



Parentalité, études et migration forcée :
L'Espace de Vie Infantile

« **HORIZON** »

un dispositif ressource au service de l'intégration

MYRIAM RADHOUANE
KATHRINE MALEQ
ET MICHELLE BELLI

Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE



Parfois c'est super difficile mais on se bat pour la vie (Noor)

*Non, mais enfin s'il vous plait cette opportunité pour une femme migrante ... Je vous dis merci.
(Souad)*

*Je remercie la crèche. Remerciez la crèche à ma place. On est encore en contact mais voilà...
(Mamdouh)*

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer nos sincères remerciements à l'équipe de l'Espace de Vie Infantile Horizon qui nous a accordé son temps, sa disponibilité et nous a permis d'accéder à leur réalité quotidienne. Nous adressons également ces remerciements aux parents qui sont venus témoigner dans le cadre de cette étude. Professionnelles et parents, vos mots sont précieux, touchants et éclairants, merci.

L'équipe de recherche souhaite également remercier la Délégation à l'Intégration de l'Université de Genève et particulièrement Magdalena Fuentes qui a facilité nos accès au terrain ainsi que Marianne Halle pour sa confiance tout au long du processus.

Les auteures remercient également Manon Tallant, assistante de recherche au sein de la FPSE, pour son soutien lors de la récolte de données.

INTRODUCTION	7
MANDAT	9
REVUE DE LA LITTÉRATURE	12
1. Devenir et être parents en situation de migration forcée	12
1.1. Parentalité en exil : défis structurels	13
1.2. « Devenir parents » en exil	14
1.3. Parentalité et accueil du jeune enfant	15
2. L'université, outil de l'intégration	17
2.1. Statut étudiant et statut réfugié	17
2.2. Bénéfices d'une formation universitaire	18
2.3. Evolutions des universités	18
3. Conclusion de la revue de la littérature	19
CADRE THÉORIQUE	20
1. Modèle d'acculturation de Berry	20
2. Théorie de l'inclusion sociale et son application à l'accueil extrafamilial de jour	21
3. Concept de compétence	22
MÉTHODOLOGIE	26
1. Récolte des données	26
2. Analyse des données	29
2.1. Entretiens avec les parents	29
3. Limites de la recherche	29
RÉSULTATS	30
1. Être parents-étudiant.es issu.es de la migration forcée : un rôle en tension au cœur d'une variété d'injonctions.	30
1.1. Un quotidien marqué par une diversité d'obstacles	30
1.2. Défis lors de la reprise des études	32
2. L'EVE-Horizon : une solution ?	34
2.1. Inscription et relations avec les éducatrices	35
2.2. Bénéfices d'une place en crèche	37
3. Professionnelles de la petite enfance : tisser du lien envers et contre tout	40
3.2. Motivations : pourquoi s'engager dans l'incertitude ?	41
3.3. A la rencontre des familles	42
3.4. Soutien à la parentalité	47
3.5. Effets de l'EVE-Horizon	48
3.6. Des professionnelles compétentes	49
DISCUSSION DES RÉSULTATS	52
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	57
1. Etendre les horaires de la crèche tout en gardant la souplesse	57
2. Favoriser la collaboration interinstitutionnelle	57
3. Renforcer la participation parentale au sein de l'institution	58
4. Renforcer les formations des professionnel.les de la petite enfance en matière de migration et particulièrement de migration forcée	58
5. Mobiliser l'EVE-Horizon comme exemple de dispositif de soutien à l'intégration et comme outil de formation	59
RÉFÉRENCES	60

NOTE POUR LA LECTURE

Au sein de l'EVE-Horizon, plusieurs professionnelles sont à l'œuvre : des éducatrices, des assistantes socio-éducatives, des éventuelles stagiaires et une adjointe. Afin de garantir au mieux leur anonymat dans ce rapport, toutes les professionnelles sont appelées « éducatrices ». En effet, distinguer certaines d'entre elles par leur titre spécifique ne nous permettrait pas de garantir la confidentialité de nos données. Cette mesure est uniquement prise dans un but de respect de la confidentialité des données récoltées.

INTRODUCTION

En 2024, plus de 122 millions de personnes¹ ont été déplacées de force en raison de « persécutions, de conflits, de violences, de violations des droits de l'homme ou d'événements troublant gravement l'ordre public » (UNHCR, 2015). Parmi elles, certaines sont déplacées internes – c'est-à-dire qu'elles se déplacent *mais* à l'intérieur d'un territoire national – tandis que d'autres fuient à l'étranger et se retrouvent dans des situations diverses ; elles peuvent effectuer une demande d'asile, obtenir le statut de réfugié.e ou se retrouver sous « protection provisoire ». Cette multiplicité de termes et de statuts reflète la complexité des enjeux liés à la migration forcée. Cette thématique doit alors être pensée dans l'interaction des espaces du parcours migratoire : le pays de départ, le pays de premier accueil et celui de réinstallation ; on parle parfois également des expériences pré, péri et post-migratoires qui peuvent être déterminantes dans le futur de la personne en situation d'asile (voir Papazian et al., 2018).

Dans cette présente étude, le pays dit de « réinstallation » est la Suisse. Située au cœur de l'Europe, la Suisse est signataire de la Convention de 1951 relative au statut des réfugiés (et du Protocole de 1967). Ce texte juridique définit le statut de réfugié et « énonce les droits des personnes déracinées, ainsi que les obligations juridiques des Etats pour assurer leur protection ». Cette convention inclut le principe du « non-refoulement » garantissant la protection des personnes en ne les renvoyant pas dans un pays dans lequel leur vie est menacée (UNHCR, 2025).

Depuis 2010, et particulièrement après la crise

de 2015, les mouvements migratoires vers l'Europe se sont intensifiés. En Suisse, à cette période les demandes d'asile les plus fréquentes étaient émises par des personnes originaires d'Erythrée, d'Afghanistan et de Syrie (IOM, 2024). Aujourd'hui ce sont les personnes originaires d'Afghanistan (1), de Turquie (2), d'Algérie (3) d'Erythrée (4) et de Syrie (5) qui déposent le plus de demandes d'asile (SEM, 2025). Plusieurs voies permettent d'accéder au statut de réfugié en Suisse : la demande d'asile ou la participation à un programme de réinstallation, entre autres. Les programmes de réinstallation ont été relancés en 2013, en partenariat avec le Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (ci-après, HCR ou UNHCR). Ces programmes permettent d'accueillir des « groupes de réfugié.es provenant de régions en conflit » ; depuis 2013, jusqu'en 2021, ce sont principalement des réfugié.es originaires de Syrie qui ont été accueilli.es en Suisse (IOM, 2024). Coexiste avec le statut de réfugié, le « permis S ». Ce dernier confère un statut permettant d'être protégé provisoirement, et ce sans passer par la demande régulière d'asile. De nombreuses personnes issues d'Ukraine, en Suisse, sont au bénéfice de ce statut (SEM, 2023).

Les voies d'entrée, les statuts accordés et dès lors le devenir des personnes réfugiées ou admises à titre provisoire en Suisse sont très variés. Si l'accueil inconditionnel des enfants d'âge scolaire dans les écoles est un principe énoncé par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (ci-après, CDIP), l'intégration des adultes semble plus éparse et ainsi plus complexe. Les défis auxquels est confrontée la population réfugiée ont amené la Suisse à faire évoluer sa politique d'intégration. C'est ainsi

¹Parmi elles, 43.7 millions bénéficient du statut de réfugié au sens de la Convention de 1951 (UNHCR, 2025)

qu'en 2018, un important changement de paradigme a eu lieu. La Confédération Suisse via son Secrétariat d'état aux migrations (ci-après, SEM) a développé « L'Agenda intégration suisse » (ci-après, AIS). Pouvant être considéré comme un avenant au Programme d'intégration cantonal, ce dispositif encourage une meilleure intégration de toutes les personnes réfugiées. Les principales orientations de l'AIS s'ancrent dans deux étapes majeures de la vie : l'entrée à l'école et dès lors la période préscolaire et la sortie de l'école et l'entrée dans la vie professionnelle. Au travers d'objectifs spécifiques liés à ces temporalités de la vie ou plus transversaux faisant écho à une intégration globale dans la société suisse, l'AIS se dote d'objectifs précis en matière d'intégration (Adili et al., 2024 ; Radhouane, 2023). Par leur nature chiffrée ou par leur classification des individus, certains de ces objectifs ont pu faire l'objet de critiques (voir par exemple : Adili et al., 2024 ; Cardoso, 2022).

C'est donc dans ce contexte de renforcement (tant en termes de budget que de projet) des dispositifs d'intégration, que l'Université de Genève a développé différentes initiatives œuvrant à l'atteinte de cet objectif. Dans le cadre de ses missions transversales, l'*Alma mater* s'est engagée dans le soutien à l'intégration des populations réfugiées. Précédant l'AIS, le programme Horizon Académique est né en 2016, sous l'impulsion de Mathieu Crettenand, alors « Délégué à l'intégration » rattaché au Rectorat de l'Université de Genève. Ce programme, en répondant à de réels besoins relatifs à l'intégration par les études, à l'ouverture de l'université ou encore au soutien à l'intégration professionnelle perdue et ce sont aujourd'hui presque 500 étudiant.es qui en bénéficient. S'il est divisé en trois

modules principaux relatifs à l'apprentissage des langues et à l'intégration dans des cursus d'études universitaires, Horizon Académique a donné lieu à une variété de ramifications. Par exemple, « #Haverslemploi » ou l'Espace de Vie Infantile (ci-après EVE) « Horizon ». C'est sur cette dernière et très récente initiative que porte ce présent rapport.

L'Espace de vie infantile, permet aux parents de confier leurs enfants à des professionnelles de la petite enfance pendant leurs activités professionnelles ou leurs études. L'EVE-Horizon n'a pas immédiatement été développé sous ce format. Au départ, il s'agissait d'un espace « parents-enfant » ayant pour objectif de créer du lien entre parents et entre enfants, en présence de spécialistes de l'enfance (éducatrice, psychomotricien). Considéré comme une « phase d'essai » et n'ayant pas rencontré – dans ce format – un franc succès, ce dispositif a évolué et a été transformé en crèche². En 2023, 20 familles ont pu en bénéficier dont 10 issues du dispositif Horizon Académique (Délégation à l'Intégration, 2024).

²Eléments issus de nos données de recherche

MANDAT

Le dispositif Eve-Horizon, encore nouveau tant pour l'Université que pour le domaine de l'intégration des populations réfugiées dans le contexte genevois, s'inscrit dans la dynamique nationale et cantonale de l'AIS. Il a été convenu de mettre en place un suivi scientifique afin de comprendre finement son fonctionnement du point de vue des professionnelles et des parents, qui en sont les principaux acteurs et actrices.

Ainsi, le Laboratoire de recherche en Education Durabilité et Citoyenneté globale (ci-après, ESG Lab³) a été mandaté par la Délégation à l'Intégration de l'Université de Genève pour réaliser ce suivi.

Il a été convenu que le mandat s'articulerait autour de l'objectif général suivant et serait décliné en deux questions de recherche principales :

Objectif général : « *L'objectif de ce projet de recherche est de documenter le dispositif EVE-Horizon. Cela implique une description de sa mise en œuvre, de son fonctionnement, des expériences vécues par les acteurs.trices et des obstacles rencontrés au fil de ces étapes.* » (Extrait du document de projet)

1. Dans quelle mesure l'Espace de vie enfantine Horizon répond aux besoins des parents du programme Horizon Académique ?
2. Dans quelle mesure l'EVE-Horizon a été une source de développement professionnel chez les éducatrices ?

Pour répondre à ces questions, l'équipe de recherche a été constituée de⁴ :

Prof. Myriam Radhouane, directrice du Laboratoire Education, Durabilité et Citoyenneté globale (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Section des Sciences de l'éducation, UNIGE).

Dre. Kathrine Maleq, post-doctorante au sein du Laboratoire Education, Durabilité et Citoyenneté globale (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Section des Sciences de l'éducation, UNIGE) et Responsable de formation au sein de l'Ecole supérieure des éducateurs.trices de l'enfance (ESEDE) de Lausanne.

Michelle Belli, assistante de recherche et d'enseignement au sein du Laboratoire Education, Durabilité et Citoyenneté globale (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Section des Sciences de l'éducation, UNIGE).

La recherche a débuté le 1^{er} janvier 2025 et a été clôturée le 30 avril 2025.

Le rapport final se divise en trois parties principales. Premièrement, il comprend une présentation des ancrages théoriques de la recherche. Des chapitres « revue de la littérature » ainsi que « cadres théoriques » sont développés afin d'ancrer notre travail dans un champ de connaissances actuel, mais également de mettre à jour les concepts et cadres nécessaires à nos analyses. Une seconde partie est dédiée à la recherche empirique. Elle comprend un chapitre « méthodologie » et des chapitres relatifs aux « résultats » de notre enquête. Enfin, la troisième partie comprend nos « conclusions générales et recommandations » concernant le dispositif EVE-Horizon.

³ Education, Sustainability and Global citizenship Lab

⁴ Présentation suivant l'ordre des auteur.es du rapport



ANCRAGES THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Le dispositif EVE-Horizon et la recherche que nous proposons sont à la croisée de plusieurs champs de recherche. Premièrement, le projet s'inscrit dans le champ de l'éducation préscolaire ou petite enfance. On le trouvera appelé en anglais « *early childhood education and care* ». Il circonscrit les connaissances autour des enfants d'âge préscolaire et de leur prise en charge. Le début de la scolarité étant variable en fonction des contextes, l'âge des enfants inclus dans les études de ce domaine peut aller de 0 à 4 ou 6 ans. Deuxièmement, le projet s'inscrit dans le champ des études autour de l'asile et plus spécifiquement sur l'intégration et l'éducation dans ce contexte. Comprendre les enjeux relatifs au développement du dispositif EVE-Horizon nous a donc amené à explorer la littérature internationale en suivant ces différentes orientations. Par ailleurs, en explorant la diversité des enjeux sous-jacents à cet objet, nous inscrivons notre démarche dans une perspective écologique, au sens de Bronfenbrenner (1979) puisque les espaces ayant des effets sur l'individu et particulièrement sur l'enfant et les parents sont considérés dans leur capacité à interagir et de fait, à s'influencer entre eux.

Cette revue de la littérature est structurée autour de trois thématiques principales : (1) Les parents et l'expérience de la parentalité lors d'une migration forcée, (2) Les structures d'accueil de la petite enfance et les enjeux interculturels dans ces contextes et (3) L'intégration des étudiant.es réfugié.es à l'université

1. DEVENIR ET ÊTRE PARENTS EN SITUATION DE MIGRATION FORCÉE

Le titre de cette première partie de notre analyse de la littérature fait écho à des préoccupations internationales. La petite enfance et la parentalité en situation de migration forcée ont par exemple fait l'objet de travaux de la Commission Européenne, qui en 2013 indiquait que la réponse aux besoins des enfants en situation d'asile était une clé afin de « briser un cycle de désavantages » (Bove & Sharma-hd, 2020). Encore récemment, cette même institution européenne développait un Plan d'action pour l'intégration et l'inclusion comprenant par exemple l'objectif suivant :

Increasing the participation of migrant children and children with a migrant background in ECEC [Early Childhood Education and Care] while ensuring that such programmes are equipped to serve culturally and linguistically diverse children can have a strong positive effect on their future educational attainment, including in learning the host country language, and on the integration of their parents and families at large (European Commission, 2020)

Cette dynamique promouvant l'intégration des personnes migrantes met, à l'instar de l'AIS, en évidence l'importance de l'accueil des jeunes enfants et les effets de cet accueil sur leur intégration sociale et scolaire.

Le focus sur la période de la petite enfance implique de comprendre le vécu des parents : les conditions structurelles ou les périodes clés qui façonnent l'exercice de leur parentalité, et notamment le « devenir parents ». Cela implique également une compréhension de leurs conceptions éducatives et de leur contact avec les structures d'accueil de la petite enfance.

1.1. Parentalité en exil : défis structurels

Si la migration forcée se définit souvent par les raisons qui ont poussé les personnes à partir, elle se compose de différents espace-temps importants. Le processus post-migratoire ou la réinstallation est l'un d'entre eux et comporte une variété de défis pouvant affecter la parentalité. Tout d'abord, l'arrivée dans un nouveau pays est marquée par l'accès aux droits de résidence. A cet égard, les procédures de demandes d'asile représentent une source d'incertitude assez importante (Sanchez-Mazas et al., 2018), l'octroi du statut de réfugié étant – dans certains cas – le fruit d'une procédure juridique « conflictuelle » marquée par l'intervention d'une pluralité d'acteurs.trices (Miaz, 2021). Ensuite, les enjeux liés au logement sont évoqués dans une diversité d'études. La « promiscuité », « l'insécurité », ou encore « l'instabilité » caractérisent parfois cette période post-migratoire (Armagnague et al., 2019; Le Méner & Oppenchaim, 2015; McBrien, 2011; Sanchez-Mazas & Changkakoti, 2017). Si comme le précisent Sanchez-Mazas et al. (2018), l'instabilité du logement crée des « ruptures » et « prolonge l'exil » (p.230) ; cette thématique est également une source d'inquiétude pour les familles lorsqu'elles doivent en assumer le poids financier (McBrien, 2011). A ce propos, les dimensions économiques sont structurantes de l'expérience post-migratoire, puisqu'elles peuvent induire un stress chez les parents :

Absent in this argument is the economic reality that mothers could only access free childcare whilst attending time-limited English classes, and during this phase most had participated. The majority of mothers interviewed expressed the need to obtain employment to shield their families from poverty. They wanted a affordable, culturally credible ECEC to facilitate workforce participation (Lamb, 2019, p. 140).

Almost every one of the participants noted that attending to the basic needs of finding employment so that they could afford to pay for shelter and food was a greater and more weighty priority than engagement with their child's school. For many of the participants, the notion of having spare time to devote to their child's educational experience was necessarily limited as a result of the need to work and/or upgrade their formal education or English proficiency as a prerequisite to working (Cranston et al., 2021, p. 387).

Ces deux extraits d'études empiriques illustrent l'impact des dimensions économiques relatives à la réinstallation et leurs effets sur le développement de la parentalité ; en utilisant l'expression « *competing basic needs* », Cranston et al. (2021) mettent en lumière les tensions que peuvent vivre des parents issus de l'asile. Celles-ci sont également illustrées dans l'enquête de Lamb (2019) dans laquelle un parent décrit la culpabilité qu'il ressent à payer ses frais universitaires – qu'il décrit comme un investissement pour le futur de sa famille – et de ce fait, à ne pas financer une inscription dans une structure de la petite enfance.

Outre des éléments logistiques, l'environnement dans lequel vivent les familles a un effet sur la réinstallation. Qu'ils arrivent dans une grande ville marquée par une forte diversité culturelle ou dans une ville plutôt homogène va avoir des effets sur les types de défis ou de ressources qu'ils rencontreront (Tobin, 2019). Par ailleurs, les ancrages culturels sociétaux peuvent également influencer le processus de réinstallation ; par exemple les caractéristiques de la société d'accueil (parfois plus individualiste) doivent être appréhendées par les parents (Matthiesen & Linde, 2019). Enfin, l'arrivée dans un contexte de réinstallation est parfois caractérisée par une rupture du lien social et de fait marquée par un sentiment de solitude important (Barou, 2011 ; Stewart et al., 2015).

Enfin, l'expérience post-migratoire, comme le montrent les travaux de Papazian-Zohrabian (voir : Papazian Zohrabian, Mamprin & Lemire, 2018), est influencée par les événements ayant eu lieu durant les périodes pré et péri migratoires. C'est pour cette raison que de nombreuses études mentionnent les traumatismes possibles des parents et les effets sur leur intégration et leurs interactions (Busch et al., 2018; Lamb, 2019 ; Stewart et al., 2015 ; Yohani, 2010).

La diversité de ces éléments nous apparaît essentielle pour comprendre la réalité quotidienne de certaines familles issues de la migration forcée. Toutefois, éclairée par les concepts d'essentialisme, de relativisme et par une définition dynamique du concept d'identité, la réflexion portée par cette revue de la littérature ne définit pas les personnes réfugiées. Elle ne fait qu'éclairer quant aux éléments pouvant les placer en situation de vulnérabilité

1.2. « Devenir parents » en exil

Si « devenir parents » est une aventure universelle, elle est ancrée culturellement, caractérisée par l'environnement et l'histoire des individus. L'asile et la migration forcée font partie des éléments qui peuvent avoir des effets sur cette étape importante.

A cet égard, plusieurs études ont mis en évidence les difficultés que peuvent vivre les parents réfugiés durant leur processus de réinstallation. Tout d'abord, c'est l'unité « couple » qui peut être fragilisée par la migration : les rôles culturellement assignés évoluent dans le nouvel environnement et les demandes sociétales varient ; ces éléments peuvent aboutir à des séparations et divorces (Stewart et al., 2015). Ensuite, c'est l'accès même aux connaissances relatives à la parentalité qui est parfois empêché, par exemple lorsque les cours de préparation à l'accouchement sont donnés dans une langue non-maîtrisée par les parents (Stewart et al., 2015).

Lorsque l'enfant est présent d'autres enjeux émergent. Par exemple, la conception de l'enfance et du développement de l'enfant peut diverger entre l'expérience et la connaissance des parents et celle de la communauté d'accueil. Ainsi, plusieurs auteur.es mettent en lumière ces écarts : ils évoquent par exemple le rapport à l'autorité ou au degré de liberté accordé aux enfants, la place de la spiritualité

et les pratiques pédagogiques (Lund, 2024 ; Matthiesen & Linde, 2019 ; Poureslami et al., 2013 ; Tobin, 2019). Les parents construisent donc leur parentalité au prisme de connaissances et d'influences variées, poursuivant parfois des orientations divergentes.

L'accès aux structures d'accueil de la petite enfance est une étape importante pour les familles issues de la migration forcée. Si cette dernière a des effets positifs sur l'intégration, le lien social, ou encore l'accès au marché du travail (Gambaro et al., 2020 ; Grethe Sønsthagen, 2020 ; Kindon & Broome, 2009) pour les parents, le faible accès des enfants réfugiés à ces structures a été documenté (Bove & Sharmahd, 2020 ; Lamb, 2019).

Les parents attribuent différents objectifs à ces structures, mais plusieurs études permettent d'identifier une volonté commune : soutenir l'intégration de son enfant dans la société d'accueil. En effet, les parents tendent à attribuer un objectif de préparation à l'école (Tobin, 2019) ou d'apprentissage de la langue locale (Whitmarsh, 2011). Ainsi, diverses conceptions de l'accueil du petit enfant émergent et entrent parfois en contradiction avec la culture institutionnelle locale. Dans la section suivante, nous centrons notre analyse de la littérature sur les interactions entre les parents et les institutions de la petite enfance.

1.3. *Parentalité et accueil du jeune enfant*

Comme décrit précédemment, la parentalité lors d'une migration forcée est pleine de tensions relatives aux conceptions variées de l'enfance et de l'éducation dans les différents espaces du parcours migratoire. Lorsqu'un enfant réfugié est admis dans une structure d'accueil de la petite enfance, de nouvelles recompositions peuvent advenir dans la construction de la parentalité. Différents enjeux relatifs aux institutions d'accueil des jeunes enfants, aux interactions avec les familles ou encore aux postures et formations nécessaires des professionnel·les. Les sont soulevés dans une variété d'études explorées dans cette troisième partie.

Du point de vue structurel, les orientations pédagogiques poursuivies ne sont pas toujours celles que les parents imaginent pour leur enfant. En effet, une étude comparative (Tobin et al., 2013) a mis en évidence une position relativement commune chez les parents migrants dans certains pays comme les États-Unis, où les structures préscolaires privilégient largement le jeu et proposent peu d'activités de type scolaire. Dans ces contextes, de nombreux parents expriment leur inquiétude quant à la préparation de leur enfant à l'entrée à l'école. Ils estiment que les activités proposées ne diffèrent pas suffisamment de celles qu'ils pourraient faire à la maison. En Allemagne, les parents d'origine turque se montrent critiques envers les Kindergarten, dont ils rejettent la pédagogie centrée sur le jeu, qu'ils jugent peu structurée (Kurban, 2014). À l'inverse, en France, les parents migrants manifestent une plus grande satisfaction à l'égard de l'approche scolaire adoptée par l'école maternelle (Tobin et al., 2013).

Bien que les parents migrants montrent globalement une préférence pour des modèles d'accueil centrés sur des apprentissages scolaires, ils reconnaissent et apprécient l'attention et les soins apportés à leurs enfants par les éducatrices. À l'inverse, en France, « la question du *care* surgit des plaintes des parents migrants qui aiment le caractère scolaire de la maternelle, mais regrettent la distance affective des enseignantes » (Rayna, 2016, p.76).

Dans le fonctionnement institutionnel, il est généralement attendu – dans les pays de réinstallation – que les parents s'engagent, s'impliquent et collaborent avec les professionnel.les. Cette attente d'engagement est traversée par une diversité d'enjeux. Premièrement, un large corpus de recherches fait état du faible niveau de validité que les praticiens accordent aux savoirs de sens commun détenus par les parents, en particulier en matière de santé et de nutrition. Cette posture s'appuie sur une conception implicite selon laquelle les parents issus de populations vulnérables ne disposeraient pas des compétences requises pour assumer pleinement leur rôle éducatif ou pour soutenir de manière appropriée le développement de leur enfant (Isik-Ercan, 2018 ; Hart, Herriot, Bishop & Truby, 2003 ; King, 2002 ; Williams, Whittle & Gatrell, 2002). Deuxièmement, les indicateurs de l'engagement parental étant définis par le groupe dominant (ici, les professionnel.les), ils peuvent donner lieu à une variété d'incompréhensions interculturelles (Grethe Sønsthagen, 2020). Troisièmement, si les parents disposent de compétences, il est toutefois possible qu'ils ne maîtrisent pas les attentes de l'institution (Grethe Sønsthagen, 2020), qu'elles soient philosophiques (le rôle, la place du parent) ou logistiques (les tenues des enfants⁵). Aussi, la présence de ces implicites représente dans certains cas, un obstacle à l'engagement parental: « Most parents had little or no experience with early childcare institutions from their home country nor in Norway; hence, they probably had little knowledge about what they should expect” (Grethe Sønsthagen, 2020, p.313).

D'autre part, l'engagement parental n'est pas anodin. Il repose sur une diversité de prérequis comme la maîtrise de la langue (Cranston et al., 2021 ; Lund, 2024 ; Tobin, 2019). Toutefois, il a également été démontré que les éléments structurels liés à la réinstallation peuvent également agir comme des obstacles à l'engagement (par exemple : la pression financière ressentie par les parents) (Cranston et al., 2021).

Faire de l'engagement parental une vraie ressource pour les acteurs.trices nécessite un cadre d'action basé sur la réciprocité et le respect (Cranston et al., 2021). Elle nécessite également la construction graduelle d'une relation de confiance inscrite dans une logique de compréhension mutuelle (Lund, 2024 ; Matthiesen & Linde, 2019). Si la littérature nous permet d'illustrer les progrès qu'il reste à faire pour aboutir à ces objectifs (exemple : des discriminations ou attitudes jugeantes ont été documentées, voir Lamb (2019) et Poureslami et al. (2013)), il est important de signifier que l'environnement professionnel des acteurs.trices de la petite enfance peut également se retrouver bousculé par les effets de la migration forcée. Peu de formation (Tobin, 2019), une connexion émotionnelle ou des interactions difficiles à établir en raison de la langue (Shallow & Whittington, 2014), une appréhension quant au devenir des familles, à la fluctuation des présences, aux enjeux de comportements, et aux besoins psycho-sociaux des enfants et des parents (Busch et al., 2018) peuvent venir déstabiliser l'agir professionnel. Plusieurs

⁵ L'étude de Lamb (2019) décrit un écart entre les attentes logistiques des professionnel.les et les pratiques des parents. Ces derniers – dans un pays scandinave – habillent leurs enfants avec du coton, alors que les professionnel.les s'attendent à ce que de la laine soit utilisée

auteur.es mettent en évidence l'importance de préparer les praticien.nes en offrant par exemple des formations sur les traumatismes (*trauma-informed practices*) ou sur l'expérience des populations réfugiées (Lamb, 2019 ; Shallow & Whittington, 2014).

Si le « devenir parents » est une étape particulièrement cruciale et complexe dans la vie d'un individu, elle prend une tournure d'autant plus marquée lorsqu'elle advient durant un processus de migration forcée. Au travers de notre analyse de la littérature, il apparaît que les ancrages sociaux, les conceptions de l'éducation et de la parentalité, mais également les nouvelles interactions dans le pays de réinstallation, sont influencés par le déracinement et l'instabilité du processus migratoire. Que les enjeux soient structurels ou philosophiques, éducatifs ou relationnels, tous peuvent avoir des effets sur la manière dont les parents issus de la migration forcée peuvent incarner ce nouveau rôle et dans des conditions suffisamment bonnes.

2. L'UNIVERSITÉ, OUTIL DE L'INTÉGRATION

Dans un contexte d'internationalisation grandissante, les universités, en tant qu'actrices centrales de la production et de la transmission des savoirs, occupent une place essentielle dans les dispositifs d'accueil des personnes réfugiées (Finatto et al., 2023, p. 743 ; Streitwieser et al., 2018, p. 138). Toutefois, l'accès à l'enseignement supérieur pour les réfugiés reste loin d'être garanti et demeure un sujet encore peu exploré dans les recherches scientifiques (Morrice, 2013, p. 653 ; Sontag, 2019, p. 72). En termes quantitatifs, seules 7 % des personnes réfugiées accèdent à l'enseignement supérieur, un chiffre largement inférieur à la moyenne mondiale de 42 % observée pour l'ensemble de la population (UNHCR, 2024).

2.1. Statut étudiant et statut réfugié

Selon Sonntag (2019), il est important d'étudier le statut d'étudiant réfugié car il présente des caractéristiques qui méritent une attention spécifique (p.72). En plus des défis liés à l'accès à l'université, les étudiant.es réfugié.es doivent affronter les difficultés liées à l'installation dans le pays d'accueil : se familiariser avec une nouvelle culture, trouver un logement, s'orienter dans un nouvel environnement, ouvrir un compte bancaire ou encore souscrire une assurance (Joyce, 2010, p. 89). Au-delà de ces dimensions « logistiques », ils peuvent également être confronté.es à un stress intense, notamment à une forme d'anxiété qui survient pendant les études, liée à des traumatismes passés ou à des obstacles à l'intégration dans la société d'accueil (Joyce, 2010, p. 90 ; Marcu, 2018, p. 2 ; Sontag, 2019).

Au sein de l'université, ils peuvent se retrouver désavantagé.es en raison de leur méconnaissance du système universitaire, que ce soit en ce qui concerne les méthodes pédagogiques, le langage académique, les outils numériques ou les démarches administratives (Joyce, 2010 ; Morrice, 2013). Ainsi, l'université représente un monde en soi avec ses codes, son fonctionnement, sa culture, nécessitant alors d'entrer – à nouveau – dans un processus d'acculturation.

Enfin, un autre enjeu crucial concerne la dimension sociale : les personnes réfugiées rencontrent fréquemment des difficultés à tisser des liens d'amitié (Joyce, 2010, p. 91), ce qui peut conduire à des situations de marginalisation, voire à des discriminations, accentuées par un manque de soutien de la part des institutions ou des pairs (Marcu, 2018, p. 2).

2.2. *Bénéfices d'une formation universitaire*

Favoriser l'accès à l'enseignement supérieur pour les personnes réfugiées présente des bénéfices à la fois pour les étudiants concernés et pour la société d'accueil dans son ensemble (Streitwieser et al., 2018, p. 138). Les recherches montrent en effet que l'enseignement supérieur constitue un levier fondamental pour le bien-être, l'intégration sociale et économique ainsi que la participation active des réfugiés au développement du pays d'accueil (Lenette, 2016, pp. 1312-1313 ; Marcu, 2018, p. 16).

Par ailleurs, l'accès aux études supérieures permet de dépasser une vision stéréotypée des personnes réfugiées, souvent réduites à leur statut de victimes. En valorisant leurs compétences et leurs parcours, l'enseignement supérieur contribue à limiter les risques de préjugés et de discriminations (Pupavac, 2006). Enfin, avoir la possibilité d'accéder ou de reprendre des études constitue pour les personnes réfugiées une source importante de sécurité, d'espoir et de projection vers l'avenir (Lenette, 2016).

2.3. *Evolutions des universités*

Une recherche menée par Earnest et al. (2010, cité dans Lenette, 2016, p. 1311) montre que l'inadéquation du système universitaire et la méconnaissance des besoins spécifiques liés aux parcours des étudiant.es réfugié.es constituent des obstacles majeurs à la réussite de leurs études. Cela s'explique notamment par la complexité et la singularité des trajectoires migratoires de ces étudiant.es, qui rendent leur prise en charge particulièrement difficile (Morrice, 2013, p. 654). En effet, l'accès à l'université, bien qu'essentiel, ne suffit pas en soi : il est nécessaire de mettre en place des dispositifs d'accompagnement adaptés et, souvent, de recourir à des approches pédagogiques différenciées (Lenette & Ingamells, 2013, cités par Lenette, 2016).

Dans cette perspective, plusieurs pistes d'action sont proposées afin de soutenir au mieux les étudiant.es réfugié.es au sein des universités.

En premier lieu, l'université doit encourager et faciliter l'apprentissage de la langue locale (Finatto et al., 2021, p. 750). Toutefois, il est important de souligner que la maîtrise de la langue ne constitue pas, à elle seule, un facteur suffisant pour garantir l'intégration dans la société d'accueil (Bacher et al., 2019, p. 958). En complément, il est donc recommandé que les universités organisent des activités extra-académiques – qu'elles soient sportives, artistiques ou sociales – afin de favoriser les échanges entre les étudiants réfugiés et leurs pairs locaux (Bacher et al., 2019, p. 958 ; Finatto et al., 2021, p. 750 ; Marcu, 2018, p. 17 ; Plasterer, 2010, p. 68).

Par ailleurs, il est indispensable d'adopter une approche globale qui tienne compte non seulement des enjeux universitaires, mais également du cadre politique et des politiques migratoires du pays d'accueil (Sontag, 2019, p. 72). Les universités doivent ainsi veiller à informer les étudiant.es réfugié.es sur les démarches administratives et les procédures liées à leur statut (Marcu, 2018, p. 17 ; Plasterer, 2010, p. 67). Une coopération entre les institutions est également nécessaire afin de faciliter l'accès rapide aux documents officiels (tels que les diplômes), dont la reconnaissance constitue souvent une source importante de stress pour les personnes réfugiées (Sontag, 2018). Il s'agit également de soutenir les étudiants dans la valorisation et la reconnaissance de leurs compétences (Marcu, 2018, p. 16).

En outre, il est essentiel de porter une attention particulière aux groupes pour lesquels l'intégration dans l'enseignement supérieur s'avère encore plus difficile. C'est notamment le cas des femmes, des personnes en procédure d'asile ainsi que des "réfugiés sans appartenance à une communauté ethnique" (Bacher et al., 2019, p. 958), qui se trouvent souvent dans des situations de vulnérabilité accrue et nécessitent un accompagnement spécifique.

Enfin, un autre levier d'action essentiel concerne le soutien financier. Il est recommandé de mettre en place des dispositifs d'aide spécifiques, tels que des bourses d'études (Finatto et al., 2021 ; Fincgman, 2020, cité par Finatto et al., 2021, p. 746 ; Lenette, 2016, p. 1312) ou des réductions des frais d'inscription universitaire (Détourbe & Goastellec, 2018, p. 744). De plus, l'inclusion des étudiants réfugiés passe également par un accès facilité aux soins de santé, notamment à un soutien psychologique adapté (Finatto et al., 2021, p. 750).

3. CONCLUSION DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Cet aperçu de la littérature internationale donne autant à voir les défis que les leviers d'action quant à l'intégration des parents réfugiés en contexte universitaire. La reconnaissance de leur parcours, des difficultés liées à la réinstallation, mais aussi les connaissances sur leur possibilité de participation dans les structures d'accueil de la petite enfance sont essentielles pour appréhender leur réalité de parents réfugiés. Les études évoquées mettent en évidence la diversité d'enracinements des défis : les défis liés aux parcours migratoires, aux interactions interculturelles et à la conception de l'enfance. Il semble ainsi qu'une approche écologique – permettant d'appréhender l'individu mais également son interaction avec différents espaces – semble primordiale. L'intégration se tisse ainsi autour des politiques d'accueil, mais également des relations en crèche, de la possibilité de créer du lien social ou encore de comprendre les ancrages culturels locaux. L'université apparaît comme une ressource complémentaire : elle permet de reconnaître et d'acquérir des compétences, de se projeter et de s'investir dans un futur fait de stabilité. Elle peut être à l'origine de la création d'un réseau amical, étudiantin et ainsi briser la solitude présentée dans certains travaux. En outre, l'université n'est pas exempte de défis. Aboutir à ces résultats demande un investissement institutionnel dans le soutien à l'intégration.

Le croisement de ces différentes études nous permet d'imaginer le potentiel de l'EVE-Horizon : créer du lien, dégager du temps pour se consacrer à ses études, appréhender la culture locale au travers de l'éducation de son enfant... Mais également d'imaginer les défis auxquels ont pu faire face les parents et les professionnelles. Ces dimensions seront explorées à travers les données analysées et présentées plus loin.

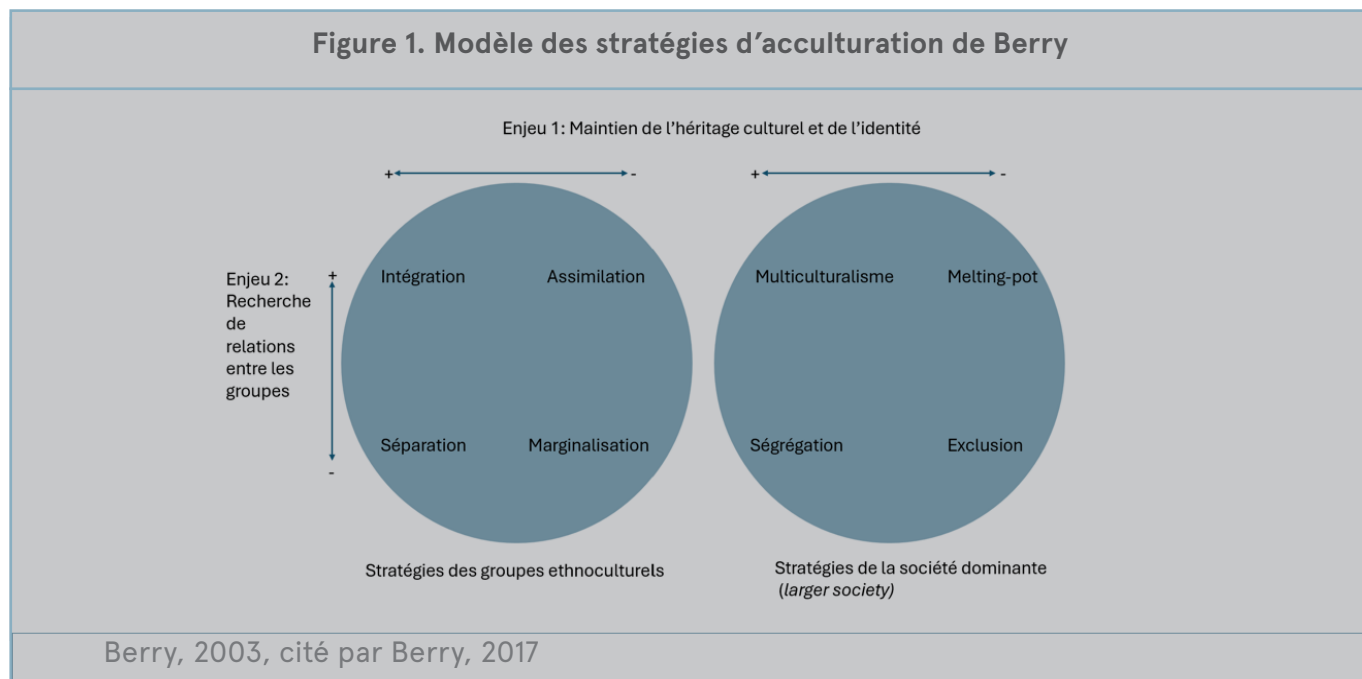
CADRE THÉORIQUE

Le présent projet de recherche a pour objectif premier de documenter le dispositif EVE-Horizon et pour cela de décrire sa mise en œuvre, son fonctionnement et les expériences vécues par les actrices. Documenter ces différents éléments et comprendre leur complexité « en acte » nécessite de s'appuyer sur une diversité de théories et concepts. Certains nous permettent d'appréhender le vécu des parents réfugiés en interaction avec la structure d'accueil, tandis que d'autres nous permettent de porter un regard distancié et analytique sur le discours des professionnel.les. Les cadres abordés sont les suivants : (1) Modèle d'acculturation de Berry, (2) Théorie de l'inclusion sociale, (3) Concept de compétence.

1. MODÈLE D'ACCULTURATION DE BERRY

L'acculturation est le processus d'acquisition progressive des normes et des valeurs d'une nouvelle culture (Akkari & Radhouane, 2019). Autrement dit, il s'agit de la manière dont un individu – migrant – va s'adapter et s'appropriier les règles et codes d'un nouvel environnement culturel. A cet égard, les travaux de Berry (1997 ; 2003 ; 2017) mettent en évidence la pluralité des voies d'adaptation à ce nouvel environnement. Ces dernières ont été catégorisées par l'auteur sous forme de « stratégies d'acculturation » (Berry, 1997). Dans cette première partie de son travail, l'auteur décrit quatre stratégies qu'un individu peut adopter pour s'acclimater à son nouvel environnement culturel ou autrement dit à la société d'accueil (partie gauche de la Figure 1). Quelques années plus tard, Berry modifie et complexifie son modèle en ajoutant les signaux envoyés par ladite société d'accueil (partie droite de la Figure 1). En effet, le processus d'acculturation est dynamique et ne dépend pas du seul bon-vouloir de la personne migrante. Ainsi, le modèle présenté ici inclut les stratégies possibles des personnes migrantes, mais également l'attitude de la société d'accueil. Ces deux dimensions créent une interaction structurant l'acculturation.

Figure 1. Modèle des stratégies d'acculturation de Berry



Pour situer un individu dans l'espace des stratégies d'acculturation, deux enjeux sont à analyser : la volonté de créer et maintenir des relations entre les groupes culturels et la volonté/possibilité de maintenir une identité et un héritage culturel :

1. **Intégration** : L'intégration advient lorsque les deux enjeux sont adressés de manière positive, c'est-à-dire que l'individu migrant souhaite maintenir son identité culturelle tout autant que créer et maintenir des relations avec la société d'accueil. L'intégration dépend toutefois de la posture du groupe dominant. Si ce groupe s'inscrit dans une logique d'accommodation mutuelle et d'ouverture (qualifiée dans le modèle par le concept « multiculturalisme ») alors l'intégration de la personne migrante est possible. Il est intéressant de noter que Berry met l'accent sur l'accommodation mutuelle, impliquant dès lors des changements dans les deux groupes du fait de leurs interactions positives (Berry, 2017).
2. **Assimilation** : L'assimilation advient lorsque seule la création et le maintien de lien avec la société d'accueil est valorisée. De manière plus concrète, cela peut signifier qu'une personne migrante ne va plus pratiquer sa langue ou va laisser de côté des pratiques culturelles afin de se fondre dans la société d'accueil. Cette stratégie peut être le résultat de signaux envoyés par le groupe dominant (sous « melting pot ») n'impliquant pas la valorisation de la diversité culturelle (Berry, 2017).
3. **Séparation** : La séparation advient lorsque seul le maintien de l'identité et l'héritage culturel sont visés. La personne se coupe alors des relations avec la société dominante. Cette stratégie peut être le résultat d'une attitude ségrégative de la société d'accueil (Berry, 2017).
4. **Marginalisation** : Cette dernière stratégie advient lorsque les liens avec la société d'accueil sont inexistants, mais que l'origine culturelle n'est pas non plus maintenue (Berry, 2017).

2. THÉORIE DE L'INCLUSION SOCIALE ET SON APPLICATION À L'ACCUEIL EXTRA-FAMILIAL DE JOUR

La théorie de l'inclusion sociale permet de mieux comprendre les expériences des familles en s'appuyant sur quatre principes fondamentaux : l'appartenance, la participation, l'accès et la reconnaissance. Ces principes servent de guide pour analyser la mesure dans laquelle les familles réfugiées se sentent incluses ou exclues du système d'accueil extra-familial et comment celui-ci peut être amélioré pour mieux répondre à leurs besoins. Les principes clés de la théorie de l'inclusion sociale sont :

L'appartenance : La théorie de l'inclusion sociale souligne l'importance du sentiment d'appartenance, affirmant que les individus doivent se sentir acceptés et valorisés dans leurs communautés pour favoriser la cohésion sociale (Levitas, 2005). Pour les familles réfugiées, cela signifie créer des environnements d'accueil extra-familial où leur culture, leur langue et leur foi sont respectées et intégrées. Lorsque

les familles ont un sentiment d'appartenance, elles peuvent mieux établir des liens avec le reste de la société, réduisant ainsi le risque d'exclusion lié aux barrières culturelles et linguistiques.

La participation : La participation implique un engagement actif dans les processus civiques, y compris la prise de décision et l'implication communautaire. La théorie de l'inclusion sociale met en avant l'importance de la participation pour les groupes marginalisés, tels que les personnes réfugiées, afin de favoriser leur intégration et émancipation. Il est essentiel que les parents se sentent impliqués dans l'accueil extrafamilial, que ce soit à travers des réunions individuelles ou en groupe, des activités collaboratives ou des moments festifs. Leur participation garantit qu'ils ne sont pas de simples bénéficiaires passifs des services, mais qu'ils contribuent activement à la conception et à la mise en place d'un accueil culturellement sensible (Jenson, 2010).

L'accès : L'accès signifie offrir des opportunités équitables d'utilisation des ressources et des services de la société. Les personnes réfugiées sont souvent confrontées à des obstacles systémiques dans l'accès aux services de garde, tels que des difficultés financières, l'isolement social et linguistique. La théorie de l'inclusion sociale suggère que l'élimination de ces barrières est essentielle pour favoriser une intégration équitable (Marlier & Atkinson, 2010). Garantir un accès abordable et sécurisé aux services de garde est un levier essentiel pour leur intégration à long terme.

La reconnaissance : La reconnaissance consiste à valoriser les identités culturelles et les contributions des individus. Pour les familles, cela implique que les services de garde ne se contentent pas d'accepter leur culture, mais la valorisent activement. L'intégration de traditions culturelles comme les langues et les pratiques alimentaires dans les programmes éducatifs peut renforcer la fierté et le sentiment d'appartenance des enfants tout en sensibilisant les autres enfants à la diversité culturelle (Young, 2002). De plus, reconnaître et célébrer les identités culturelles des familles réfugiées favorisent la cohésion sociale et le respect mutuel au sein des communautés.

3. CONCEPT DE COMPÉTENCE

La notion de compétence est parfois définie comme la « capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situation » (Perrenoud, 1999). Effectivement, pour « savoir-agir en situation » (Le Boterf, 2002), il est nécessaire de combiner des savoirs, des savoir-faire et des attitudes (Perrenoud, 1999) dans une situation généralement qualifiée de « complexe » (Gottsmann & Delignières, 2016). L'usage de ce concept nous permettra d'observer les compétences en acte des professionnelles au sein de l'EVE-Horizon. Les trois composantes du concept (ci-dessous) permettront l'identification des contextes dans lesquels les compétences sont en usage.

Ainsi, trois orientations permettent de décrire la compétence (Perrenoud, 1999) :

1. **Les situations :** Les situations nécessitant la mobilisation de compétences sont qualifiées de complexes au sens de Morin, c'est-à-dire qu'elles mêlent de « multiples éléments intriqués »

(Gottsmann & Delignières, 2016, p. 74). Ainsi, ces situations complexes sont des moments de la vie réelle, jamais délimitées et pour lesquelles le but n'est jamais déterminé. Ces situations ont la particularité de placer les choix de l'individu au cœur de l'action (Gottsmann & Delignières, 2016). Elles sont caractérisées par de l'incertitude ou une dimension aléatoire (Le Boterf, 2002).

2. **Les ressources** : Afin de construire une compétence, deux types de ressources peuvent être mobilisées. Des ressources internes (informations, savoirs, schèmes, capacités, postures, normes, valeurs, compétences plus spécifiques, attitudes...) et des ressources externes (outils, matériaux, voire réseaux professionnels) (Le Boterf, 2002 ; Perrenoud, 2000).
3. **La nature des schèmes de pensée (la mise en lien des diverses ressources dans la situation complexe)** : Les schèmes de pensée représentent la manière dont l'individu va mettre en lien les situations et les ressources dont il dispose (Perrenoud, 1999). Ces schèmes peuvent se construire avec l'expérience mais sont aussi le fruit de l'habitus qui, « confronté à une situation prend en charge une série d'opérations mentales qui vont assurer l'identification des ressources pertinentes, leur transposition éventuelle, leur mobilisation orchestrée pour produire une action adéquate » (Perrenoud, 2001).

Le concept de compétence est lié à la compréhension du travail des individus. En effet, la compétence peut intervenir dans l'interstice entre les tâches prescrites et réelles dans la mesure où elle s'appuie sur un « jugement professionnel complexe » à la source de « nouveaux gestes professionnels » (Perrenoud, 2001).

DISPOSITIF DE RECHERCHE ET RÉSULTATS

MÉTHODOLOGIE

Le présent projet de recherche est ancré dans un paradigme compréhensif (Dayer & Charmillot, 2012), permettant ainsi de documenter les expériences, les pratiques, les perceptions du dispositif EVE-Horizon. Cela en donnant une place primordiale à la subjectivité des acteurs.trices qui le font vivre. C'est ainsi le sens que les personnes rencontrées donnent à leurs expériences, leur description – personnelle et subjective – du réel que nous cherchons à documenter. La place donnée aux acteurs.trices dans cette recherche est donc particulièrement centrale. Située dans une tension entre proximité forte avec l'objet et nécessaire distanciation pour dévoiler l'interprétation des analyses, notre posture compréhensive nous a permis de produire une analyse de données principalement inductive – décrite ci-après.

1. RÉCOLTE DES DONNÉES

Afin d'accéder à la subjectivité des acteurs.trices, nous avons choisi de récolter les données via deux types d'entretien : le focus group et l'entretien individuel. Ces deux modalités ont été choisies pour correspondre au mieux aux impératifs des différentes personnes interrogées. Pour les éducatrices, nous avons eu l'autorisation de réaliser les entretiens sur un temps professionnel, il fallait donc que toutes puissent être présentes et ne pas multiplier les moments où certaines auraient dû s'absenter pour nous rencontrer. Le choix du *focus group* s'est donc imposé et a permis l'établissement d'une seule rencontre. En plus de ces aspects logistiques, la rencontre en groupe permet de renforcer la dimension discursive de l'entretien (Buckler & Moore, 2023), la construction commune de sens et éventuellement d'accéder à des éléments de débats ou à des expériences divergentes (Wilkinson, 1998). Ainsi, au travers de ces interactions, les chercheuses ont eu accès à « [...] un aperçu des hypothèses, des concepts et des significations communément admis qui constituent et alimentent le discours des participants sur leurs expériences » (Wilkinson, 1998, p. 189). Parmi les professionnelles, l'une d'entre elles a un statut particulier puisqu'elle dirige l'institution que nous observons dans cette étude. Nous avons choisi de nous entretenir séparément avec elle⁶.

Pour les familles, nous avons privilégié l'entretien individuel. En effet, nous avons souhaité leur offrir un maximum de plages horaires afin que leur participation à la recherche n'entrave pas leur emploi du temps quotidien. Par ailleurs, il nous paraissait important de créer un espace de parole confidentiel, permettant d'explorer des réflexions personnelles à l'abri de tout regard extérieur.

Les deux formats d'entretien (*focus group* et individuel) ont suivi un canevas dit « semi-directif ». Cela signifie que les thèmes qui guideront la rencontre sont établis au préalable (Combessie, 2007) ; dans notre cas, les questions ont également été rédigées. Bien que celles-ci soient « prêtes à l'emploi », le style d'entretien choisi permet à la personne interrogée de dévier, rebondir, explorer le thème à sa manière et ainsi donner à son propos le sens correspondant à la subjectivité de son expérience. Par ailleurs, étant plusieurs chercheuses à réaliser les entretiens, garantir une certaine homogénéité des rencontres nous permettait d'être certaines que les principales thématiques étaient abordées.

⁶ Pour garantir au mieux la confidentialité des échanges, son statut n'est pas distingué dans la recherche, il n'est pas non plus indiqué dans la présentation des participant-es.

Tous les entretiens ont commencé par des questions de présentation assez larges et ont abouti à la discussion d’enjeux spécifiques à notre étude.

Tableau 1. Thèmes composant les entretiens	
Familles	Éducatrices
• Dimensions socio-démographiques et composition de la famille • Participation au programme HA • Expérience de l’EVE-Horizon • Relations au sein de l’EVE-Horizon • Fonctionnement de l’EVE-Horizon • Parcours académique (en lien avec l’EVE)	• Dimensions socio-démographiques • EVE-Horizon (description) • Perception et relation avec les parents • Compétences • Besoins

Récolter des données avec des familles réfugiées, ayant possiblement vécu des situations pré-péri et post-migratoires difficiles, a impliqué un dispositif éthique spécifique. Tout d’abord, le projet de recherche ainsi que nos outils ont été approuvés par la Commission universitaire pour une recherche éthique à Genève⁷ (ci-après, CUREG). Afin de pallier les risques liés à l’évocation de souvenirs difficiles, il a été convenu de suivre le protocole suivant si une personne se trouvait en difficulté face à l’une des questions : (1) pause de l’entretien ; (2) suite de l’entretien sans poursuivre sur ladite question ; (3) arrêt de l’entretien ; (4) redirection vers un centre de soutien psychologique pour personne migrante.

Toutes les rencontres réalisées dans le cadre de ce projet ont commencé par la description des droits des personnes : refuser l’entretien, arrêter en cours et sans conséquence, ne pas répondre à certaines questions, ou prendre une pause. Bien que les formulaires de consentement comprennent cette liste de droits, nous les avons explicités à l’oral avant de débiter les entretiens. En effet, les parents ont été sollicités par une Responsable du suivi académique, social et professionnel du programme Horizon Académique. Nous souhaitons nous assurer qu’ils n’aient pas ressenti cette invitation comme une obligation. Le processus fut le même pour les professionnelles à qui nous avons explicité la non-obligation de participation. Tous les entretiens ont été enregistrés avec l’accord des participant.es et retranscrits intégralement.

⁷Approbation de la CUREG le 6 janvier 2025, référence : CUREG-2024-11-156

Tableau 2. Participant-es

Parents	Professionnelles
Souad : à Genève depuis 10, mère de 4 enfants, mariée. Les deux parents sont étudiant.es HA. Benjamine inscrite à l'EVE-Horizon	Elodie : diverses expériences professionnelles auprès de populations migrantes ; engagée dans l'EVE-Horizon depuis 3 ans
Trevor : à Genève depuis 6 ans, marié, père de 3 enfants. Les deux parents sont étudiant.es HA. Cadet inscrit à l'EVE-Horizon ; Benjamin dans une autre crèche	Cécile : Jeune professionnelle; peu d'expérience
Noor : à Genève depuis 5 ans, mariée, mère de 2 enfants. Les deux parents sont étudiant.es HA. Cadet était inscrit à l'EVE-Horizon (aujourd'hui scolarisé)	Sonia : Nombreuses années d'expérience. Variété d'expériences professionnelles. Présente au sein d'EVE-Horizon depuis son ouverture
Assane : à Genève depuis 2 ans, marié, père d'un enfant. Assane est étudiant HA ; la mère suit des cours de français (HA pas confirmé). Enfant inscrite à l'EVE-Horizon	Ilaria : Nombreuses années d'expérience. Présente au sein d'EVE-Horizon depuis son ouverture
Lilia : à Genève depuis environ 10 ans, mariée, mère de deux enfants. La mère n'est plus étudiante HA et le père l'est encore. Cadette inscrite à l'EVE-Horizon.	Ingrid : Variété d'expériences professionnelles dans le domaine du social. Présente au sein d'EVE-Horizon depuis son ouverture
Mamdouh : à Genève depuis 3 ans, marié, père de deux enfants. Les deux parents sont étudiant.es HA. Cadette était inscrite à l'EVE-Horizon	

2. ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse de données proposée dans cette recherche s'inscrit dans une logique compréhensive reposant sur la méthode de l'analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994/2003 ; Mukamurera et al., 2006).

2.1. *Entretiens avec les parents*

Après avoir retranscrit tous les entretiens, ceux-ci ont été lus individuellement par les chercheuses avec l'objectif d'identifier des éléments faisant écho aux questions de recherche. Inspirée d'une méthode d'accord inter-juges (Baribeau & Royer, 2013), une rencontre a été organisée entre les chercheuses afin de valider les catégories (groupements thématiques) qui serviront à l'analyse des entretiens. Suivant une logique en deux temps, chaque entretien est analysé individuellement (analyse verticale), puis les catégories sont croisées (analyse horizontale) afin de chercher les régularités et variations dans les discours (Maulini, 2017). Cette méthode résolument ancrée dans une perspective compréhensive nous permet d'aborder les données avec des catégories principalement émergentes mais guidées par nos questions de recherche et d'aboutir à des résultats principalement issus d'un processus inductif.

Entretiens avec les professionnelles : Il nous importe de distinguer les types d'entretiens car ceux avec les professionnelles ne pourront pas être traités selon la même logique que ceux des parents en raison de leur nature. Ainsi, des analyses individuelles des entretiens sont réalisées sur la base de catégories a priori – guidées par les questions de recherche et d'autres a posteriori émanant d'un processus inductif. Dans les discours des professionnelles, notre processus vise également à identifier les régularités et variations (Maulini, 2017).

3. LIMITES DE LA RECHERCHE

Bien que six familles sur les dix ayant participé au dispositif EVE-Horizon, aient répondu présentes pour participer à notre étude, l'enquête réalisée reste très modeste. Elle éclaire ainsi des dimensions importantes relatives à l'expérience subjective des parents issus de la migration forcée et de la parentalité en contexte de réinstallation. Toutefois, au regard du nombre restreint de participant.es, nos résultats sont à interpréter avec prudence, c'est-à-dire en les comprenant dans leur contexte de production : la généralisation dans ce cas étant limitée.

Par ailleurs, les interactions décrites, les rencontres, les dialogues sont issus de discours rapportés au cours des entretiens. Une enquête ethnographique basée sur des observations *in situ* aurait renforcé notre compréhension des enjeux qui se jouent lors des différentes interactions et notre perception des compétences « en acte » des professionnelles.

RÉSULTATS

Les résultats de cette étude sont le fruit de l'analyse, principalement inductive, des différents entretiens réalisés. Pour les présenter, nous procéderons en deux temps. Premièrement, nous présenterons l'expérience des parents. Deuxièmement, nous présenterons celle des professionnelles. Enfin, nous procéderons à la triangulation de nos données en mettant en perspective les données issues des rencontres avec les parents et celles issues des rencontres avec les professionnelles.

Pour les deux premières parties (parents et professionnelles), nous avons réorganisé les catégories afin de recréer une cohérence dans leur succession. En conclusion de chacune de ces sections, une mise en discussion des résultats à la lumière de la littérature et du cadre théorique est proposée.

1. ÊTRE PARENTS-ÉTUDIANT.ES ISSU.ES DE LA MIGRATION FORCÉE : UN RÔLE EN TENSION AU CŒUR D'UNE VARIÉTÉ D'INJONCTIONS.

Nos entretiens avec les parents nous ont permis de mettre à jour les différentes tensions qui traversent les rôles qu'ils incarnent. En effet, ces personnes sont des parents, des étudiant.es, des professionnels. les et avec chacun de ces rôles viennent des objectifs spécifiques : se réorienter professionnellement, subvenir aux besoins de sa famille, être présent.es pour ses enfants et les accompagner au quotidien. Ces rôles, ne sont pas incompatibles (preuve est que les personnes rencontrées jonglent avec), mais nécessitent de nombreuses ressources et une organisation importante. Au travers des prochaines sections, nous allons donc rendre compte de la réalité du quotidien de ces parents et des difficultés liées aux études. Dans un second temps, nous présenterons la mise en place de l'EVE-Horizon dans leur quotidien. Dans un dernier temps, nous évoquerons les effets de la crèche, tant sur leurs études que sur d'autres dimensions de leur vie quotidienne.

1.1. Un quotidien marqué par une diversité d'obstacles

Au fil des entretiens, s'est dessiné un quotidien marqué par des obstacles structurels. Certains sont directement liés au parcours migratoire. Noor évoque par exemple le stress et la complexité induits par les changements de permis de résidence : « *En même temps [que faire des études], penser à changer le permis, c'est super difficile oui* ». Trevor, quant à lui, décrit un déménagement dans un appartement (nous comprenons qu'il était donc auparavant dans un foyer d'accueil). Si le déménagement est décrit comme positif puisque les nouvelles conditions de vie sont propices à l'étude ; ces changements (de permis, de lieu de vie) sont des possibles marqueurs de l'instabilité du processus de réinstallation.

En filigrane de certains verbatims, nous comprenons que les enjeux financiers peuvent également avoir leur importance. Mamdouh explique qu'il lui est difficile de trouver un travail et Trevor qu'il n'a pas de revenu : « *I need also to speak the language. I need to work; I don't have any income. Then I will have to find work after my studies* » (Trevor). S'ils ne l'explicitent pas, l'évocation de ces enjeux peut faire écho à une certaine précarité sociale et financière.

En outre, si le travail est une ressource, sa compatibilité avec un projet d'études n'est pas toujours une évidence : « *Cette année c'est très difficile pour lui de travailler et être étudiant. Du coup cette année il a [mis en pause], mais il reprend l'année prochaine [...] Donc, il [le mari] m'a donné cette opportunité pour moi, parce que moi j'ai passé mon examen B1 français et je commence comme auditrice* » (Souad). Dans le cas de Souad, l'incompatibilité entre la vie professionnelle et académique a donné lieu à une reconfiguration familiale importante. C'est elle qui a finalement repris des études pendant que son mari se consacrait à son emploi. Elle indique toutefois que c'est une pause et qu'il n'a donc pas abandonné son projet de formation. Cet exemple illustre la manière dont les impératifs du quotidien peuvent impacter la linéarité supposée d'un parcours académique.

L'intersection entre la maternité et certaines dimensions du processus d'intégration (apprentissage de la langue et reprise d'études) a été évoquée par Souad. En effet, elle décrit un apprentissage lent du français et une reprise d'études d'abord refusée en raison de son échec à l'examen du niveau A2 en français. Elle explique que prendre soin de ses quatre enfants, ainsi que des soucis de santé, l'ont empêché de se consacrer à l'apprentissage :

“ *Après quand je me suis inscrite ici, ils ne m'ont pas acceptée tout de suite parce que c'est moi qui gardais mes enfants. Je ne parlais pas bien français, du coup je n'ai pas passé mon examen A2, donc il ne m'a pas acceptée, il m'a refusée [...] Après, je lui ai expliqué ma situation : je suis maman de 4 enfants, je n'étais pas bien de santé. Après il m'a acceptée. Ça veut dire que j'ai commencé ici en 2022.* (Souad)

Cet exemple illustre la manière dont s'imbriquent les défis pour les parents issus de la migration forcée : prendre soin de ses enfants, et ne pas avoir assez de temps dédié à l'apprentissage d'une langue ; ne pas assez maîtriser la langue du pays hôte et ne pas remplir les conditions pour une reprise d'études. Il semble que la volonté puisse être empêchée par des obstacles structurels non-isolés, mais bien en interaction entre eux, et dès lors représentant une source de complexité lors de leur appréhension.

Enfin, d'autres défis apparaissent de manière plus isolée dans les entretiens : le douloureux souvenir de la période de réinstallation a été évoqué par l'une des participantes et les inquiétudes pour la santé des enfants ont également été évoqués. Plus minoritaires dans notre corpus, ces thématiques sont tout de même importantes puisqu'inscrites dans une perspective écologique, elles peuvent avoir des effets sur la vie quotidienne, les études et dès lors, sur l'intégration.

1.2. Défis lors de la reprise des études

Nos entretiens ont fait émerger une série de défis que relèvent les parents que nous avons rencontrés lors de leur reprise d'études. Premièrement, l'apprentissage de la langue française est un défi majeur :

“ Oui, pour moi ce qui est difficile c'est mon français parce que quand je suis allée en tant qu'étudiante, les autres parlent bien français et aussi ils sont nés ici. Ils sont très jeunes, peut-être 19-20 ans, et aussi ils comprennent tout. [elle parle de son cours] : Pour moi, je traduis en anglais (Souad)

Yes, that is why a stop after French lessons. They don't give me beyond B1. But I will search something to go further. I need also to speak the language. I need to work; I don't have any income. Then I will have to find work after my studies. So, I need at least B2 (Trevor)

Mais quand même j'ai appris un petit peu (rire). Et on a trouvé beaucoup d'amis ici. J'ai 2-3 amis de personnes âgées, et j'ai beaucoup parlé avec les trois. Ça m'a forcé d'apprendre. Parce que j'avais compris beaucoup de grammaire mais en parlant j'avais le problème. Alors j'ai commencé à parler, à m'exprimer (Noor)

Ces trois extraits d'entretien montrent la diversité des résonances du défi linguistique. Pour Souad, c'est l'accès aux contenus des cours qui lui est difficile : elle passe par l'anglais qu'elle maîtrise mieux pour comprendre les enseignements. On peut aisément imaginer le temps d'études additionnel que cela implique. Pour Trevor, l'enjeu est autre : il a atteint le niveau suffisant pour entrer à l'Université de Genève, mais est inscrit dans une formation en anglais. Pour autant, il vise un niveau B2 en français – qu'il

devra financer autrement que par le programme Horizon Académique – afin de faciliter son insertion professionnelle. Enfin, l'exemple de Noor met en lumière l'importance du réseau social, des amitiés et connaissances qui permettent d'entrer dans la pratique de la langue.

Le deuxième défi évoqué par la majorité des parents est relatif à l'organisation familiale et – dans certains cas plus spécifiquement – à la conciliation de la vie de famille et des études. Pour Lilia et Noor, la grossesse et l'allaitement ont été des défis importants exerçant une influence sur leur parcours d'études :

“ Quand je suis allée à mon cours [...] mon garçon il était 4 mois. Toujours, j'ai participé à mon cours avec mon fils. [...] Et parfois, quand j'ai sorti de mon cours, j'ai commencé à pleurer. Parfois, j'étais dans mon cours et mon fils a pleuré, je dois donner mon, comment on dit ? Je dois donner le lait. Et ah c'était vraiment difficile (Noor)

J'ai commencé niveau A2 jusqu'au B1, cours d'été. Après, j'étais enceinte et j'ai pris une pause à cause de ça. Après 2 ans et mi je voulais recommencer, mais les horaires ne me conviennent pas, du coup j'ai quitté (Lilia)

Si comme nous le verrons plus loin, les pères sont également impactés par les enjeux de la conciliation de la vie de famille et des études, la maternité – au regard de ces deux extraits – représente une période sensible propice à l'arrêt des études (ou à leur ralentissement).

La reprise d'études, parfois couplée à un emploi, requiert une organisation familiale particulière. Dans le cas de Souad et de Noor, cette organisation est marquée par une solidarité au sein du couple qui se traduit dans un soutien dans des démarches administratives ou dans une organisation des études partagée de manière équitable.

“ Du coup mon mari m’a aidée, il a gardé mes enfants et moi je venais ici pour étudier » [...] « Parce que c’est moi qui cette année et c’est aussi mon mari qui m’a aidée, mais aussi aujourd’hui j’ai fait un rendez-vous avec mon responsable parce que je dois préparer ... il m’a montré un chemin, il n’est pas là mais je vais faire ça. Je ne sais pas comment m’inscrire à l’examen, comment inscrire le modèle. Mon mari m’a aidée parce qu’il connaît (Souad)

Les mercredis, moi je suis toute la journée avec les enfants. Parce que mon mari il a cours toute la journée. [...] Moi l’année passée j’ai complété toutes mes notes. Et l’année prochaine, si on commence les deux ensembles, mon mari il doit prendre moins de cours et moi je dois prendre le plus. Mais je dois travailler beaucoup. C’est l’organisation familiale ça (Noor)

Malgré des exemples dans lesquels les familles cherchent l’organisation familiale profitant au mieux aux deux parents ; l’exemple d’Lilia illustre la manière dont la garde des enfants peut faire obstacle à l’investissement dans les études :

“ Les horaires étaient après 5 heures, mais moi je devais chercher ma grande fille qui retournait chez nous à 4 heures. A cause de ça, je ne pouvais pas venir au cours de français ici. Ça me dérange beaucoup (Lilia)

Enfin, au-delà des contraintes organisationnelles évoquées, la vie de famille est faite de moments partagés et de temps disponible. L’addition des divers impératifs (études, langues, travail) crée, à ce sujet, un certain déséquilibre ressenti par les parents.

“ Oui patin à glace. J’avais pas le temps. Et [mon enfant] il m’a demandé d’aller avec moi. Je peux pas aller là et pour ça j’ai pleuré. (larmes) Je veux, mais je peux pas. [...] Très triste oui. Et j’ai commencé de pleurer et ils ont dit « pas de problème, il y a beaucoup de parents qui peuvent pas ». Il a été pas avec moi, j’étais triste. Parce qu’en même temps on avait le cours, c’était difficile. (Noor)

En fait, je n’ai pas de temps, d’un côté j’ai le stage, de l’autre côté j’ai les cours de français et c’est pour ça que je n’ai pas le temps. En fait, je voudrais rester avec ma fille et ma femme mais je n’ai pas le temps. Seulement, je m’occupe avec eux seulement deux heures par jour. (Assane)

Ces deux extraits montrent que le déséquilibre peut s’orienter en défaveur du temps de qualité passé en famille ; mais comme le montrent les deux extraits suivants, ce déséquilibre peut également s’orienter en défaveur du temps consacré aux études :

“ Study and family is difficult. Even I can’t study for what I need. Because it is difficult for me (Trevor)

Quand ils sont rentrés de l’école à 18h, je lui ai fait à manger, quand ils ont dormi j’ai lu toute la nuit (Souad)

S'il existe une variété de défis concernant la reprise des études, il est également apparu dans nos entretiens que les intersections entre les différents espaces sociaux dans lesquels les parents interagissent peuvent être des ressources importantes. En effet, pour l'une des participantes c'est une association qui l'a redirigée vers le programme Horizon Académique, tandis que pour une autre c'est son médecin qui l'a encouragée à s'y inscrire. Seuls deux témoignages évoquent ces ressources. Ils illustrent néanmoins l'importance de la communication en réseau et du partage d'informations pour favoriser un processus d'intégration global.

Ces premières analyses avaient pour vocation de nous permettre d'entrer dans le quotidien des parents bénéficiaires du dispositif Horizon-Académique. Si certains d'entre eux sont entrés dans des programmes d'études spécifiques, les entretiens mettent en lumière les périodes d'instabilité (Le Méner & Oppenheimer, 2015), la pression financière (voir : Crenston et al., 2021 ou Lamb, 2019) ou encore les souvenirs des expériences prémigratoires (Papazian Zohrabian et al., 2018). Ces éléments, en se combinant, font de la période de réinstallation une période sensible, dans laquelle les dispositifs de soutien sont des ressources importantes. Si cet aspect est minoritaire dans notre corpus, les interactions entre ces ressources peuvent renforcer le processus d'intégration en créant des ponts entre les programmes ou soutiens à disposition.

Du point de vue de la parentalité, l'intégration via les études participe à créer de nouvelles configurations familiales. Si des recherches ont montré que la migration pouvait impacter l'unité

couple (Stewart et al., 2015), nos entretiens ont mis en évidence des exemples de déséquilibres mais aussi de solidarité entre les parents en reprise d'études. En effet, la parentalité (et plus encore la maternité) s'ajoute à des impératifs d'apprentissage et de réinsertion au sein d'un réseau universitaire. Ce cumul de responsabilités est important pour les parents interrogés qui témoignent des difficultés quotidiennes qui en découlent.

Une fois intégrés dans un programme universitaire, les parents interrogés décrivent la diversité des défis qu'ils doivent relever notamment linguistiques et familiaux (garde et présence auprès des enfants).

Au regard de ces éléments, le quotidien des parents est fait d'impératifs. Le soin et leur présence auprès de leurs enfants, leur intégration et leur apprentissage du français, leurs objectifs d'insertion professionnelle pour subvenir aux besoins de leur famille... Bref, ils n'ont pas d'autres choix que de cumuler une diversité de tâches qui s'inscrivent habituellement dans différentes temporalités.

2. L'EVE-HORIZON : UNE SOLUTION ?

Dans cette troisième section, nous explorerons la mise en place de la crèche Horizon dans le quotidien des familles : nous nous attarderons sur l'inscription, les relations avec les éducatrices, la conciliation des études avec les horaires de la crèche et enfin sur les effets de la crèche sur les études.

2.1. Inscription et relations avec les éducatrices

Au regard de nos données, il semble que deux voies se dessinent pour obtenir une place dans la crèche Horizon. La première est portée par l'institution qui propose aux parents étudiant au sein du programme Horizon Académique de soumettre une demande d'inscription pour leur enfant (pour Souad et Trevor) alors que la seconde émane d'une demande des parents (Lilia et Mamdouh). La manière dont Noor et Lilia décrivent leur demande d'inscription et acceptation dans le dispositif met en évidence l'importante motivation sous-jacente : la poursuite des études.

“ Je voulais retourner à apprendre le français, je voulais reprendre les études. Je cherchais de solutions, à [domicile de la famille] il n'y avait pas de place pour ma petite, seulement en garderie et ce n'est pas assez pour moi. Après je suis retournée là. C'était ma motivation à apprendre le français (Lilia)

Pour le cours à l'UNIGE. C'est plus proche. Parfois on commence les cours à 8h, 8h30, 9h. C'était super, c'était pratique parce que c'était proche. C'était pratique (Noor)

Si la demande d'inscription vient, dans certains cas des parents, nous avons appris que l'information concernant l'existence même de la crèche peut circuler par des canaux plus informels :

“ C'était mon amie. Elle a un fils qui va à la crèche d'Horizon Académique, après ma petite avait presque 2 ans, j'ai décidé de recommander les cours de français. Après j'ai parlé à l'équipe, qui m'ont dit que je pouvais m'inscrire. J'ai trouvé comme ça, grâce à mon amie (Lilia)

Cet extrait illustre l'importance du lien social et du partage informel d'information. Il est très possible que Lilia ait pu avoir l'information par d'autres voies, notamment institutionnelles au regard des données présentées plus haut, mais c'est ici une expérience partagée, croisée à son envie d'apprendre le français qui a motivé la demande d'inscription en crèche pour son enfant.

Une fois les enfants inscrits, vient alors le temps de tisser une relation avec les éducatrices de l'EVE-Horizon. A ce sujet, si les expériences décrites par les parents sont toutes différentes les unes des autres, plusieurs régularités importantes émergent. Premièrement, les éducatrices sont décrites dans des termes très positifs : « *formidables, magnifiques, gentilles, humbles, professionnelles, safe* ». Au moment des entretiens, plusieurs parents expliquent se sentir en confiance auprès d'elles. Pour autant, cette confiance n'est pas toujours décrite comme évidente pour les parents. D'une part, le fonctionnement de la crèche et les attentes envers les professionnelles peuvent représenter des nouveautés : « *Comme chez nous, je peux dire, on n'a pas de crèche chez nous* » (Noor). D'autre part, les expériences de Noor et de Souad mettent en exergue la nécessité d'inscrire la confiance dans un processus dynamique se construisant au fil des interactions.

“ Le jour où l’éducatrice de [notre enfant] elle nous raconte de cette histoire de problème avec un autre parent, avec la dame qui a parlé fort ou je ne sais pas quoi, avec [notre enfant], notre confiance elle augmenté. » [...] **Mais comme elle nous dit c’est ce problème, on a compris que oui, il y a vraiment, quand il y a un problème ils vont [le] dire.** » [...] Mais ici, parce qu’il n’y a pas un autre grand problème, c’est des petits petits problèmes qui arrivent, ils racontent aux parents, c’est très bien. J’aime bien ça.
(Noor)

Pour la vérité, les premières fois je n’étais pas contente. Parce qu’il y a beaucoup des enseignants, qui étaient “They’re not welcome”. [...] Mais après on a discuté, elle est gentille, elle a compris. Parfois on apprend ces situations, mais après qu’on a discuté, c’était très gentil. Après ma fille aussi est très contente quand je la laisse, c’est bien. Parce qu’après je vous [dis] la vérité, mais après c’était très magnifique.
(Souad)

Ces deux témoignages illustrent la manière dont la transparence et la discussion ont permis d’instaurer un dialogue source de confiance entre les professionnelles et les parents. Souad, qui ne s’est pas sentie accueillie de prime abord met en perspective ce sentiment et son identité de femme migrante. Elle explique :

“ Enfin, je vous dis... Quand on est éducatrices, normalement, les enseignants sont très gentils, mais étant donné que nous sommes migrants, on a besoin que les gens soient plus accueillants. Parce qu’on a beaucoup de problèmes, il y a beaucoup de choses, donc on a beaucoup de doutes, parce qu’on a passé beaucoup de problèmes. Quand on a laissé mes infos, on pense négatif. Mais juste (...), je n’ai pas toujours smile, mais s’ils ont un peu ... Mais en général sont toujours très gentils et ils m’aident volontiers
(Souad)

Cet extrait met en lumière la nécessité de penser les interactions à la lumière de leur contexte de production. Ainsi, ici, Souad appuie sur l’importance de l’empathie face aux problèmes liés à la migration, mais également sur la nécessité, pour les professionnelles, de développer des attitudes d’ouverture et de décentration – ce qui semble avoir été le cas dans sa situation puisque celle-ci a abouti au développement d’une relation qu’elle juge « *magnifique* ».

En outre, nos données nous donnent accès à d’autres formes de démonstration de la confiance qui prend place dans les interactions entre les parents et les éducatrices. A cet égard, l’attitude des éducatrices auprès des enfants est décrite par plusieurs parents comme très positive. Ils décrivent par exemple : une adaptation en crèche difficile avec des pleurs et des discussions ayant permis d’atténuer la difficulté de la séparation (Souad) ; des bonnes relations qu’ils lient à la bonne santé de l’enfant (Mamdouh) ; une attitude compréhensive face à l’allophonie de l’enfant (Assane). Le lien de confiance, une fois tissé, s’étend lors d’échanges informels : « *Parfois, comme ici, j’ai pleuré, les émotions, mais elles sont gentilles.* » (Noor) et peut parfois déboucher sur un soutien aux familles qui dépasse le cadre de la petite enfance : « *Par exemple, si je demande ce qui se passe, si je n’ai pas compris un document, ils m’ont aidé un jour. Ça aussi c’est très important pour moi* » (Souad).

L’une des principales régularités observées dans nos données est relative aux contenus principaux des échanges entre les parents et les éducatrices : la réponse aux besoins de base des enfants. Ainsi, les discussions – du soir – portent principalement sur l’alimentation et le sommeil.

A l'instar de Trevor, il est possible que les parents attribuent une valeur importante à cette discussion quant aux besoins de base de leur enfant :

“ We are safe, yes safe. We confidently leave him at horizon crèche because the adults are wise and they are telling everyday what he does, and what he drinks, and what he eats, and what he feels. Every day at the end of the day, they told us everything (Trevor)

Les parents évoquent des entretiens spécifiques pour parler de leur enfant dans une perspective plus globale ; ceux-ci n'ont pas été abordés dans notre enquête. De manière très minoritaire, une mère explique que la vie quotidienne ou les études font partie des discussions, lorsque son temps à disposition le lui permet. Là encore, l'ouverture des interactions quotidiennes à des sujets qui dépassent le cadre de la petite enfance semble être un marqueur de la confiance accordée aux professionnelles de la crèche.

Au-delà de ces interactions, nous avons demandé aux familles si elles ont reçu, au sein de la crèche, des conseils en matière de parentalité. L'origine de ces interactions placées sous le sceau du soutien à la parentalité n'est pas toujours identifiable, comme dans le cas Mamdouh qui semble l'inscrire dans la logique de la relation qu'il entretient avec les éducatrices :

“ On sait s'il y a un problème avec [enfant]. Ils nous expliquent ensemble. Ce qu'on doit faire pour améliorer ou pour l'aider. Pour jouer, ou s'il y avait un problème par rapport à l'écran par exemple. On a discuté plusieurs fois comment on peut éviter ce problème par exemple. Il y avait une bonne relation je pense (Mamdouh)

Dans d'autres cas, il semble que la discussion puisse émaner des éducatrices qui observent une pratique à faire évoluer (arrêter les bonbons) ou des parents qui se tournent vers elles afin d'être soutenus dans des étapes importantes du développement de leur enfant :

“ On a arrêté d'utiliser la couche. J'ai posé des questions – comment je dois faire ça – elle m'a donné des conseils. Parfois, elle dort très tard et elle m'a donné des conseils aussi pour ça. Oui, si j'ai besoin de quelque chose je demande aux maitresses et elles me donnent des conseils. (Lilia)

2.2. Bénéfices d'une place en crèche

En leur accordant du temps pour se rendre à l'université, il semble clair que l'EVE-Horizon réponde aux besoins exprimés par les parents : apprentissage de la langue, reprise des études et de fait, soutient leur intégration. Toutefois, la réalité est un peu plus complexe. En effet, le temps de garde de l'enfant peut être dédié aux études, mais pour Souad, il s'agit plus que d'un créneau horaire. En effet, elle évoque une certaine tranquillité propice à l'apprentissage et témoigne donc de progrès dans ses études permettant la réussite de ces examens :

“ Mais je progressais bien parce que j'étais tranquille pour apprendre [...] Enfin j'ai passé mon examen. Donc, ça m'a aidé beaucoup cette opportunité pour bien étudier mon français et j'ai progressé [...] Comme maman, si on a du temps on peut se concentrer sur nos études. C'est la raison pour laquelle j'ai réussi mon examen B1, parce qu'il y a une année je n'avais pas beaucoup de temps. Avec quatre enfants c'était un peu le stress. L'année dernière vraiment c'était bien pour moi pour me concentrer sur mes études, ça m'a aidé beaucoup (Souad)

De manière moins détaillée, d'autres parents ont affirmé le fait que la crèche leur permettait de dédier du temps à leurs études (Assane, Lilia). Mamdouh, quant à lui, explique que la place en crèche de son enfant lui a permis de « *rapidement apprendre le français* ». Il développe son propos en décrivant la diversité des effets de la crèche sur son quotidien :

“ *Beaucoup, oui beaucoup parce que là on a, on a assez de temps pour étudier le français, étudier à l'université pour faire, organiser la vie. Voilà. Et grâce à la crèche on a fait même des activités*
(Mamdouh)

Cet extrait d'entretien montre que l'EVE-Horizon, pensé comme un soutien aux études, s'inscrit finalement dans une perspective globale et influence de nombreuses sphères de la vie quotidienne des parents. Par exemple, tous les parents interrogés disent avoir rencontré d'autres parents grâce à la crèche. Certains (Noor et Assane) décrivent un lien durable avec ces autres parents qui se poursuit dans diverses activités :

“ *Oui, l'année passée on a rencontré une famille [origine], aussi d'autres familles [origine]. Parce que la crèche a fait des activités, on les a rencontrées. Maintenant on parle parfois et parfois on mange, on boit quelque chose*
(Assane)

Et avec les autres parents aussi étudiants à l'UNIGE, on a [...] contact. Souvent on va chez nous ou chez lui et au parc souvent (Noor)

Lilia n'évoque pas de lien durable, toutefois elle décrit des rencontres qui lui permettent d'évoquer « des sentiments » :

“ *Un peu proches, pas beaucoup parce que je ne suis pas disponible. J'ai deux enfants et après la crèche je dois revenir chez moi pour cette raison. Mais quand on se rencontre, avec les parents, on discute, on partage nos sentiments aussi*
(Lilia)

La place en crèche représente effectivement un soutien nécessaire aux études, toutefois il semble qu'elle puisse également être une source de lien social, parfois durable. Cet élément est important au regard du déracinement produit par la migration forcée.

Enfin, d'autres effets, plus minoritaires dans notre corpus ont été documentés : le fait que l'organisation familiale devienne moins stressante ou plus aisée grâce au soutien de la crèche (Souad et Mamdouh) et le fait que les événements organisés au sein de la crèche puissent être une opportunité de valoriser les cultures d'origine (Souad).

Des horaires insatisfaisants

Si l'une des mamans explique profiter de la flexibilité des horaires du matin pour déposer son enfant à des heures variables, la plupart des parents regrettent l'horaire peu étendu de la crèche. En effet, celui-ci a des implications sur leur présence en cours : certains arrivent en retard et d'autres partent en avance. Une maman qui suit des cours au sein d'un institut proche de l'UNIGE dit « *je cours toujours* ». Au-delà de

la ponctualité mise à mal par l’empan horaire de la crèche, Trevor met en évidence le fait que des horaires peu étendus soutiennent la participation aux cours, mais ne répondent pas totalement aux exigences d’un parcours académique :

“ *Because we start to study after class, and it is already time to go get out child. It is not so good for spending time for your studies. [This is the] only thing not good for us*
(Trevor)

La crèche Horizon, est-elle une solution ? Les résultats des sections précédentes permettent d’apporter une réponse positive à cette question. Toutefois, si EVE-Horizon est une solution, les éléments apportés dans cette étude mettent en lumière l’importance des interactions et de la construction des relations de confiance entre les éducatrices et les parents. Au fil des entretiens, plusieurs conditions semblent émerger pour que ces relations se construisent harmonieusement : de la transparence, de l’empathie ou encore de la compréhension. Nous comprenons que les parents, au fil de leur expérience, s’approprient l’espace crèche – qu’ils ne connaissent pas tous au début – pour en faire une ressource en termes de parentalité. La confiance construite s’illustre par des questions que certains posent aux professionnelles. Comme indiqué par Grethe Sønsthagen (2020), Lamb (2019) ou encore Ogay & Conus (2014), la parentalité est culturellement située et les attentes ou pratiques peuvent varier d’un pays ou d’un groupe culturel à un autre. Cette relation dont témoignent les parents semble leur permettre d’appréhender l’exercice de la parentalité en y intégrant les pratiques

de leur pays de réinstallation. Ici EVE-Horizon fonctionne alors comme un pont vers l’intégration puisqu’elle répond à différents défis liés à la parentalité en contexte de migration.

Au-delà des éléments liés à la parentalité, le dispositif EVE-Horizon permet aux parents de s’investir dans leurs études : par le temps qu’ils dégagent en faisant garder leurs enfants, mais aussi grâce à la *tranquillité* apportée par les éducatrices.

Enfin, la crèche est un vecteur de lien social. Documenté à plusieurs reprises, le déracinement peut impliquer isolement et solitude (Barrou, 2011 ; Stewart et al., 2015). Ce phénomène est aussi observé en contexte universitaire dans lequel les étudiant.es réfugié.es peuvent vivre une certaine forme d’isolement social (Joyce, 2010). La crèche, au regard des témoignages des parents, permet de briser cet isolement et de créer des liens sociaux, dans certains cas durables ou profonds.

En outre, pour la rendre encore plus effective, la solution EVE-Horizon comme soutien aux études pourrait étendre les horaires d’accueil des enfants. En effet, il semble qu’aujourd’hui, le dispositif soit pensé de manière à ce que les parents assistent aux cours. Proposer une définition plus étendue du métier d’étudiant (Coulon, 1997, cité par Bauer, 2008) offrirait la possibilité de réfléchir à une extension des horaires d’accueil. Faut-il les adapter durant les périodes d’examen ? de rentrée académique ? Proposer des plages de garde pour la participation aux cours et d’autres pour les révisions ? Dans tous les cas, nos entretiens mettent en évidence une tendance générale, chez les parents, à vouloir consacrer plus de temps à leurs apprentissages.

3. PROFESSIONNELLES DE LA PETITE ENFANCE : TISSER DU LIEN ENVERS ET CONTRE TOUT

Nos rencontres avec les éducatrices engagées dans le dispositif EVE-Horizon nous ont permis d'entrer dans leur quotidien professionnel auprès des familles. Au fil de nos échanges, nous découvrons la manière dont la migration forcée colore leurs pratiques et leurs relations aux parents. Ainsi, nos analyses nous ont permis de mieux comprendre le fonctionnement de cette crèche innovante, les motivations des éducatrices à entrer dans ce dispositif pourtant décrit comme incertain, et les effets de l'EVE sur les parents et les professionnelles. Toutefois, le point central de ce chapitre concerne les relations avec les familles. Inscrites dans un temps long, ces relations se construisent au fil des interactions, des échanges et parfois de malentendus. Patience, discussion et ouverture d'esprit se découvrent dans les exemples décrits par les professionnelles et illustrent la complexité à tisser des relations interculturelles, marquées par l'asile.

De manière transversale, nous avons identifié une série de compétences chez les professionnelles. La dernière section de cette seconde partie des résultats les mettra en lumière.

3.1. Décrire l'EVE-Horizon

Pour comprendre les spécificités de l'EVE-Horizon, nous avons souhaité l'appréhender au travers de la subjectivité de celles qui lui font prendre vie au quotidien. Ainsi, en s'appuyant sur une question spécifique, mais aussi des éléments ayant émergé tout au long de nos entre-

tiens, nous pouvons dresser un descriptif de cet espace.

Tout d'abord, l'EVE-Horizon est une crèche comme les autres, des missions de dépistage ou d'acquisition du langage sont documentées. Toutefois, si les missions sont similaires, elles s'y déploient de manière extensive. :

“ En fait, on fait le même travail qu'on fait dans toutes les crèches mais un peu plus poussé, un peu plus d'accompagnement à la parentalité, un peu plus d'ouverture d'esprit et un peu plus de souplesse aussi (Ingrid)

A cet égard, l'EVE-Horizon est décrit comme un lieu « d'audace », un lieu « qui donne envie d'agir », et un lieu où on se sent « autorisées » à innover ou essayer. Il semble que la dimension « pilote » de ce projet et la spécificité de la migration forcée agissent comme des moteurs ayant un impact sur les pratiques et l'engagement des professionnelles. Pour cela, nos données nous permettent également de caractériser l'EVE-Horizon « d'espace d'innovation ». En effet, plusieurs projets se mettent en œuvre, fruits d'une rencontre entre des besoins spécifiques et des propositions de l'équipe. Par exemple :



“ On commence lundi avec [Nom logopédiste] qui est une logopédiste et on a eu l'accord de la ville de Genève pour financer cette formation et ça sera une analyse de pratique orientée langage avec une formation lundi et puis après plusieurs rencontres où elle vient nous filmer et puis après on rebondit sur les images et sur comment le langage... comment on peut aider ces enfants à progresser là-dedans »

[...] et puis on a identifié au dernier colloque quand même [des] enfants qui ont une espèce de truc particulier au niveau psychomoteur. Donc on aurait besoin d'une psychomotricienne qui vient à Horizon. Dans le secteur il y a une personne qui vient mais pour l'instant mais pour l'instant on n'est pas encore dans le ... et puis j'ai eu la chance d'avoir une stagiaire [de master] qui va faire un stage du coup pour faire un master [discipline - éducation] et j'ai demandé à ce que soit une personne qui est psychomotricienne, donc on va profiter. (Ingrid)

Pas encore tout à fait intégrée au secteur régulier, ayant une mission particulière, la crèche Horizon incite les professionnelles à innover, et effectuer des demandes diverses pour répondre au mieux aux besoins des enfants et des familles dont elles s'occupent. Cet investissement et ces innovations sont les résultats du travail d'une équipe qu'au fil des exemples, nous pouvons qualifier de soudée :

“ Le fait d'avoir une petite équipe, [...], il y a certains trucs qu'on décide ensemble (Ingrid). Les premières semaines on a fait les déménagements, on a fait le tour de toutes les caves des crèches du secteur et puis on a récupéré les choses. Il y a une des ASE qui a une camionnette qui nous a prêtée et on s'est vraiment débrouillée pour chercher le matériel. (Ingrid)

Enfin, auprès des enfants et des familles, l'EVE-Horizon est qualifiée de « bulle » et d'espace « chaleureux ». Nous verrons plus tard que l'engagement des professionnelles pour créer du lien et le préserver justifie ces qualificatifs.

3.2. Motivations : pourquoi s'engager dans l'incertitude ?

Sans entrer dans une diversité de paramètres techniques et administratifs, il faut dire que l'ouverture de l'EVE-Horizon a été caractérisée par une grande incertitude, notamment vis-à-vis de la pérennité du projet. Dans ce contexte, nous nous sommes interrogées sur les motivations des éducatrices à entrer dans un tel dispositif. Au travers des entretiens, nous constatons que la complexité ou la vulnérabilité des situations vécues par les familles de l'EVE-Horizon est une source de motivation pour les éducatrices.

Celle-ci se décline différemment dans les discours : une volonté de participer à l'intégration et de soutenir le développement du nouvel ancrage genevois (pour Cécile), une volonté de soutenir les difficultés des populations minoritaires pour Elodie ou encore la volonté de se confronter à la nouveauté tout en ayant une ouverture préalable à la diversité culturelle pour Sonia.

L'équipe peut être décrite comme ayant une certaine « fibre sociale », des expériences liées à la migration, une ouverture d'esprit certaine et une volonté à ce que les « personnes [les parents] puissent se sentir intégrées dans une bienveillance professionnelle et personnelle ». Au regard de ces différents qualificatifs issus des verbatims, nous constatons que les motivations des éducatrices dépassent le cadre strictement

professionnel et s'inscrivent dans une logique humaniste, solidaire et respectueuse de la diversité. Enfin, l'une des éducatrices rencontrées a évoqué son propre parcours migratoire comme ancrage de sa sensibilité et de l'intérêt qu'elle porte au soutien à l'intégration :

“ *Donc moi je trouvais ça chouette de, d'offrir cette possibilité aux enfants et aux familles d'avoir un, un peu plus un pied dans le mode de vie d'ici, surtout aux enfants de se familiariser avec le système heu suisse avant d'arriver à l'école et peut-être que pour la petite explication parce que moi je suis sensible à ça, parce que moi-même heu, j'suis arrivée en Suisse [...] donc je sais ce que c'est de devoir s'adapter à une nouvelle culture, une langue etc. et du coup je trouvais ouais je trouvais vraiment chouette de faire ça.*
(Cécile)

Ces différentes motivations et leurs ancrages illustrent la manière dont la spécificité de l'EVE-Horizon se reflète sur les professionnelles. Nous verrons dans les sections suivantes la manière dont ces motivations, cette bienveillance ou le soutien à l'intégration prennent forme dans les pratiques quotidiennes en crèche.

3.3. A la rencontre des familles

“ *C'était le gros challenge mais ça s'est fait naturellement*
(Ingrid)

Si les enfants sont évidemment au cœur du dispositif EVE-Horizon, la rencontre et le lien avec leurs parents semblent primordiaux. Un oxymore caractérise d'ailleurs cette rencontre : un

challenge naturel. Ainsi, créer du lien ne semble pas aisé puisque cela relève du défi et pourtant la rencontre et l'interaction se déroulent naturellement ; autrement dit de manière apaisée. Les éducatrices décrivent « *de beaux moments de partage* » ou de la « *générosité* » et enfin une « *complicité très forte* » caractérisant ainsi des interactions positives.

“ *... j'pense que dans chaque culture on a une façon différente d'exprimer voilà l'affection, la reconnaissance, le partage etc. et c'est vrai que on a eu vraiment des très beaux moments de partage avec ces familles*
(Ilaria)

... et de partager avec nous, enfin c'est tout bête mais quand on faisait des, des repas ou des choses comme ça heu voilà le fait de faire tant d'efforts pour amener des plats incroyables et je trouvais que c'étaient vraiment des moments de partage précieux heu qui permettaient de créer vraiment un bon lien, qui était très utile aussi quand il s'agit de partager au sujet de l'enfant en fait ...
(Elodie)

Pour autant, de telles interactions ne sont pas immédiates, elles nécessitent une co-construction, de la confiance et finalement, du temps. A cet égard, nos entretiens nous ont permis d'identifier les différentes temporalités de la construction de la relation entre les familles et les éducatrices.

(1) Le temps de la reconnaissance

Le premier temps pourrait être intitulé le « temps de la reconnaissance ». Les éducatrices décrivent des parents qui ne connaissent pas la crèche, qui semblent sur la défensive et qui sont marqués par leurs inquiétudes.

“ [...] ils étaient un peu sur la défensive heu. Pas vis-à-vis de nous mais du fait que leur enfant soit ici et à contre cœur. (Elodie)

J'trouvais quand même que les parents voulaient être discrets. Comme ils voulaient pas déranger, ils voulaient pas créer de problème, ils voulaient pas nous embêter [...] (Lilia)

Leur discrétion, leur pudeur, mais aussi leur méconnaissance du « système crèche » ou encore leur culpabilité de laisser l'enfant sont évoquées comme de possibles clés de compréhension des attitudes parentales. En parallèle, les éducatrices perçoivent les parents comme souhaitant s'investir dans l'interaction avec elles mais pouvant vivre une certaine « frustration » notamment due à la barrière de la langue. Le fait que les éducatrices émettent cette pluralité d'hypothèses à propos d'un rapport distant à la crèche met en évidence une posture réflexive apparaissant dès lors comme une clé de la communication interculturelle (Cohen-Emerique, 2007). En effet, ces dernières ne présagent pas des raisons pour lesquelles les parents ne communiquent pas ou peu, mais élaborent des pistes de compréhension, nécessaires à l'interaction en contexte interculturel :



“ Enfin, vu que les parents ne parlaient pas forcément le français, ni l'anglais, c'est comme s'ils se disaient ah mais je vais prendre trop de temps à poser une question, je ne suis même pas sûr qu'ils vont comprendre donc j'écoute et j'dis oui et j'pars. [...] Alors que je pense qu'il y en a beaucoup qui auraient voulu s'exprimer sur des choses de leurs enfants qu'ils ont transmis dans leur langue et qu'avec nous au début c'était très... alors qu'on sentait qu'il avait envie de discuter ou d'exprimer quelque chose mais par gêne ou par manque de temps ou par manque de ouais j'sais pas on sentait qu'il y avait ... (Elodie)

Ce temps de la reconnaissance n'est pas uniquement lié aux attitudes des parents. Les éducatrices ont, elles aussi, décrit leur attitude réservée lors des premières rencontres : « Enfin, sur comment est-ce que je pourrais dire ça ? Sur la réserve. On n'ose pas trop leur poser des questions parce qu'on a remarqué qu'il y a des familles qui, c'est douloureux pour eux de parler de leur passé, de leur arrivée en Suisse. Donc au début on est plus dans de l'observation, on est dans les liens » (Elodie).

Petit à petit, des liens se tissent et le duo « éducatrices-parents » entre dans un second temps : « le temps de la rencontre ».

(2) Le temps de la rencontre

Du côté des éducatrices, ce temps se caractérise par des pratiques ayant pour objectifs de rassurer les parents, de verbaliser ou d'illustrer la réalité de la crèche afin que ces derniers se l'approprient et se familiarisent avec ce – pour certains d'entre eux – nouvel environnement.

“ C’était donc un peu à nous de les mettre dans heu à l’aise, de les rassurer, de verbaliser. Enfin voilà on est une équipe assez souriante donc je pense que voilà. On a mis des photos de leurs enfants heu à l’entrée de la crèche pour qu’ils puissent visualiser les activités, heu on a fait des activités aussi avec les familles (Elodie)

Du côté des parents, on pourrait situer un changement à partir de ce second temps ; leur rapport à la crèche évolue, la contrainte semble s’amoindrir au profit du plaisir et de l’envie d’y conduire son enfant. Ce second temps est principalement un effet d’analyse, on pourrait plutôt l’imaginer comme une période glissante entre « le temps de la reconnaissance » et le troisième temps, celui du « partage » qui implique un lien plus profond et marqué par une véritable confiance entre professionnelles et parents.

(3) Le temps du partage

Le « temps du partage » se décline de plusieurs façons. Il y a les moments partagés qui consolident le lien, le partage de préoccupations concernant l’enfant et le partage d’informations personnelles.



“ Et après il y a un autre entretien qui se fait après trois mois d’adaptation. Et là on rentre un peu plus dans le vif du sujet, on leur pose des questions plus dans ce qu’ils ont vécu, leur parcours, le parcours de vie, le, les 9 mois de grossesse heu pour, pouvoir un peu faire éventuellement des liens avec le comportement de l’enfant aujourd’hui. (Elodie)

Ouais, les gens se livraient et on sentait que c’était parce qu’ils nous faisaient confiance. C’est arrivé au bout de 3 mois, c’est pas arrivé à l’entretien d’accueil, mais dans celui de fin d’adaptation où... Ouais, ils se livraient et on sentait vraiment... Il y a eu plein de fois où j’ai dû me retenir de pleurer (Ingrid)

Aboutir à une telle relation de confiance nécessite une diversité de pratiques et d’attitudes inscrites dans une logique de solidarité, de compréhension mutuelle et marquées par l’usage d’une diversité de compétences : empathie, décentration, analyse réflexive, communication interculturelle ... A cet égard, une sortie à la patinoire a été mentionnée par les éducatrices. D’une simple sortie éducative, de nombreux aspects peuvent émerger : le choix du lieu n’est pas anodin, il permet d’entrer dans la culture locale au travers d’un sport populaire ; son organisation par la crèche permet de rassurer des parents qui n’auraient peut-être pas osés se rendre seuls à un tel endroit. Enfin, voir les éducatrices sur des patins à glace permet de mettre parents et professionnelles sur un pied d’égalité. Cette sortie a marqué les esprits et la manière dont les éducatrices la décrivent s’inscrit pleinement dans une logique interculturelle : elle participe à ancrer les parents dans leur nouvel environnement, à amoindrir des stéréotypes (ex : tous les Suisses savent patiner), à

se retrouver sur un terrain commun [...] *en fait même Ilaria, qui habite là depuis très longtemps, ben elle sait pas patiner non plus. Tout va bien, c'est pas grave* » (Ilaria)), et finalement à partager un moment informel qui participera à renforcer le lien avec les familles :

“ Il [un parent d'enfant] rigolait et à partir de ce jour-là, il était beaucoup plus ouvert quand il arrivait, il parlait avec nous, il souriait. Donc on voit quand même des moments comme ça, qui peuvent heu peut-être être perçus de l'extérieur comme superficiels et inutiles, ne le sont pas parce que juste ce moment-là, ça a permis au papa de s'ouvrir complètement quoi. Il était mais à l'aise à 200% quoi. Il tapait la discussion et tout après. C'était vraiment génial donc ouais (Lilia)

Ce type d'événements (des repas partagés ou discussions informelles), aussi ludiques qu'ils paraissent, représentent des occasions importantes pour tisser du lien, flexibiliser le cadre institutionnel, et discuter des enfants de manière informelle. Ils participent ainsi à cimenter une relation de confiance en construction. Dès lors, ils constituent des outils participant à l'atteinte du troisième temps de la relation : celui du partage.

En outre, d'autres facteurs participent à consolider cette relation. Par exemple, le passage par l'explicitation du sens de la crèche et de ses objectifs permet aux parents de se familiariser avec. Du côté des éducatrices, l'acquisition de connaissances concernant les réalités des familles (notamment leur vie dans un foyer d'hébergement) fait également partie des facteurs consolidant la relation.

La manière dont nous avons choisi de rendre compte de la relation avec les familles, comme une dynamique se construisant en trois temps, laisse apparaître une linéarité dans l'interaction. Celle-ci est principalement le résultat du processus de catégorisation et d'écriture. Pour cela, il nous paraît important d'évoquer la notion de « malentendus interculturels » (Changkakoti & Akkari, 2008). Ces nœuds dans les rencontres semblent inévitables tant les mondes éducatifs des parents et des éducatrices peuvent être éloignés ou méconnus. Ces malentendus résultent d'une confrontation entre des cadres de références variés et surtout ancrés dans des espaces culturels différents. Plusieurs exemples ont été mentionnés par les éducatrices et grâce à diverses interventions, nous avons pu recréer les interactions en jeu (les éléments en italique sont directement issus des verbatims).

Malentendu interculturel 1 La sieste

Pour les siestes, les éducatrices retirent les habits des enfants. Ils dorment ainsi en couche ou en culotte. L'un des parents a été « *choqué* » par cette pratique et a écrit un courriel afin de faire part de son sentiment : il a été « *vraiment heurté* ».

De point de vue des éducatrices sa réaction est compréhensible puisque la pratique « *doit paraître très bizarre* ». Toutefois, deux possibilités s'offrent à elles : dire « *c'est comme ça* » ou négocier le cadre, ce qu'elles ont fait en proposant l'usage d'un pyjama pour la sieste.

Malentendu interculturel 2 Les jouets

L'une des éducatrices décrit une interaction avec une maman dont le fils va quitter la crèche pour entrer à l'école. Cette dernière lui explique avoir « *rangé tous les jouets à la cave* » afin que son fils puisse se concentrer sur sa scolarité. L'éducatrice explique avoir dû « *se retenir de [la] regarder avec des yeux écarquillés* », mais elle évoque également la manière dont elle a pu « *remettre* » du sens quant à l'importance du jeu pour un enfant, même scolarisé : « *c'est très important qu'il puisse toujours jouer, qu'il reste un enfant* »

Malentendu interculturel 3 L'homme

Le champ de l'enfance est très souvent associé au féminin et cela dans de nombreux pays du monde, au Nord comme au Sud. Dans l'EVE-Horizon, seules des éducatrices sont engagées, toutefois il arrive que des hommes les remplacent en cas d'absence. Une des professionnelles explique que cela n'a pas été accepté par un parent. Dans ce cas, aucune adaptation ne peut être faite puisqu'il s'agit d'une dimension institutionnelle non-flexible. L'éducatrice a expliqué cet aspect au parent qui a « *finalement compris* ».



S'il existe d'autres malentendus interculturels dans les verbatims, ces trois exemples sont particulièrement intéressants : le premier montre comment par la décentration et la volonté de comprendre la perspective d'autrui, une négociation du cadre a été rendue possible et une solution a ainsi été trouvée. Le second montre que par une attitude emprunte de neutralité vis-à-vis d'une maman qui souhaite bien faire pour préparer l'entrée en scolarité de son enfant, une discussion a pu émerger afin de discuter de la place du jeu dans son quotidien. Enfin, le troisième malentendu met en évidence les limites de la négociation du cadre ; celle-ci n'est pas toujours une possibilité, toutefois par le dialogue la compréhension mutuelle peut émerger et un terrain d'entente être ainsi trouvé.

Ces exemples montrent qu'il n'existe pas de solution unique pour les malentendus interculturels, en outre une attitude d'ouverture, de décentration et une volonté de trouver un terrain d'entente via l'explicitation ou la négociation représentent d'importantes ressources pour les appréhender.

Au-delà de la négociation en vue de résoudre un malentendu interculturel, les notions de flexibilité et d'adaptation sont particulièrement importantes. Les éducatrices décrivent certains assouplissements du cadre ou des négociations des pratiques habituelles leur permettant de rassurer les familles, de maintenir le lien qu'elles ont créé avec et de « *garantir [leur] sécurité affective* ».

“ On a accepté les biberons de lait, on a fait des horaires libres. Ça il y a quelques crèches dans la ville de Genève qui font comme ça, mais ici c'est particulier : les gens viennent et repartent quand ils veulent et ils peuvent nous amener les enfants dans le parc, venir les chercher dans le parc. On a été un peu plus souples sur les règles de sécurité, parce que c'était plutôt la sécurité affective que nous intéressait et dont les familles avaient besoin (Ingrid)

Cet extrait met en évidence la manière dont le cadre institutionnel est négocié en fonction des besoins des familles et de leurs habitudes. Il permet également de comprendre au travers de l'expression « *c'est plutôt la sécurité affective* » que les réalités des familles sont entendues et comprises avec une forme d'empathie qui se conjugue dans les diverses pratiques professionnelles. Eu égard au

malentendu interculturel numéro 3 (L'homme), des limites existent à ces négociations, garantissant ainsi un équilibre entre flexibilité et cadre institutionnel

3.4. Soutien à la parentalité

Au travers des différents échanges informels et formels, les éducatrices s'engagent dans le soutien à la parentalité. Différentes activités sont ainsi développées en réponse à des constats des éducatrices. Celles-ci portent sur l'hygiène bucco-dentaire, le sucre, le langage, les limites ou encore les écrans. Ces thématiques ne sont pas spécifiques aux parents issus de la migration forcée, mais deux extraits d'entretien mettent en lumière la manière dont le processus migratoire peut renforcer le besoin de soutien des parents.

“ Plus d'ouverture d'esprit, besoin plus grand de formation sur la spécificité, on a eu de la chance de pouvoir aller voir un foyer aussi, pour requérants d'asile, pour se rendre compte de ce que vivent ces gens, c'est pas du tout la même chose quand tu viens à la crèche mais après tu repars à la maison et tu es dans un foyer où il n'y a pas la place pour cuisiner, où t'es assis dans une petite chambre. Les besoins de base ne sont pas remplis. Leur parler du fait que les écrans ne sont pas hyper bons pour les enfants, c'est une autre réalité en fait (Ingrid)

Fin voilà et on essaie de les accompagner, par exemple sur les bonbons, tout ce qui est heu grignotage entre voilà. [...] le parent a clairement dit heu vous savez on a vécu des temps difficiles. Voilà on a été séparés, c'est compliqué heu etc. heu et là, voilà, les voir pleurer c'est compliqué, c'est compliqué. (Lilia)

Ces deux extraits mettent en évidence des effets du processus migratoire et post-migratoire. Concernant les écrans, l'éducatrice met en tension l'injonction à réduire leur usage ou l'éviter totalement et les conditions de vie des familles. Un foyer d'hébergement, une arrivée sans ressource, peu de jouets ou de livres (et encore moins dans la langue des familles) peuvent expliquer un usage de l'écran nous apparaissant comme disproportionné. La posture professionnelle observée ici mobilise cette tension pour ne pas interpréter les pratiques familiales au travers du prisme de la déviance ou du déficit. La décentration (peut-être permise par la visite du foyer d'hébergement) permet une analyse complexe des pratiques parentales ; sans renoncement quant au soutien à la parentalité proposé. Le second extrait met également en évidence la décentration mais aussi l'empathie face à des pratiques (ne pas dire non aux bonbons) qui peuvent s'expliquer par un vécu familial spécifique.

Dans la prise en compte de la différence, de nombreuses tensions existent (Ogay & Edelmann, 2011), les éléments recueillis dans nos entretiens à propos du soutien à la parentalité font écho à ces tensions. Ils mettent en exergue la compréhension du vécu des familles sans pour autant compromettre la mise en œuvre de dispositifs de soutien (rencontres, petits-déjeuners, apports de spécialistes). Les éducatrices naviguent donc entre deux impératifs : comprendre et agir.

3.5. *Effets de l'EVE-Horizon*

Si le but premier de l'EVE-Horizon est la garde des enfants dont les parents sont bénéficiaires du dispositif Horizon Académique, afin qu'ils s'investissent dans leurs études, d'autres effets peuvent être documentés.

Tout d'abord, au-delà de leur permettre d'étudier sereinement, les éducatrices constatent que l'EVE-Horizon leur permet de tisser des liens sociaux, de développer des amitiés, d'effectuer des découvertes locales de manière sécurisée (la patinoire) et au travers de ce type d'activités de renforcer leur intégration en contexte genevois et enfin de pratiquer le français via les échanges avec les professionnelles. Les discussions concernant l'enfance et les pratiques parentales participent, elles aussi, à l'intégration car elles familiarisent les parents avec les habitudes locales.

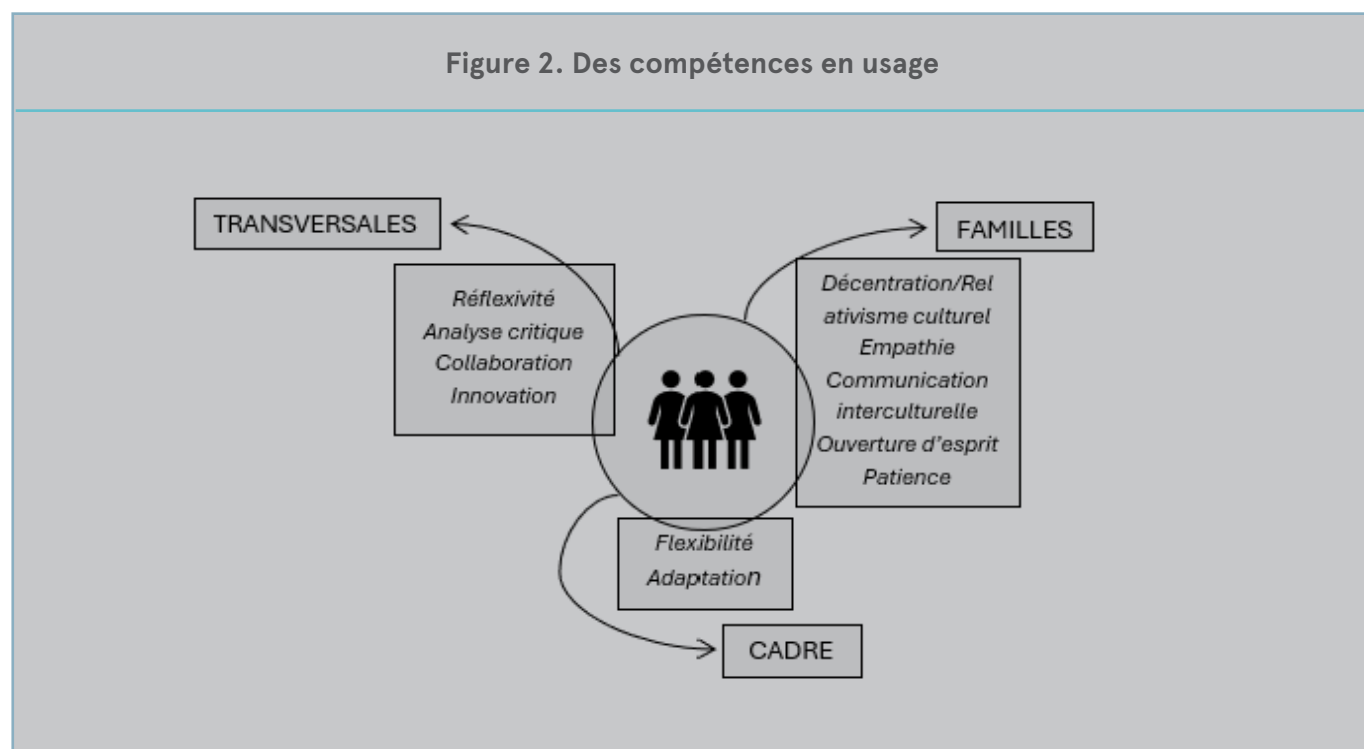
Pour les éducatrices, se retrouver dans un contexte professionnel à la fois proche (une crèche) et lointain (pour des familles principalement issues de la migration forcée) produit différents effets. Premièrement, les enjeux de langage impliquent de nombreuses interrogations quant à leurs pratiques : comment aborder la communication ou l'usage des livres alors que les enfants ne les comprennent pas ? A cet égard, le langage ou le contexte même de leur travail font émerger des besoins de formation en lien avec une forte envie de renforcer leur pouvoir d'action. Les expériences partagées avec les familles (la visite du foyer d'hébergement ou encore la sortie à la patinoire) provoquent une décentration que nous avons pu documenter à plusieurs endroits. Enfin, par effet domino, la compréhension du vécu des familles amène les éducatrices à œuvrer de manière flexible et à développer diverses réflexions quant à leur cadre de travail.

On constate ainsi que l'EVE-Horizon, au-delà de sa mission première, qu'elle remplit au regard des rencontres avec les parents, participe au développement professionnel des éducatrices mais aussi à l'intégration des familles en contexte genevois.

3.6. Des professionnelles compétentes²

Notre seconde question de recherche portait spécifiquement sur les compétences des professionnelles. Tout au long des sous-sections précédentes, nous avons évoqué, décrit et illustré la manière dont celles-ci se traduisent dans les pratiques quotidiennes des éducatrices, mais surtout comment leurs compétences – déjà présentes – se conjuguent avec la réalité de la migration forcée. Il semble alors que l'EVE-Horizon ne « crée » pas de compétences chez les professionnelles ; toutefois l'engagement qui se dégage de nos analyses est marqué par une exacerbation des compétences et connaissances mobilisées.

Figure 2. Des compétences en usage



Le schéma représenté ci-dessus (Figure 2) met en lumière l'éventail de compétences mobilisées par les éducatrices. Celles-ci s'inscrivent pleinement dans le portfolio des compétences associées au titre d'éducatrice de l'enfance. Notre étude exemplifie ainsi la manière dont celles-ci entrent en action dans le projet EVE-Horizon.

Par exemple, la compétence 1.5 du référentiel de compétences relatif à la profession d'éducatrices de l'enfance indique :

L'éducatrice / l'éducateur de l'enfance entretient un partenariat professionnel avec les parents et les enseignants de l'enfant, ainsi qu'avec les autres personnes de référence de son environnement socio-éducatif. Elle / il identifie les ressources et attentes des parents et des personnes de référence de manière professionnelle et sans parti pris. Elle / il les implique de manière adéquate dans le suivi quotidien. Elle / il initie et favorise la communication avec eux [...] il ou elle ... reconnaît et comprend les préoccupations et les besoins des parents de l'enfant ; ... reconnaît le besoin d'écoute et de conseil des parents et des personnes de référence » (PEC Education de l'enfance – Savoir Social, 2021, p.9⁸).

Notre étude montre comment ces éléments du référentiel sont à l'œuvre au sein de la crèche Horizon. Toutefois, elle met en évidence des compétences sous-jacentes nécessaires à l'atteinte de ces objectifs : la décentration ou le fait de se mettre à la place de l'autre, la patience nécessaire à créer un lien durable et de confiance afin de recueillir et reconnaître les préoccupations des parents ; la communication interculturelle afin « d'initier » le dialogue avec eux... Bref, il semble que les éducatrices mobilisent leurs compétences « métier », mais que dans certains cas elles s'appuient sur une diversité de compétences complémentaires. Ces dernières pouvant s'ancrer dans un cadre des compétences interculturelles (Akkari & Radhouane, 2019 ; UNESCO, 2013) ou de citoyenneté globale (UNESCO, 2014) ayant tous deux pour objectif (entre autres) des relations harmonieuses entre individus issus des milieux ou groupes culturels différents.

D'autres compétences comme celles relatives à la démarche réflexive, à la collaboration ou encore aux pratiques innovantes, sont pleinement ancrées dans le référentiel présenté précédemment, mais comme indiqué par Ingrid, elles peuvent être exacerbées par le contexte de l'EVE-Horizon.

Notre objectif ici n'est certainement pas d'évaluer les éducatrices sur leur usage de ce référentiel, mais plutôt de montrer comment les compétences adossées à leur métier sont mises à l'œuvre au sein de l'EVE-Horizon et comment celles-ci dépassent les cadres de référence habituels pour s'inscrire dans une logique de citoyenneté globale ou d'éducation interculturelle.

Nos résultats concernant les éducatrices montrent la particularité de l'EVE-Horizon. Sans revenir précisément sur toutes les composantes analysées, nous constatons que de leur motivation à la réflexion sur leurs pratiques, les éducatrices sont engagées dans un dispositif novateur poussant leurs compétences au-delà des cadres usuels. Si leur volonté à s'engager dans un tel dispositif laisse présager de leur potentiel à entrer dans des processus de communication interculturelle, d'ouverture à la diversité, de tolérance face à l'ambiguïté (UNESCO, 2013), il reste que d'autres de leurs compétences sont mises en œuvre, exacerbées même, afin de répondre aux besoins des parents.

⁸ https://www.esede.ch/wp-content/uploads/2022/02/PEC_Education-enfance_ES_2020.pdf

Par exemple, la notion de « pratique réflexive » et de fait la compétence d'analyse du travail apparaît à de nombreuses reprises : elle permet la prise de recul quant aux interactions, aux interrogations qui en émergent, mais aussi à entrevoir de nouvelles possibilités d'action.

L'un des points majeurs de nos analyse repose sur la manière dont le lien avec les parents se crée, se consolide et se concrétise dans des échanges profonds, parfois difficiles, mais marqués par une confiance réciproque. Nos analyses montrent que la construction de cette relation est marquée par des adaptations, de la flexibilisation d'un cadre institutionnel ou encore divers malentendus interculturels. Ceux-ci sont appréhendés avec une dose de relativisme culturel (Akkari & Radhouane, 2019) et d'ouverture permettant aux éducatrices d'aborder les préoccupations des parents et les différences qu'elles comprennent sous l'angle de la collaboration et non sous celui du jugement impliquant une vision déficitaire de leurs compétences parentales.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le présent mandat de recherche avait pour objectif de documenter le dispositif EVE-Horizon. Cette documentation impliquait la description de sa mise en œuvre au quotidien, de son fonctionnement, des expériences des acteurs et actrices y prenant part et des obstacles auxquels ils et elles se confrontent. Au-delà de cet objectif, deux questions de recherche spécifiques ont été développées ; l'une portait sur la réponse aux besoins des parents, tandis que l'autre portait sur le développement professionnel des éducatrices.

Ce rapport répond à cet objectif et ces questions dans la mesure où il apporte un regard distancié sur le fonctionnement d'un projet pilote récemment mis en œuvre en y incluant les perspectives des principaux concernés. Dans cette discussion des résultats, nous proposons de revenir sur nos objectifs de recherche et les éclairer à l'aide des apports théoriques présentés en début de rapport.

Le quotidien de l'EVE-Horizon

Afin de mettre en perspective le quotidien de l'EVE-Horizon, nous proposons de l'analyser au travers du prisme de la théorie de l'inclusion sociale (Levitas, 2005). Celle-ci repose sur quatre piliers : l'appartenance, la participation, l'accès et la reconnaissance. L'EVE-Horizon incarne ces quatre dimensions dans ses activités quotidiennes. En termes d'appartenance, les pratiques des éducatrices et particulièrement leurs attitudes vis-à-vis de la différence montrent une véritable acceptation des cultures parentales. Que ce soit par la patience, l'explicitation de normes locales, la flexibilisation du cadre (accepter des biberons de lait, le port d'un pyjama...) ou par des actions plus spécifiques comme utiliser des mots dans les langues des enfants ou créer des repas interculturels, l'acceptation de la différence est une sorte de norme transversale aux pratiques décrites dans nos données. Cette acceptation favorise ainsi le sentiment d'appartenance des familles à la crèche et par voie de conséquence à la société d'accueil.

Ce premier axe (appartenance) inscrit l'EVE-Horizon comme un outil de l'intégration au sens de Berry (2017). En effet, si elle permet d'accéder à la société d'accueil – via la diversité des interactions offertes, la crèche permet une valorisation et une reconnaissance des cultures familiales. Elle participe à la recherche d'équilibre entre culture d'accueil et culture d'origine, condition nécessaire à l'intégration (Berry, 1997 ; 2017).

Du point de vue de la participation, les actions documentées dans notre rapport mettent en évidence une volonté des professionnelles d'inclure les parents dans la vie de la crèche. La patinoire, un musée, un parc, des apéritifs ou des petits déjeuners, nombreuses sont les occasions pour se rencontrer et échanger. Les parents sont dès lors des acteurs du dispositif EVE-Horizon. Toutefois, pour que la participation ne s'arrête pas à l'échange, mais qu'elle entre dans une logique de co-construction et de collaboration ; il est possible d'envisager une participation plus accrue des familles. Un conseil de parents, une association, des représentant.es ... ces initiatives permettraient à la participation de prendre une tournure plus « politique » inscrite dans une logique de justice sociale (Fraser, 2004 ;

Fraser & Halpbern, 2013) permettant aux voix habituellement minoritaires de prendre une place de partenaires dans la discussion d'objets institutionnels.

Du point de vue de l'accès, le dispositif EVE-Horizon est une réponse absolument appropriée aux besoins d'accès aux services de garde documentés dans la littérature internationale (Bove & Sharmahd, 2020 ; Lamb, 2019). Les données récoltées montrent que cet accès pourrait être renforcé en proposant un horaire plus étendu aux familles.

Enfin, les questions de reconnaissance sont celles qui sont peut-être le moins abordées dans notre étude, et pourtant elles ne sont pas inexistantes. Les cultures des familles sont valorisées comme l'ont montré certains verbatims. Ce peu d'emphase sur la reconnaissance des cultures via des activités spécifiques n'est pas préjudiciable à la reconnaissance dans un sens plus large. En effet, l'empathie et la décentration, deux compétences observées à maintes reprises dans notre étude, évoquent une reconnaissance des réalités des familles, nécessaire à l'interaction.

Les besoins des parents

Le besoin premier des parents dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif EVE-Horizon est la possibilité de suivre un cursus académique. Comme nous l'avons vu, le dispositif permet de répondre à ce besoin en facilitant l'organisation familiale et la conciliation de la vie de famille avec les études. Une tranquillité d'esprit – lorsque les enfants sont gardés – a également été documentée. En outre, une conception plus large du métier d'étudiant (Coulon, 1997, cité par Bauer, 2008) permettrait d'élargir les horaires proposés aux familles et de répondre encore mieux à ce besoin d'études.

Au-delà des études, nos analyses ont mis à jour la manière dont l'EVE-Horizon répond en fait à une diversité de besoins. Elle s'inscrit dans un soutien à la parentalité spécifique à la migration forcée, elle participe à l'acquisition des normes locales en termes de parentalité et enfin participe à l'intégration des familles au sein de la société d'accueil. Ces éléments montrent que la crèche peut agir comme un pont entre des familles isolées et une société d'accueil à appréhender. A cet égard, l'espace de vie infantile est également un vecteur de lien social (avec les éducatrices ou d'autres parents). Elle participe ainsi à briser une solitude déjà documentée.

Nous supposons – en nous inspirant de la recherche de Gambaro et al. (2020) en Allemagne, que ces effets peuvent être plus marqués encore chez les femmes. En effet, les grossesses, le post-partum et la garde des enfants peuvent être des facteurs d'isolement et empêcher le processus d'intégration. Dans cette situation, l'intégration peut se faire via l'université, mais celle-ci sera renforcée par les effets décrits précédemment.

Le développement professionnel des éducatrices

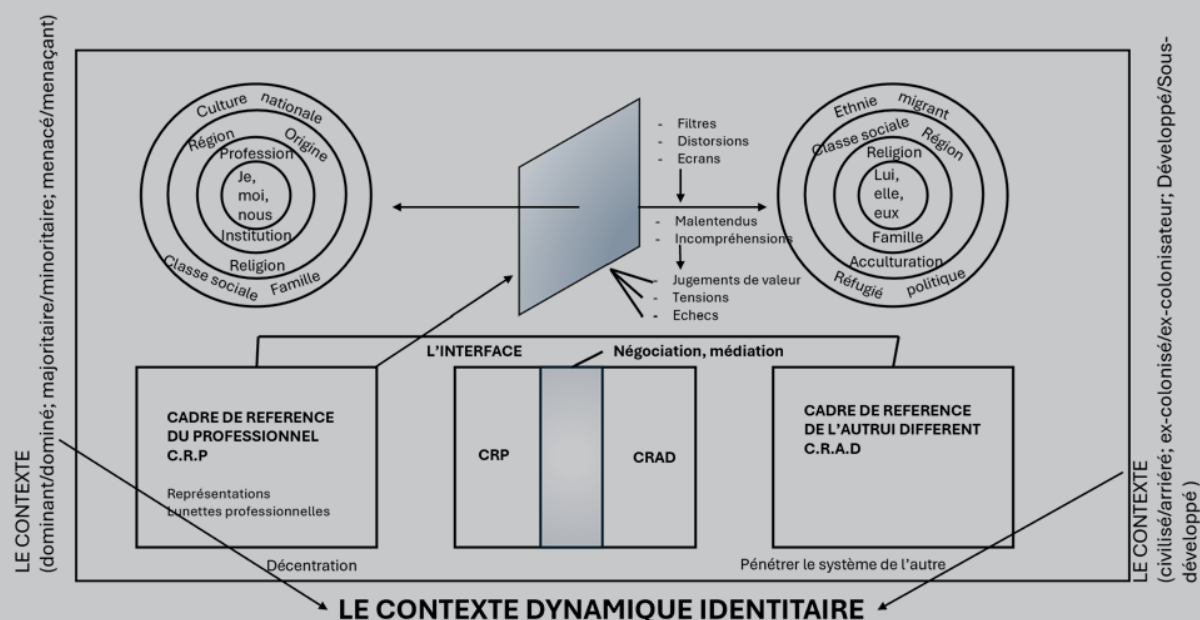
Afin d'analyser les perspectives de développement professionnel des éducatrices, nous avons choisi de mobiliser le concept de compétence. Celui-ci, en s'appuyant sur trois notions clés (situation, ressources et nature des schèmes de pensée) permet d'identifier les mécanismes à l'œuvre dans le travail quotidien des éducatrices de l'EVE-Horizon.

Tout d'abord, du point de vue des situations, l'EVE-Horizon présente une complexité inhérente à son identité. Cette crèche mêle les impératifs liés au monde de la petite enfance, ceux liés à la migration forcée, ceux liés à l'intégration et à la poursuite des études. Les interactions qui découlent de ces impératifs créent des situations professionnelles empreintes de complexité (Morin, 2005) plaçant ainsi les choix des professionnelles au cœur de leur action (Gottsmann & Delignières, 2016). Adapter un cadre, déplacer des limites, modifier des pratiques... la question de la flexibilité abordée à plusieurs reprises dans ce rapport montre l'incertitude ou la dimension aléatoire caractérisant les situations rencontrées et décrites dans les entretiens (Le Boterf, 2002). L'EVE-Horizon, par la nature complexe des défis qu'il comporte, semble propice au développement (ou au renforcement) des compétences des professionnelles.

Ensuite, nos analyses montrent que l'appréhension des situations implique la mobilisation d'une variété de ressources. La formation et l'expérience semblent évidentes, néanmoins, les expériences personnelles, les informations acquises sur la migration (visite du foyer), la collaboration inter et institutionnelle représentent des ressources importantes. D'autres ressources « internes » (Le Boterf, 2002) sont également mobilisées par les professionnelles : leurs valeurs (l'humanité ou la solidarité se dégageant de leurs discours par exemple), leurs attitudes (ouverture, décentration, ...) et leur capacité à entrer dans une communication interculturelle (Cohen-Emerique, 2007).

A propos de cette dernière compétence, nous souhaitons la mettre en lumière car elle semble pouvoir être un outil professionnel pour créer/maintenir le lien avec les familles, mais également un outil clé de l'intégration des populations migrantes.

Figure 3. Schéma de l'interaction interculturelle



Source : Reproduit à partir de Cohen-Emerique, 2007

Ce schéma met en évidence la complexité de la communication interculturelle et particulièrement la nécessité de considérer les cadres de référence des deux communicants. Ainsi, les cercles concentriques montrent les ancrages variés des professionnel.les et des parents. Les interactions sont donc influencées par différents référents : le groupe ethnique, le statut migratoire, la classe sociale, l'institution, la religion, la profession...

La décentration, c'est-à-dire la capacité à se mettre à la place d'autrui, devient alors une compétence ressource pour entrer en communication. Les éducatrices rencontrées ont montré à plusieurs reprises cette capacité à imaginer la variété des cadres de références des parents (leur méconnaissance de la crèche, les effets de la migration, les cultures d'origine) et ont ainsi posé les premiers jalons d'une rencontre interculturelle. Dans leur cas, diverses compétences ont soutenu ces interactions : leur empathie et leur solidarité notamment.

Le schéma de la figure 3 met en évidence les obstacles pouvant émerger dans la construction de ces relations : des malentendus interculturels, des incompréhensions, des jugements ... Au fil de notre étude, nous avons vu comment les éducatrices ont mis de côté leurs potentiels jugements, ont traversé les incompréhensions et les malentendus en faisant preuve de patience et en construisant un lien sur un temps long.

Les résultats de notre étude mettent en évidence la plus-value importante de l'EVE-Horizon sur les familles ainsi que sur les professionnelles. Leurs interactions participent à renforcer l'intégration et les compétences, peuvent briser l'isolement, soutenir une parentalité rendue difficile par l'asile et évidemment, soutenir un parcours académique.

Au-delà des résultats particulièrement encourageants quant à ce projet pilote, la partie suivante propose une série de recommandations visant au renforcement et maintien du dispositif.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

A l'issue de notre recherche, cinq recommandations nous paraissent essentielles. En outre, celles-ci s'intègrent dans une recommandation générale qui est la pérennisation du dispositif EVE-Horizon, ainsi que – dans la mesure du possible – son élargissement. En effet, notre étude a démontré la nécessité de pérenniser voire d'étendre le dispositif EVE-Horizon tant il bénéficie aux familles, mais semble également pouvoir renforcer les compétences des professionnelles. Il convient de re-préciser ici que pour des questions de respect de la confidentialité des données, nous avons utilisé, dans ce rapport, les mots « éducatrices » ou « professionnelles » pour distinguer les personnes travaillant au sein de l'EVE-Horizon, les recommandations émises en leur direction concernent donc toutes les personnes pouvant être impliquées dans une structure d'accueil de la petite enfance : assistant.e socio-éducatif.ve, éducateurs.trices, direction... Au-delà de son cadre d'existence, ce dispositif peut s'inscrire en exemple des responsabilités prises par les universités dans les problématiques globales. Il peut également être une inspiration pour des formations ou d'autres institutions.

1. *Etendre les horaires de la crèche tout en gardant la souplesse*

Indiqués à plusieurs reprises dans ce rapport, les horaires de la crèche permettent aux parents de poursuivre un parcours académique, mais pas de la manière la plus adéquate possible. Des retards ou des départs anticipés de cours ont été documentés. Par ailleurs, le temps de garde ne prend pas en compte la réalité du métier d'étudiant avec ce qu'il implique de révisions, de charges administratives, d'écriture et de passation d'examens. Ainsi un horaire plus étendu permettrait aux parents de concilier plus facilement les différents impératifs auxquels ils font face. Cette recommandation pourrait suivre diverses modalités :

- Proposer des horaires variés en fonction du calendrier académique. Exemple : offrir un horaire plus étendu en période d'examen ou de rentrée universitaire
- Offrir des plages de garde d'enfant pour « révision ». Exemple : mettre à disposition des parents des matinées ou après-midis de garde complémentaires pour allouer du temps aux révisions ou autres travaux universitaires.

En outre, la flexibilité des horaires (amener l'enfant plus tard, venir le chercher après la sieste...) semble être une force du dispositif EVE-Horizon. L'extension des horaires ne signifie donc pas la fin de cette flexibilité.

2. *Favoriser la collaboration interinstitutionnelle*

A plusieurs reprises dans les entretiens, nous avons découvert que les ponts entre les institutions et les dispositifs sont bénéfiques pour les parents et les enfants. Un médecin qui redirige une mère vers Horizon Académique, des Accompagnatrices Familiales et Scolaires (AFS, du dispositif AIS) qui facilitent des relations en crèche... Ce maillage interinstitutionnel est complexe, mais permet aux différents

professionnels de diriger les personnes vers les dispositifs les plus adéquats. La connaissance de leur existence, la communication à leur sujet, voire leur inclusion dans les formations (initiales et continues) des différents professionnel.les nous semblent dès lors essentielles. Cette recommandation pourrait suivre les modalités suivantes :

- Insérer EVE-Horizon comme exemple de Structure d'accueil de la petite enfance qui est un outil d'intégration dès la formation des éducateurs.trices de l'enfance, des AFS et d'autres professions du care.
- Proposer des interventions des éducatrices dans les formations initiales ou continues des formations mentionnées
- Présenter EVE-Horizon dans les réseaux professionnel.es pertinents

3. *Renforcer la participation parentale au sein de l'institution*

Evoquée par l'une des éducatrices, la participation parentale pourrait prendre différentes formes au sein de l'institution. Notre étude a montré que la crèche est un outil important de l'intégration et que la notion de participation est clé dans l'inclusion sociale. En outre, pour que celle-ci soit encore plus ancrée dans l'institution, plus ancrée dans une logique de justice sociale et d'intégration, nous proposons d'ouvrir les portes de la structure institutionnelle aux parents. Cette recommandation peut prendre différentes formes :

- Offrir des places de représentant.es aux parents dans les instances relatives à l'EVE-Horizon (type Conseil de crèche)
- Proposer la création d'une association de parents
- Elaborer des outils de recueil du vécu ou des besoins des parents

4. *Renforcer les formations des professionnel.les de la petite enfance en matière de migration et particulièrement de migration forcée*

Si de nombreuses compétences ont été documentées, les éducatrices rencontrées ont – à certains moments – fait part de la difficulté à entendre les vécus des familles et notamment les expériences pré migratoires ou migratoires. Cette recommandation visant à renforcer leur formation s'inscrit dans une logique de soutien face aux difficultés, notamment émotionnelles pouvant être amenées par la migration forcée. Il s'agit donc ici d'une recommandation visant à préserver leur bien-être professionnel et à permettre à des éducatrices engagées de durer dans leur métier. Par ailleurs, certaines d'entre elles ont fait part d'interrogations concernant des domaines spécifiques comme le langage. Pour ces raisons, les soutenir quant à des thématiques spécifiques émergeant de leur pratique nous paraît essentiel. Cette recommandation pourrait suivre différentes orientations :

- Faire des états des lieux réguliers des besoins de formation des éducatrices
- Proposer des formations de type « clinique » afin de préparer ou analyser les rencontres chargées émotionnellement
- Continuer et/ou renforcer le soutien financier nécessaire à la formation continue des éducatrices
- Proposer des formations de type « recherche-action » en lien avec l'Université

5. *Mobiliser l'EVE-Horizon comme exemple de dispositif de soutien à l'intégration et comme outil de formation*

Au regard de notre étude, l'EVE-Horizon peut être mobilisé à deux escients. Premièrement, il est possible d'utiliser cette documentation pour exemplifier la manière dont le secteur de la petite enfance peut agir comme vecteur d'intégration et également exemplifier la manière dont les universités peuvent se saisir d'enjeux globaux (ici, la migration forcée) tout en agissant à l'échelle locale. Par ailleurs, les éléments documentés dans cette étude, ou d'autres pouvant émerger de projets futurs peuvent être utilisés comme des ressources pour la formation des éducateurs.rices de l'enfance (analyse de pratique, analyse de malentendus interculturels...). Cette recommandation peut suivre plusieurs orientations :

- Développer des ressources pédagogiques basées sur l'expérience des éducatrices au sein d'EVE-Horizon (vidéo, analyse de pratique, vignettes)
- Documenter et publier des articles scientifiques et de vulgarisation mettant en évidence le rôle des universités dans la prise en compte des effets d'évènements globaux ayant des répercussions locales.

RÉFÉRENCES

- Adili, K., Brüesch, N., Gül, G., Mey, E., & Streckeisen, P. (2024). Suivi du domaine «*Vivre-ensemble et participation* » dans le cadre de l'Agenda Intégration Suisse. Confédération Suisse.
- Akkari, A., & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles de l'éducation: entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.
- Armagnague, M., Clavé-Mercier, A., Lièvre, M., & Oller, A.-C. (2019). Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de "scolarités contraintes". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*(18), 147-172. <https://journals.openedition.org/cres/4104>
- Bacher, J., Fiorioli, E., Moosbrugger, R., Nnebedum, C., Prandner, D., & Shovakar, N. (2020). Integration of refugees at universities: Austria's MORE initiative. *Higher Education*, 79(6), 943–960. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00449-6>
- Baribeau, C., & Royer, C. (2013). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Barou, J. (2011). Les enfants "perdus" des demandeurs d'asile. *journal des africanistes*, 81(2), 145–162. <https://journals.openedition.org/africanistes/4092>
- Bauer, S. (2008). *Erasmus : un défi identitaire : analyse du parcours de neuf étudiants en séjour de mobilité [mémoire de master]*. Université de Genève.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology : an international review*, 46, 5–34.
- 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.
- Bove, C., & Sharmahd, N. (2020). Beyond invisibility. Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 1–9. <https://doi.org/https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/1350293X.2020.1707940>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Buckler, S., & Moore, H. (2023). *Essentials of research methods in education*. Sage.

Busch, J., Bihler, L. M., Lembcke, H., Buchmuller, T., Diers, K., & Leyendecker, B. (2018). Challenges and Solutions Perceived by Educators in an Early Childcare Program for Refugee Children. *Frontiers in psychology*, 9, 1-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01621>

Cardoso, S. (2022). L'intégration professionnelle pour réfugié-es : des politiques nationales aux pratiques d'accompagnement. *Revue Pluridisciplinaire d'Education Par Et Pour Les Doctorant-es*, 1(1), 49-60. <https://doi.org/10.57154/journals/red.2022.e991>

Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). 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>

Cohen-Emerique, M. (2007). *L'approche interculturelle dans le travail auprès des migrants*. [unpublished work]. Publication disponible en italien : Cohen-Emerique, M. (2007). L'approccio interculturale nel lavoro con gli immigrati. In : M. Santerini, P. Roggio (Eds). *Formazione interculturale: Teoria e pratica*. Edizioni Unicopli.

Combessie, J.-C. (2007). II. L'entretien semi-directif. In J.-C. Combessie (Ed.), *La méthode en sociologie* (pp. 24-32). La Découverte.

Cranston, J., Labman, S., & Crook, S. (2021). Reframing Parental Involvement as Social Engagement: A Study of Recently Arrived Arabic-Speaking Refugee Parents' Understandings of Involvement in Their Children's Education. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 371-404. <https://doi.org/https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4439>

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.

Délégation à l'intégration. (2024). *Rapport d'activité 2023*. Université de Genève.

European Commission. (2020). *Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027*. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0758>

Détourbe, M. A., & Goastellec, G. (2018). Revisiting the Issues of Access to Higher Education and Social Stratification through the Case of Refugees: A Comparative Study of Spaces of Opportunity for Refugee Students in Germany and England. *Social Sciences*, 7(10), 1-20. <https://ideas.repec.org/a/gam/jscscx/v7y2018i10p186-d173580.html>

Finatto, C.P., Aguiar Dutra, A.R., Gomes da Silva, C., Nunes, N.A., & Guerra, J.B.S.O.d.A. (2023). The role of universities in the inclusion of refugees in higher education and in society from the perspective of the SDGS. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(3), 742-761. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2021-0275>

Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 1(23), 152-164.

Fraser, N., & Halpbern, C. (2013). Les dilemmes de la justice sociale. Rencontres avec Nancy Fraser. In C. André, P. Braud, & J.-P. Brun (Eds.), *La reconnaissance. Des revendications collectives à l'estime de soi* (pp. 59-64). Sciences Humaines Editions.

Gambaro, L., Neidhöfer, G., & Spiess, K. (2020). *The effect of early childhood education and care services on the social integration of refugee families* (Discussion paper, Issue).

Gottsmann, L., & Delignières, D. (2016). A propos des obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence. *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité*, 94(4), 74-81.

Grethe Sønsthagen, A. (2020). Early childcare as arenas of inclusion: the contribution of staff to recognising parents with refugee backgrounds as significant stakeholders. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 304-318. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755486>

Hart, K. H., Herriot, A., Bishop, J. A. et Truby, H. (2003). Promoting healthy diet and exercise patterns amongst primary school children: a qualitative investigation of parental perspectives. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 16(2), 89-96.

Isik-Ercan, Z. (2018). Rethinking "Parent Involvement": Perspectives of Immigrant and Refugee Parents. *Bank Street Occasional Paper Series*(39), 68-79.

Jenson, J. (2010). *Defining and measuring social cohesion*. Commonwealth Secretariat.

Joyce, A., Earnest, J., de Mori, G., & Silvagni, G. (2010). The experiences of students from refugee backgrounds at universities in Australia: Reflections on the social, emotional and practical challenges. *Journal of Refugee Studies*, 23(1), 82-97. <https://doi.org/10.1093/jrs/feq001>

Kindon, S., & Broome, A. (2009). Creating Spaces to Listen to Parents' Voices: Methodological Reflections on the Early Childhood care and education project involving some migrant and former refugee families. *Social Policy Journal of New Zealand*(35), 139-151.

King, M. (2002). An autopoietic approach to «Parental Alienation Syndrome. *Journal of Forensic Psychiatry*, 13(3), 609-635.

Kurban, F. (2014). Parents turcs en Allemagne et en France : des visions contrastées face à deux systèmes préscolaires, In S. Rayna & G. Brougère (Eds.), *Petites enfances, migrations et diversités* (pp. 61-80). Bruxelles : Peter Lang.

Lamb, C. S. (2019). Constructing early childhood services as culturally credible trauma-recovery environments: participatory barriers and enablers for refugee families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 129-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707368>

Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin? *Soins cadres*(41), 1-3.

Le Méner, E., & Oppenchaim, 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>

Lenette, C. (2016). University students from refugee backgrounds: why should we care? *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1311-1315. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1190524>

Levitas, R. (2005). *The inclusive society?: social exclusion and New Labour*. Springer.

Lund, H. H. (2024). "We try to give a good life to the children"-refugee parents and ECE professionals experiences of the early childhood education partnership in Norway. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1331771>

Marcu, S. (2018). Refugee Students in Spain: The Role of Universities as Sustainable Actors in Institutional Integration. *Sustainability*, 10(6), 2082. <https://doi.org/10.3390/su10062082>

Matthiesen, N., & Linde, C. (2019). The Becoming and Changing of Parenthood: Immigrant and Refugee Parents' Narratives of Learning Different Parenting Practices. *Psychology & Society*, 11(1), 106-127.

Marlier, E., & Atkinson, A. B. (2010). Indicators of poverty and social exclusion in a global context. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(2), 285-304.

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.

Miaz, J. (2021). La co-production conflictuelle du droit. Le rôle des intermédiaires du droit dans la judiciarisation de la politique suisse d'asile. *Droit et société*, 107(1), 51-66. <https://doi.org/10.3917/drs1.107.0051>.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994/2003). *Analyse des données qualitatives* (2nd ed.). de Boeck & Larcier.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Editions du Seuil.

Morrice, L. (2013). Refugees in higher education: boundaries of belonging and recognition, stigma and exclusion. *International Journal of Lifelong Education*, 32(5), 652–668. <https://doi.org/10.1080/02601370.2012.761288>

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>

Ogay, T., & Conus, X. (2014). Les ethnothéories de l'éducation, quel accord entre parents migrants et enseignantes ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(35), 93–123.

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.

Organisation internationale pour les migrations. (2024, mars). *La migration et la Suisse*. https://switzerland.iom.int/sites/g/files/tmzbd1366/files/documents/2024-03/la-migration-et-la-suisse_1.pdf

Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., & Lemire, V. (2019). Les groupes de parole en milieu scolaire : un espace de développement du bien-être psychologique des jeunes réfugiés. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 87-102. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1067550ar>

Perrenoud, P. (1999). Introduction. De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner. In P. Perrenoud (Ed.), *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. ESF.

Perrenoud, P. (2000). L'école saisie par les compétences. In C. Bosman, F.-M. Gerard, & X. Roegiers (Eds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 21-41). De Boeck.

Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'*habitus*. *Recherche & Formation*(36), 131-162.

Plasterer, R. (2010). Investigating Integration: The Geographies of the WUSC Student Refugee Program at the University of British Columbia. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 27(1), 59-74. https://heinonline.org/HOL/Page?collection=journals&handle=hein.journals/rfgcjr27&id=66&men_tab=srchresults

Poureslami, I., Nimmon, L., Ng, K., Cho, S., Foster, S., & Hertzman, C. (2013). Bridging immigrants and refugees with early childhood development services: partnership research in the development of an effective service model. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1924-1942. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03004430.2013.763252>

Pupavac, V. (2006, août). *Refugees in the 'sick role': Stereotyping refugees and eroding refugee rights* (Research Paper No. 128). UNHCR, Policy Development and Evaluation Service. <https://www.refworld.org/reference/research/unhcr/2006/en/87093>

Radhouane, M., Blanco Ferreiro, A., & Membrez, M. (2023). Accompagner l'intégration des élèves réfugié.e.s et de leurs parents à l'école. Analyse du projet AIS-Scolaire. *Revue hybride de l'éducation*.

Rayna, S. (2016). Enfants (de) migrants : quel accueil dans le préscolaire?. *Informations sociales*, (3), 72-80.

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>

Secrétariat d'état aux migrations. (2023). *Questions-réponses à l'intention des personnes ayant fui l'Ukraine*. <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/sem/aktuell/ukraine-krieg.html>

Secrétariat d'état aux migrations. (2025). *Statistique en matière d'asile 2024*. Confédération Suisse.

Shallow, N., & Whittington, V. (2014). The wellbeing of refugee children in an early childhood context: connections and dilemmas. *Journal of Educational Enquiry*, 13(1), 18-34.

Sontag, K. (2019). Refugee students' access to three European universities: An ethnographic study. *Social Inclusion*, 7(1), 71-79. <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1622>

Stewart, M., Dennis, C. L., Kariwo, M., Kushner, K. E., Letourneau, N., Makumbe, K., Makwarimba, E., & Shizha, E. (2015). Challenges Faced by Refugee New Parents from Africa in Canada. *J Immigr Minor Health*, 17(4), 1146-1156. <https://doi.org/10.1007/s10903-014-0062-3>

Streitwieser, B. T., Schmidt, M. A., Gläser, K. M., & Brück, L. (2018). Needs, barriers, and support systems for refugee students in Germany. *Global Education Review*, 5(4), 136-157. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/483>

Switzerland for UNHCR. (2024). Education. *Switzerland for UNHCR*. <https://unrefugees.ch/en/what-we-do/education>

Thuderoz, C. (2021). La co-production conflictuelle du droit : Le rôle des intermédiaires du droit dans la politique suisse d'asile. *Revue Droit et Société*, (1), 51-74. [https://droit.cairn.info/revue-droit-et-societe-2021-1-page-51?lang=fr**​;contentReference\[oaicite:2\]{index=2}](https://droit.cairn.info/revue-droit-et-societe-2021-1-page-51?lang=fr**​;contentReference[oaicite:2]{index=2})

Tobin, J., Adair, J. K. & Arzubiaga, A. (2013). Children crossing borders. *Immigrant Parents and Teacher Perspectives on preschool*. New York: Russell sage foundation.

Tobin, J. (2019). Addressing the needs of children of immigrants and refugee families in contemporary ECEC settings: findings and implications from the Children Crossing Borders study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 10-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707359>

UNESCO. (2013). *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel*. UNESCO.

UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. UNESCO.

UNHCR. (2015) *Aperçu statistique. Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés*. <https://www.unhcr.org/fr/en-bref/qui-nous-sommes/apercu-statistique>

UNHCR. (2024). Education. Switzerland for UNHCR. <https://unrefugees.ch/en/what-we-do/education>

UNHCR. (2025) *La Convention de 1951 relative au statut des réfugiés*. Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés. <https://www.unhcr.org/fr/en-bref/qui-nous-sommes/la-convention-de-1951-relative-au-statut-des-refugies>

Whitmarsh, J. (2011). Othered voices: asylum-seeking mothers and early years education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 535-551. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623540>

Williams, N. J., Whittle, J. G. & Gatrell, A. C. (2002). The relationship between socio-demographic characteristics and dental health knowledge and attitudes of parents with young children, *British Dental Journal*, 193(11), 651-654.

- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International journal of social research methodology*, 1(3), 181-203.
- Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and youth services review*, 32(6), 865-873. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.02.006>
- Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. OUP Oxford.



Rue Général-Dufour 24 | CH 1211 Genève 4
Tél: +41 22 379 12 11