles cet état correspond plutôt à une imposition de fait, le vécu de ce rôle ne va certainement pas de soi.

### **Un vaste chantier**

Si au cours de ces dernières années, les priorités de la recherche concernant la migration en Suisse se sont orientées vers les relations interculturelles et les processus d'acculturation, il est indispensable d'ouvrir aujourd'hui un nouveau chantier pour réexaminer ces questions à la lumière des mutations que connaît la migration et des interrogations qu'elles posent. Il s'agit en effet de mieux intégrer dans le domaine de l'éducation interculturelle les nouveaux facteurs d'hétérogénéité qui placent le monde éducatif devant des intrications complexes entre pluralité des langues et cultures et multiplicité de situations liées aux fluctuations des statuts. Le dispositif de formation que nous avons mis en place dans notre équipe, qui articule étroitement recherche et formation des enseignants, devrait pouvoir bénéficier des apports de la recherche pour poursuivre l'investigation des processus psychosociaux activés dans l'exercice de la profession enseignante face à un public hétérogène et

présentant d'importants écarts culturels (Sanchez-Mazas, 2012; Sanchez-Mazas & Fernandez-Iglesias, 2011).

Les limitations posées à l'insertion scolaire des jeunes par leur contexte de vie, tant sur le plan pratique (déménagements récurrents, ruptures de systèmes éducatifs, effet des décisions de renvoi, promiscuité dans les centres) que symbolique (capacité à se projeter dans l'avenir, possibilité de nouer des liens sociaux à l'intérieur du groupe des pairs, vécu de l'exclusion, etc.) et relationnel (conséquence du décalage identitaire sur la relation parents-enfants, parentification de l'enfant) manquent aujourd'hui d'être problématisées sous l'angle de leur gestion par le monde scolaire. Les incompréhensions et le sentiment d'impuissance dévoilés par nos premières investigations laissent pourtant présager de l'existence d'un réel malaise entourant ces situations. Ces premiers constats devraient pouvoir être approfondis, non seulement en termes de connaissance des problématiques vécues par les enseignants en classe traditionnelle, mais également en consultant les ressources et les dispositifs des professeurs en classe d'accueil qui permettraient, par comparaison, de mettre en lumière les défaillances du système de prise en charge de ces élèves.

Il devient en effet urgent d'attirer l'attention des acteurs du monde éducatif sur les répercussions des décalages entre la volonté politique de protection de l'enfance et de la jeunesse et les empêchements concrets liés aux contraintes imprimées par le cadre légal. De même, le rôle charnière de l'école en tant que premier interlocuteur officiel qui offre une reconnaissance à ces familles devrait être interrogé, tant dans la complexification des tâches dévolues au monde scolaire qu'il implique, que dans la redéfinition de l'école comme agent d'intégration. Il importe dès lors que les responsables scolaires et les acteurs clé du monde éducatif qui se retrouvent au centre des rapports entre l'école, les familles et les institutions, puissent être consultés et apporter leur expertise au développement de recherches dans ce domaine. En identifiant les difficultés inhérentes à la gestion de ces situations, les résultats de la recherche peuvent venir accompagner la mise en œuvre d'une politique d'intégration explicitement énoncée par l'autorité scolaire cantonale pour que soit prévue la construction des instruments nécessaires à une activité professionnelle se déployant dans un contexte d'évolution permanente et d'imprévisibilité.

### Références

- Bolzmann, C. & C. Perregaux (2008). « Quelle chance d'accès aux formations professionnelles pour les jeunes étrangers en Suisse ? », in Hahnhart S., Gorga A., Broyon M.-A. & T. Ogay (Dir.), *De la comparaison en éducation. Hommage à Soledad Perez* (p. 247-278), Paris : L'Harmattan.
- Carbajal, M. & N. Ljuslin (2012). « Être jeune, privé-e de statut légal et citoyen-ne, est-ce possible? », *Tsantsa*, no. 17.
- De Genova, N.P. (2002). « Migrant illegality and deportability in everyday life », *Annual Review of Anthropology*, no. 31, p. 419-447.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & J. Moreau (2011). « Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants », in Doudin, P.-A., Curchod Ruedi, D., Lafortune, L. & N. Lafranchise (Dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p.11-37), Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Fassin, D. (1997). « La santé en souffrance » in Fassin, D., Morice, A. & C. Quiminal (Dir.), *Les lois de l'inhospitalité. Les politiques de l'immigration à l'épreuve des sans-papiers* (p. 107-123), Paris : La Découverte.
- Franchi, V. (2004). « Pratiques de discrimination des professionnels », *VEI, Diversité*, no. 137, p. 22-31.
- Frigoli, G. (2004). « Le demandeur d'asile : un « exclu » parmi d'autres ? La demande d'asile à l'épreuve des logiques de l'assistance », *Revue Européenne des migrations internationales*, vol. 20(2), p. 153-167.
- Giner, C. (2007). « The politics of childhood and asylum in the UK », *Children & Society*, no. 21, p. 249-260.
- Gonzales, R.G. (2011). « Learning to Be Illegal: Undocumented Youth and Shifting Legal Contexts in the Transition to Adulthood », *American Sociological Review*, vol. 76(4), p. 602-619.
- Heimberg, C. (2010). « L'histoire oubliée de ces enfants de saisonniers cachés à la maison », *Terra Incognita*, no. 16, p. 58-61.
- Kobelinsky, C. (2005). « Les figures du demandeur d'asile », *Ecarts d'identité*, no. 107, p. 55-61.
- Laubentahl, B. (2011). « The negotiation of irregular migrants' right to education in Germany: a challenge to the nation-state », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 34(8), p. 1357-1373.
- Maillard, A. & C. Tafelmacher (1999). « Faux réfugiés » ? *La politique suisse de dissuasion d'asile : 1979-1999*, Lausanne : Editions d'En-Bas.
- Parini, L. & M. Gianni (2005). « Enjeux et modifications de la politique d'asile en Suisse de 1956 à nos jours » in Mahnig, H. (Dir.), *Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1948* (p. 189-252), Zurich/Genève : Seismo.
- Platform for International Cooperation on Undocumented Migrants (2008). *Enfants sans-papiers en Europe : victimes invisibles d'une immigration restrictive*, Bruxelles : PICUM.
- Tardif, M. & L. Levasseur (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris: PUF.
- Sanchez-Mazas, M. (2012). *Enseigner en contexte hétérogène : dimensions interculturelles et dynamiques psychosociales*, Carnets des Sciences de l'éducation. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Sanchez-Mazas, M. & R. Fernandez-Iglesias (2011). « L'interculturel à l'épreuve de l'action. Comment équiper les enseignants face au public scolaire hétérogène? » », *Alterstice - Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, Vol.1(1).  
[http://journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/SanchezMazas\\_Alterstice1%281%29](http://journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/SanchezMazas_Alterstice1%281%29)
- Tatar, M. & G. Horenczyk (2003). « Diversity-related burnout among teachers », *Teaching and Teacher Education*, no. 19, p. 397-408.
- Van Zanten, A. (2006). « Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires », in D. Fassin & E. Fassin, *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française* (p. 195-210), Paris : Editions La Découverte.

---

<sup>i</sup> Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)