



HAL
open science

Echoes of European institutional standards

Simona Tersigni

► **To cite this version:**

Simona Tersigni. Echoes of European institutional standards. Maïtena Armagnague; Claire Cossée; Catherine Mendonça Dias; Isabelle Rigoni; Simona Tersigni. Les enfants migrants à l'école, Le bord de l'eau, 2021, Clair et net, 9782356877727. <hal-04507192>

HAL Id: hal-04507192

<https://hal.science/hal-04507192v1>

Submitted on 11 Mar 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Enfants migrants à l'école, Le Bord de l'Eau

Simona TERSIGNI, Sophiapol, Université Paris Nanterre

« Les échos des référentiels institutionnels européens. Protection et participation au cœur de l'intégration scolaire des élèves migrants »

*Poiché le istituzioni sono commoventi: e gli uomini
in altro che in esse non sanno riconoscersi.
Sono esse che li rendono umilmente fratelli.
C'è qualcosa di così misterioso nelle istituzioni
– unica forma di vita e semplice modello per l'umanità –
che il mistero di un singolo, in confronto, è nulla.*

Extrait de « L'énigme di Pio XII », in P.P. Pasolini, *Trasumanar e organizzar*, in *Le Poesie*, Milan, Garzanti, 1975, p. 568.

Dans un poème où Pier Paolo Pasolini se positionne contre les idéologies difficiles à démasquer, ces quelques vers associent les institutions aux passions qui provoquent des remous de l'histoire. Touchantes (puisqu'émouvantes tout en faisant partie de ce qui nous définit) et mystérieuses à la fois, les institutions, selon Pasolini, peuvent rendre plus juste et génératif le vivre ensemble. Saisir le potentiel qu'offre la vie dans ces contextes institutionnels, en vient même à alimenter une vie engagée en leur sein, selon ce poète. Un tel engagement institutionnel auprès de l'enfance reviendrait, selon Carla Rinaldi (2006), théoricienne de la pédagogie de Reggio Emilia, à centrer l'attention des adultes sur les « cent langages, les cent façons de s'exprimer, les cent façons de penser » des enfants pour les concevoir enfin comme des êtres compétents et en devenir. Les espaces institutionnels qui accueillent les enfants migrants sont en charge de leur protection et éducation ainsi que de l'exercice progressif de participation aux choix de leurs propres vies, dans le respect de leurs besoins essentiels et des droits inaliénables que la Déclaration des droits de l'enfant (1959), puis la Convention internationale des droits de l'enfant (1989) ont identifiés. Ces zones institutionnelles d'interaction ont engendré des formes d'identifications personnelles et groupales pour les enfants ainsi que des valeurs de solidarité et de protection à leur égard (Bennett Woodhouse, 2020).

Les modalités d'application des droits des enfants au sein d'une Europe politique largement préoccupée par le phénomène migratoire ont accordé la priorité à la protection, dont l'inclusion scolaire constitue une partie considérable. Soutenue par des politiques linguistiques ciblées, l'inclusion promue par les institutions européennes, dans le sillage des recommandations de l'UNESCO (Déclaration de Salamanque, 1994), a progressivement considéré les mineurs migrants comme étant concernés par des « besoins éducatifs particuliers »¹. Certes, l'on constate encore des tâtonnements nationaux de la part des pays membres de l'Union européenne (UE) à entrer en conformité avec la manière dont le

¹ En l'absence d'une définition harmonisée depuis leur élaboration à la fin des années 70 au Royaume-Uni, ces besoins sont au cœur de l'action d'une Agence européenne qui siège en Belgique et au Danemark : l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. La superposition partielle et non stabilisée de ces besoins pour les enfants en situation de handicap et pour les enfants migrants se constate déjà à l'échelle du référentiel européen, https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-FR.pdf (consulté en décembre 2019).

référentiel européen, à partir de 2008, attire l'attention sur le handicap scolaire des élèves immigrants². S'il « existe un potentiel d'apprentissage mutuel quant aux facteurs qui déterminent le handicap scolaire et aux mesures qui peuvent contribuer à y faire face » (Commission des Communautés européennes 2008), le paradigme de la protection enfantine de ce référentiel concerne également trois autres dimensions : l'intégrité physique notamment en lien avec les violences sexuelles depuis 2017³, les différentes formes de ségrégation scolaire depuis 1994, et, dans une moindre mesure, le racisme et les discriminations⁴. Cependant, ces univers de recommandations visant le traitement de l'enfance migrante prennent place au sein d'un processus de construction des frontières européennes dont l'on ne rappellera jamais assez le caractère poreux (Navone, 2020), en raison de politiques d'immigration fondées sur des logiques de tri des migrants et des demandeurs d'asile (Marie, 1996 ; Fischer et Hamidi, 2016).

Ce chapitre tâchera de situer la grammaire inclusive des politiques scolaires européennes par rapport aux évolutions des politiques migratoires (première partie). Il s'agira ensuite de définir le contenu normatif du référentiel européen en matière d'intégration scolaire des enfants migrants, depuis la fin des années 1990 jusqu'à nos jours. En redéfinissant les modalités d'application prévues pour les besoins essentiels et les droits inaliénables des enfants migrants, depuis cette période la protection s'impose quasiment en tant que paradigme formel laissant en arrière-plan l'arsenal juridique qui se réfère au droit de s'exprimer des mineurs (deuxième partie). Ce droit figure dans l'article 12⁵ de la Convention de 1989 sur les droits de l'enfant et il a été repris dans des actions et dans des conférences du Conseil de l'Europe (Hammarberg 2009). Il figure également dans l'article 24 de la Charte européenne (troisième partie). Si ces droits introduisent les enfants « dans un nouveau monde » les ouvrant à l'égalité et à la réciprocité (Galichet, 2015), ils posent également le problème de leur application et interprétation. Le risque de déséquilibre entre protection et participation ne concerne sans doute pas uniquement les enfants migrants, mais il nous interroge sur la dimension réelle de la protection et de l'inclusion tant que la participation aux choix de son existence demeure désactivée dans le référentiel européen de ce domaine.

² Pour ce qui est de la France, par exemple, l'argument repose notamment sur les risques d'amalgame médicalisant avec les élèves en situation de handicap (Armagnague, 2020).

³ En témoignent le Comité de Lanzarote, le Plan d'action sur la protection des enfants réfugiés et migrants et le Symposium bruxellois de l'Agence des droits fondamentaux de l'UE en matière de droits de migrants, y compris mineurs.

⁴ Employé dans le rapport Eurydice (2004) pour les jeunes migrants en général et associé au racisme à l'égard notamment des enfants des gens du voyage (Conseil de l'Europe 2016) pouvant cependant inclure des mineurs relevant des populations roms migrantes originaires de l'Europe orientale, ce terme, depuis la première moitié des années 2000, a été de moins en moins mobilisé par les programmes européens, même s'il existe une Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI) qui agit dans le cadre du Conseil de l'Europe selon l'article 14 (interdiction de discrimination) de la Convention européenne des droits de l'homme repris également dans l'article 21 de la Charte européenne des droits fondamentaux.

⁵ Cette convention attribue aux enfants le droit d'être entendus, reconnaissant que leurs opinions doivent être prises en considération avec sérieux. En particulier, l'article 12.1 entérine la participation des enfants au processus d'élaboration des décisions : « Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, l'opinion de l'enfant étant prise en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité ».

1. La grammaire inclusive des recommandations scolaires européennes à l'épreuve des politiques migratoires

L'Europe politique est passée de 23 millions de migrants estimés en 1985 à 56 millions de migrants en 2000 (Zincone, Penninx *et al.*, 2011 : 10), ce qui a conduit à développer des instruments nationaux pouvant réguler non seulement leurs entrées, mais également l'accès au marché du travail et à d'autres importantes institutions, dont l'école fait partie. Si la nécessité d'une politique d'intégration européenne émerge avec le Traité d'Amsterdam (signé en 1997, puis entré en vigueur en 1999), durant la période comprise entre 1999 et 2004 s'impose un objectif d'harmonisation des politiques d'immigration. Celles-ci, à la fin de cette période, quittent le 3^e pilier de la politique de la Commission européenne pour monter au sommet des priorités supranationales, en rejoignant donc le 1^{er} pilier. En revanche, les politiques d'intégration sont désormais associées au 3^e pilier, basé sur un consensus européen, en lien avec la société civile (Zincone, Penninx *et al.*, 2011). Selon l'histoire migratoire et les différentes traditions nationales, ces politiques d'immigration et d'intégration ont donc connu des connexions et des dissociations au sein de l'Union européenne (Zincone, Penninx *et al.*, 2011 : 11 ; Armagnague, Tersigni, 2019).

Dans la période comprise entre 2003 et 2009 se développe d'une part un référentiel de recommandations institutionnelles de matrice européenne relevant des politiques d'intégration pour les enfants, l'éducation et leur maîtrise des langues du pays de réception. D'autre part, l'on constate que depuis 2008, les Etats membres de l'Europe politique sont désormais plus nombreux à imposer par leurs politiques d'immigration des critères linguistiques avant l'entrée sur leur territoire : c'est le cas de quatre pays sur vingt-et-un en 2008, puis de six pays sur vingt-trois en 2010 (Armagnague-Roucher *et al.*, 2018). De plus, ces critères conditionnent l'obtention d'un titre de séjour permanent⁶, comme déjà la procédure de naturalisation (Hajjat 2012, Armagnague-Roucher *et al.*, 2018). Le référentiel relatif aux mineurs migrants dans les politiques européennes d'intégration semble désormais soumis, comme dans un système de vases communicants, au référentiel des politiques d'immigration. Cependant, le changement dans les priorités des piliers européens (2002-2004) opère une reconnexion - plus qu'une dissociation - entre politiques d'immigration et politiques d'intégration où ces dernières occupent désormais une place subalterne.

2. Des priorités institutionnelles au cœur des recommandations normatives sur l'inclusion scolaire

Quel est le référentiel européen concernant les enfants migrants au sein de ces politiques d'immigration et d'inclusion ainsi connectées ? Dans le sillage des éléments évoqués dans l'introduction de ce texte, c'est par le thème de l'inclusion scolaire - comme il émerge notamment de la Résolution du Parlement européen (A5-0281/2003)⁷ et de la question de l'apprentissage des langues des pays de réception - qu'il s'impose. La maîtrise de la langue (ou d'une des langues) du pays d'immigration, en effet, ne concerne pas uniquement les adultes migrants (en vue de leur accès au marché du travail), mais également leurs enfants (en cas de regroupement familial) et les mineurs migrants *per se*. Parmi les recommandations du

⁶ C'est le cas dans douze Etats sur vingt-et-un en 2008, puis dans seize pays sur vingt-trois en 2010.

⁷ Cette résolution « demande aux États membres de garantir que tous les enfants présents sur leur territoire bénéficient du droit d'accès à l'éducation quelle que soit la situation administrative de leur famille », sur la base de la Charte des Droits Fondamentaux de l'UE.

Parlement européen et du Conseil (18/12/2006) sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, figurent également des compétences (sociales et civiques ainsi que la sensibilité et l'expression culturelles). Celles-ci concernent tout particulièrement les mineurs migrants. Dans cette perspective qui réunit l'échelle institutionnelle intergouvernementale et l'échelle supranationale s'impose une volonté de promotion et de renforcement de droits enfantins parmi lesquels figurent également la liberté d'expression, l'apprentissage de la pensée et la participation d'enfants en « situation vulnérable »⁸. Ces recommandations ne visent pas à affirmer une supériorité, ni à quémander une faveur aux Etats : elles devraient favoriser la promotion et le renforcement de droits dans le sillage d'une concertation institutionnelle qui, à partir de 2016-2021, dans le cadre de ses domaines prioritaires pour garantir les droits de l'enfant, remonte la participation en tant que deuxième priorité, après l'égalité. La participation occupait en effet la 4^e place dans la planification antérieure⁹.

À la fin de la première décennie du XXI^e siècle, la grammaire européenne en matière d'intégration scolaire pour les enfants migrants associe les recommandations du Conseil de l'Europe et de l'UE (par la Commission), dont dépendent plusieurs agences (des droits fondamentaux, des « besoins éducatifs particuliers », de la médiation pour les enfants)¹⁰ et des programmes de travail sur éducation et accessibilité des jeunes migrants tel que celui intitulé « Education et Formation 2010 ». Il importe de souligner que l'échelle supranationale de l'UE et celle intergouvernementale du Conseil de l'Europe dans ce domaine ne se superposent pas tout à fait dans leurs orientations et programmes. Le référentiel qui en émane garde cependant une complémentarité garantissant aux Etats-membres des interprétations conformes sur le plan juridique et des applications relativement cohérentes, mais exemptées de conflits et de tensions avec les Etats-membres.

Depuis sa création en 1959, le Conseil de l'Europe suggère à ses Etats-membres (47 aujourd'hui) d'adapter leur système éducatif aux besoins des enfants immigrants, d'intégrer des cours de langue et de culture du pays d'origine (mais dont l'enseignement est perfectible), tout en mettant l'accent sur l'importance d'une éducation interculturelle (Tersigni et Navone 2018). Celle-ci, dans une telle perspective, constitue le terreau de l'apprentissage des langues des pays d'immigration et des langues maternelles des migrants lesquelles ne sont pas conçues *a priori* comme une entrave à l'enseignement des langues de scolarisation¹¹. En

⁸ A savoir « les enfants handicapés, les enfants en situation de pauvreté, les enfants placés en institutions, les enfants roms, les enfants en déplacement ou concernés d'une autre manière par les migrations et les enfants appartenant à des minorités » (Conseil de l'Europe, 2016 : 14).

⁹ Les quatre priorités du Conseil en 2012-2015 sont les suivantes : 1. promouvoir des services et systèmes adaptés aux enfants ; 2. supprimer toutes les formes de violence à l'encontre des enfants ; 3. garantir les droits de l'enfant en situation de vulnérabilité ; 4. encourager la *participation* des enfants (Conseil de l'Europe, 2012). Leur réélaboration pour les cinq années suivantes nécessite d'être soulignée : 1. l'égalité des chances pour tous les enfants ; 2. la *participation* de tous les enfants ; 3. une vie sans violence pour tous les enfants ; 4. une justice adaptée aux besoins de tous les enfants ; 5. les droits de l'enfant dans l'environnement numérique (Conseil de l'Europe, 2016).

¹⁰ Elles produisent des publications proposant des lignes guide sur des thématiques afférentes telles que la dispersion scolaire, les continuités dans les apprentissages scolaires des enfants migrants, l'évaluation des retards scolaires, l'inadéquation chronique des capacités d'accueil, les politiques éducatives linguistiques, l'inclusion, les « besoins particuliers », les réformes scolaires.

¹¹ Depuis la fin des années 1970 les travaux de James Cummins (1979 notamment) ont montré qu'une forme de bilinguisme cognitivement et académiquement bénéfique ne peut être atteinte que sur la base de compétences en langue maternelle suffisamment développées.

revanche, l'UE (entité supranationale regroupant 28 Etats) met le focus sur l'accessibilité scolaire des enfants migrants ainsi que sur des politiques linguistiques pour l'enseignement des langues européennes, laissant moins de place aux langues des pays d'origine des migrants – notamment jusqu'en 2017 - et à leur impact dans les apprentissages des élèves migrants. Durant la première décennie des années 2000, les rapports Eurydice¹² (2004, 2005 et 2008) insèrent une description de ces politiques dans la présentation des mesures scolaires mises en place dans les pays de réception pour les enfants migrants. Les données présentées concernent les niveaux pré-primaire, primaire et secondaire général obligatoire. Le rapport de 2004 précise déjà des éléments de la législation européenne sur l'éducation des enfants ressortissants de pays tiers (ayant un statut légal et/ou dont le séjour atteint une certaine durée). Il s'agit en effet d'octroyer le droit à la scolarité dans les mêmes conditions que pour les nationaux, bien qu'avec quelques conditions d'exception. A ce moment-là, la législation européenne n'attribue pas encore officiellement le droit à l'éducation aux « enfants ressortissants de pays tiers en situation illégale sur le territoire de l'Union européenne »¹³ ; elle ne prévoit pas non plus de « mesures positives de soutien envers les enfants immigrant ».

En s'appuyant sur un vaste travail de recherche et d'analyse documentaire, le *Livre vert (Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens)* de la Commission des Communautés européennes paru en 2008¹⁴, met l'accent sur le handicap scolaire des élèves migrants, « qui requièrent davantage d'attention ». A partir d'un postulat initial selon lequel « c'est grâce à l'éducation que la migration peut être positive et pour les immigrants et pour le pays d'accueil », ce document recommande aux Etats-membres de l'UE d'élargir la directive 77/486/CEE à l'éducation des enfants ressortissants de pays tiers. La référence au mot discrimination qui figurait encore dans le rapport Eurydice de 2004 disparaît, mais le *Livre vert* insiste sur quelques objectifs non négligeables. Il s'agit de l'importance de scolariser les enfants originaires de pays non européens, d'impulser l'acquisition de la langue du pays de réception en tant que « clé de l'intégration » ainsi que de développer l'intérêt et l'enseignement de « la langue d'origine [qui] peut avoir une incidence positive sur les résultats scolaires ». Ce *Livre vert* envisage également la nécessité d'atténuer la concentration d'élèves migrants et le regroupement d'orientation (*tracking*) afin d'éviter la ségrégation selon des critères socio-économiques, dans l'objectif de garantir « l'équité dans l'éducation ». Il renoue en cela avec un rapport de la Commission européenne qui, en 1994, pointait l'absence d'améliorations dans les perspectives scolaires pour les enfants migrants.

Un document du Conseil de l'Europe (2010) souligne pour l'enfance l'importance de l'accès aux droits économiques et sociaux, de la justice et des modalités de l'accueil institutionnel en cas d'abandon par les familles ainsi que de la protection de toute forme de violence et abus sexuel. La conception de l'enfant, en tant que porteur de droits et de compétences, est ici

¹² Situé à Bruxelles, ce réseau d'information sur les politiques et les systèmes européens en matière d'éducation a été créé suite à de longues réflexions qui remontent au début des années 1970, même si sa création officielle date de 1980. Financé par la Commission européenne, ce réseau relève de l'Agence exécutive "Éducation, Audiovisuel et Culture". Ses domaines d'action prioritaires sont notamment l'amélioration de la correspondance entre les systèmes éducatifs en Europe et le rassemblement de la documentation et des statistiques. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/about_en (consulté le 30/11/2019).

¹³ Ce constat dans le référentiel supranational et intergouvernemental n'annule pas les différentes postures nationales, voir par exemple l'Observation générale n°13 sur le droit à l'éducation (8/12/1999) du Comité des droits économiques, sociaux et culturels qu'analyse pour la France la contribution de Marie-Françoise Valette dans le présent ouvrage

¹⁴ 2008 est également l'année de la troisième présidence française de l'UE, suite à laquelle les politiques linguistiques à l'égard des migrants (adultes et mineurs) s'accroissent.

associée à celle d'un être digne de respect humain, ne pouvant, être réduit à un objet ni à un instrument appartenant aux adultes. Considérant la protection des droits de l'enfant en tant que priorité, le commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe a donc accordé une attention particulière à trois problèmes persistants dans plusieurs Etats-membres, en lien avec les enfances en exil : l'apatridie infantine, des formes de ségrégation scolaire pour différentes catégories d'élèves socialement minorisés et la condition des enfants migrants, dont notamment les mineurs isolés et ceux en situation irrégulière¹⁵.

Les rapports Eurydice de 2018 et 2019 mettent l'accent sur la question de l'accessibilité et sur les mesures de gouvernance développées à l'échelle de l'Europe politique notamment, en matière d'éducation des enfants migrants. Ces deux derniers rapports tiennent compte des obligations et des droits de ces enfants et élèves, parmi lesquels trois enseignements sont clairement pointés simultanément pour la première fois. L'importance des modalités d'enseignement de la langue ou des langues d'instruction du pays d'immigration est évoquée en même temps que langue maternelle et l'éducation interculturelle. La deuxième partie du rapport Eurydice de 2018 souligne tout particulièrement que les écoles et les programmes d'études jouent un rôle important dans le maintien et dans le développement des langues d'origine des élèves migrants. Il met ensuite l'accent sur le rôle joué par les parents migrants dans la transmission de leur langue, ce qui associé au devoir plus large de soutien à l'éducation de leurs enfants dans le cadre d'une approche scolaire globale des besoins des élèves migrants. Le rapport de 2018 souligne que l'éducation interculturelle a constitué depuis 1997 un cheval de bataille du Conseil de l'Europe qui en fait « un modèle européen pour le curriculum interculturel ». En revanche, l'Union européenne a commencé à s'intéresser à ce domaine seulement à partir de 2008, élue *l'Année du dialogue interculturel*, initiative associée à la parution du Livre vert "Migration et mobilité" : Défis et opportunités pour les systèmes éducatifs de l'UE" dans la même année. Cette ouverture sur l'interculturel de l'UE s'est prolongée en 2015 par la création d'un nouveau groupe de coordination politique sur le dialogue de type interculturel (par les ministres nationaux de la culture), dans l'objectif de favoriser l'intégration des migrants et des réfugiés à travers les arts et la culture.

Malgré l'existence de cette initiative différemment développée par les Etats-membres, la dernière partie du rapport Eurydice de 2018 traite les conditions qui devraient se développer en Europe pour garantir à ces enfants et à leurs familles la possibilité de recourir à des interprètes et à des médiateurs. Cette perspective est tout à fait cohérente avec le Plan d'action sur la protection des enfants réfugiés et migrants (2017-2019) qui a été adopté à l'occasion de la 127^e session du comité des ministres de l'Union (Conseil de l'Europe 2017). Dans ce cadre, par la plateforme du Conseil des droits de l'homme, il a été demandé à des professionnels de transmettre quelques exemples de « bonnes pratiques » s'agissant des méthodes employées pour communiquer avec des enfants migrants, selon les besoins et les capacités des enfants, afin de pouvoir leur garantir l'accès aux droits et aux procédures administratives¹⁶. En continuité avec cet appel, le Conseil de l'Europe et la Commission européenne ont impulsé, de manière conjointe, des publications (Pisani 2018) ainsi que des journées d'étude entre des intervenants sociaux, formateurs et chercheurs sur les thématiques de l'inclusion, des droits de l'homme et de la participation à propos des jeunes

¹⁵ Pour cette dernière question, cf. notamment Conseil de l'Europe (2017), Commissaire aux droits de l'homme, *Commissioner For Human Rights*.

¹⁶ Conseil de l'Europe, *Appel à contributions* [en ligne], <<https://rm.coe.int/call-for-contributions-child-friendly-information/16807653e9>>, consulté en mars 2020.

migrants et réfugiés en Europe¹⁷. Mais quelles sont les superpositions thématiques entre le référentiel normatif jusque-là abordé et le droit proprement dit, susceptible d'intervenir en matière d'enfance migrante et dont les institutions européennes ont voulu se doter ?

3. Protection et participation au cœur du référentiel juridique européen sur l'enfance

Des facteurs internes et externes¹⁸ influencent les orientations normatives de ces institutions supranationales et intergouvernementales, tout en tenant compte d'un référentiel juridique qui s'est construit par strates et stabilisé plutôt récemment avec la Charte des droits fondamentaux de l'UE¹⁹.

Le référentiel juridique de la Cour européenne des droits de l'homme (CEDH) de Strasbourg au sujet des enfants migrants repose sur plusieurs articles²⁰ de la Convention européenne des droits de l'homme. D'autres contributions à ce référentiel juridique viennent également de la Commission européenne des droits de l'homme avec des décisions et des rapports ainsi que du Comité des ministres par l'élaboration de résolutions. En dépit de cet arsenal juridique, la Cour n'a pas été souvent sollicitée pour des manquements à l'exercice du droit à l'éducation chez les migrants jusqu'en 2017 (Armagnague-Roucher *et al.*, 2018), puis jusqu'au début de l'année 2020 ce constat n'a pas énormément changé²¹. En revanche la CEDH a été beaucoup plus souvent sollicitée au sujet des modalités de rétention administrative pour des mineurs migrants accompagnés²² ou non²³.

Le référentiel juridique de la Cour de justice de l'UE (CJUE) - dont la mission consiste à assurer le respect du droit communautaire outre l'application des traités qui ont institué l'UE - repose en revanche sur la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne. Celle-ci a la même valeur juridique que les traités de l'UE²⁴ et regroupe pour la première fois l'ensemble des

¹⁷ Voir à titre d'exemple le programme de la rencontre « Bridges to new Beginnings » (4-5 décembre 2018, Centre européen de la jeunesse de Strasbourg), <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262601/Draft+Programme+seminar.pdf/6bc6115b-698d-e2dd-1411-52de15fd6d61>

¹⁸ Il s'agit notamment des lignes guides de l'OCDE, du comité sur les droits de l'enfant de l'ONU (CRC), de l'UNESCO, de l'UNICEF et de la Banque mondiale.

¹⁹ Proclamée en 2000, la Charte européenne présente une validité juridique tout à fait jeune à présent, puisqu'elle remonte à 2009 (avec l'entrée en vigueur du traité de Lisbonne).

²⁰ Il s'agit en particulier des articles 2, 3, 4 (voir section 4-1), 5 (voir section 5-1-f), 8 (voir section 8-1) et l'article 14 qui porte sur l'interdiction de discrimination (le protocole 12 à cet article de la Convention, élaboré en 2000, n'a pas été ratifié ni signé par la France). Il faut également mentionner l'article 4 du Protocole 1 (droit à l'instruction), l'article 2 (liberté de circulation) et 4 du Protocole 4 (interdiction d'expulsions collectives d'étrangers), l'article 1 du Protocole 7 (garanties procédurales en cas d'expulsion d'étrangers).

²¹ Voir à ce sujet la base de données HUDOC (<www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=caselaw/HUDOC&c=fr#n1355308343285_pointer>, consulté en décembre 2019) de la Cour qui donne accès à cette jurisprudence européenne, laquelle est constituée d'arrêts et de décisions de Grande Chambre, de chambre et de comité ainsi que d'affaires communiquées.

²² Pour le recours de la famille Popov en 2012 contre la France, *cfr.* https://www.echr.coe.int/Documents/FS_Accompanied_migrant_minors_detention_FRA.pdf

²³ Voir notamment https://www.echr.coe.int/Documents/FS_Unaccompanied_migrant_minors_detention_FRA.pdf

²⁴ Je remercie Daniela Cardamone, magistrate italienne, pour ses conseils avisés et pour son effort clarificateur durant sa mise à disposition à la CEDH dans une conférence (*Le système « multi-niveaux » de protection des droits fondamentaux : interaction entre la Convention Européenne des droits de l'homme, le droit de l'Union Européenne et le droit interne*) qui a eu lieu dans le cadre d'une journée d'étude de l'ANR Babels, organisée à

droits civils, politiques, économiques et sociaux des citoyens européens, tenant compte des mineurs. Ce texte juridique de l'UE sur les droits de l'homme et les droits fondamentaux revêt une importance non négligeable en matière d'enfances en exil. Contrairement à la Convention inspirant le travail de la CEDH, cette charte contient des articles qui ont un impact actualisé par rapport au contexte récent, tout particulièrement pour ce qui est des mineurs demandeurs d'asile : le droit d'asile y figure directement (article 18). Par ailleurs, d'autres articles de cette Charte européenne sont susceptibles d'avoir un impact sur la vie des enfants migrants, puisque dans ce texte les expulsions collectives (article 19) sont également interdites (article 4). Aussi, quelques articles sont particulièrement pertinents en la matière qui nous intéresse : l'article 7 (protection de la vie privée et familiale), l'article 35 (protection de la santé), l'article 41 (droit à une bonne administration), l'article 47 (droit à un recours effectif). L'on voit bien que ce référentiel juridique est complémentaire et cohérent par rapport à celui de la CEDH, mais il importe tout particulièrement de mettre l'accent sur quelques articles qui occupent le titre III de cette Charte, laquelle traite de l'égalité. Il s'agit de l'article 21 (non-discrimination), de l'article 22 (diversité culturelle, religieuse et linguistique), de l'article 23 (égalité entre femmes et hommes), de l'article 32 (interdiction du travail infantin et protection des jeunes au travail). Ce dernier prolonge la protection de l'enfance en associant l'âge minimal d'admission au travail à un âge non inférieur à celui auquel cesse la période de scolarité obligatoire. Il s'agit de protéger les mineurs de toute exploitation économique ou d'un travail pouvant nuire à leur sécurité, à leur santé, à leur « développement physique, mental, moral ou social » ou pouvant « compromettre leur éducation ». Alors que ce dernier article est particulièrement évoqué par les intervenants sociaux et les avocats qui suivent les procédures des mineurs non accompagnés, il importe d'évoquer l'article 24 (droits des enfants) de la Charte européenne. Ce dernier²⁵ article fait notamment écho à l'article 12 de la Convention de 1989 sur les droits de l'enfant, conjuguant dès le début droit à la protection, droit aux soins nécessaires et possibilité de s'exprimer sur les sujets qui concernent les enfants eux-mêmes, « en fonction de leur âge et de leur maturité ».

L'année 2009 marque la validité juridique de l'article 24 et de l'ensemble de la Charte européenne et s'accompagne également d'actions de valorisation du Conseil de l'Europe visant à instaurer une culture plus réceptive et plus respectueuse des opinions des enfants. En poursuivant l'engagement en faveur de la possibilité pour les enfants d'exercer le droit d'être entendus (et le devoir pour les adultes de les écouter), le Commissaire des droits de l'homme a également abordé cette question par rapport à l'école (Hammarberg 2009). Il a tout particulièrement mis l'accent sur « la participation des enfants à la vie de l'école, la création de communautés scolaires et de conseils d'élèves, l'éducation par les pairs, les conseils par les pairs, et la participation des enfants à l'élaboration des procédures de la discipline scolaire » (Hammarberg, 2009 : 88). Selon cette perspective se désignant bâtisseuse de démocratie, il s'agit d'insister sur le fait que les enfants ne peuvent avoir d'opinions

l'Université de Strasbourg par Anaik Pian (Du droit aux droits : les épreuves de l'asile, l'asile à l'épreuve en Europe, 26/2/2019) et sur laquelle je m'appuie ici.

²⁵ 1. Les enfants ont droit à la protection et aux soins nécessaires à leur bien-être. **Ils peuvent exprimer leur opinion librement. Celle-ci est prise en considération pour les sujets qui les concernent, en fonction de leur âge et de leur maturité.** 2. Dans tous les actes relatifs aux enfants, qu'ils soient accomplis par des autorités publiques ou des institutions privées, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale. 3. Tout enfant a le droit d'entretenir régulièrement des relations personnelles et des contacts directs avec ses deux parents, sauf si cela est contraire à son intérêt.

éclairées et libres que si on leur garantit l'accessibilité à un grand nombre d'informations et, qui plus est, de sources différentes. Privilège de l'enfance « ordinaire » de milieu social favorisé ou potentiel également envisageable dans la scolarisation des enfants migrants, tous milieux confondus ?

Conclusion

Mettre en miroir le référentiel juridique de l'Europe et les recommandations supranationales et intergouvernementales en matière d'enfance migrante fait émerger un déséquilibre. La participation enfantine semble survivre, en tant que droit, en écho à la protection fondée sur des valeurs inclusives dans un contexte migratoire chargé. Serions-nous en présence d'un usage différencié de la main droite et de la main gauche des institutions censées faire vivre la dernière utopie politiquement active en Europe ? Je dois admettre que tout au long de ce dur exercice, à la recherche d'un référentiel européen avec toute la pluralité de ses tensions, de multiples expériences ethnographiques dans les établissements scolaires en Alsace et en région parisienne de ces dernières années me sont revenues à l'esprit²⁶. L'hétérogénéité des expériences analysées dans cet ouvrage par mes collègues ne fait que compléter le pronostic pasolinien des vers cités au début de ma contribution. Son élan est tout à fait porteur dans le quotidien scolaire où il émerge également une riche didactique valorisant la voix et les modalités expressives (verbales et non verbales) d'une imagination créative enfantine, en dispositif et en classe ordinaire. Prometteuses et inspirantes sur le plan d'une pédagogie pouvant accueillir, mais aussi contribuer à fabriquer du pluralisme démocratique, ces expériences dessinent humblement les contours de démarches pédagogiques importantes. Elles contribuent à forger démocratiquement les conditions de l'agentivité enfantine dans quelques apprentissages bâtisseurs de démocratie qu'il faut continuer à saluer.

Bibliographie

ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena, COSSEE Claire, MENDONÇA DIAS Catherine, RIGONI Isabelle, TERSIGNI Simona (coord.) (2018), *Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL)*, [Rapport de recherche] Défenseur des Droits.

ARMAGNAGUE Maïtena, TERSIGNI Simona (2019), « L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative : le traitement scolaire des enfants migrants en France », *Emulations*, Dossier Enfances à l'école, n°29, 2019, pp. 73-29.

ARMAGNAGUE Maïtena (2020), « 'Besoins éducatifs particuliers' et inclusion scolaire des enfants et jeunes migrants : le grand tâtonnement », in Mendonça Dias Catherine *et al.*, *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Limoges, Editions Lambert-Lucas, pp. 25-38.

BENNETT WOODHOUSE Barbara (2020), *The Ecology of Childhood*, New York, New York University Press.

²⁶ Issus tout particulièrement des enquêtes menées en Alsace et en région parisienne, ces matériaux ethnographiques se réfèrent respectivement au programme Evascol (2014-2017, financé par le Défenseur des droits) et au programme Educinclu (2016-2019, financé par l'Ires).

BONNY Yves, DEMAÏLLY Lise (eds.) (2012), *L'institution plurielle*, Villeneuve-d'Ascq (« le regard sociologique »).

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2008), *Livre vert. Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:FR:PDF>, consulté en janvier 2020.

Conseil de l'Europe (2010), Commissaire aux droits de l'homme, *Commissioner For Human Rights Positions on Children's Rights* [en ligne], mai, <https://rm.coe.int/16806db89e>, consulté en novembre 2019.

Conseil de l'Europe (2012), *Stratégie du Conseil de l'Europe sur les droits de l'enfant (2012-2015)*, <https://rm.coe.int/1680471c24>, consulté en novembre 2019.

Conseil de l'Europe (2014), *Intégration linguistique des migrants adultes : Rapport final sur la 3e enquête du Conseil de l'Europe*. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. Projet ILMA : <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/surveys>, consulté en novembre 2019.

Conseil de l'Europe (2016), *Stratégie du Conseil de l'Europe pour les droits de l'enfant (2016-2021). Les droits fondamentaux de l'enfant*, <https://rm.coe.int/16805a920c>, consulté en novembre 2019.

CONSEIL DE L'EUROPE (2017), Commissaire aux droits de l'homme, *Fighting School Segregation in Europe Through Inclusive Education* [en ligne], septembre, <<https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-Éducation-a-posi/168073fb65>>, consulté en novembre 2019.

CONSEIL DE L'EUROPE (2017), *Positions on the Rights of Minor Migrants in an Irregular Situation* [en ligne], 25 juin, <https://rm.coe.int/16806db6a2>, consulté en novembre 2019.

CONSEIL DE L'EUROPE (2017), *Plan d'action du Conseil de l'Europe sur la protection des enfants réfugiés et migrants en Europe (2017-2019)* [en ligne], 19 mai, <https://www.coe.int/fr/web/special-representative-secretary-general-migration-refugees/-/47-european-states-agreed-on-an-action-plan-on-how-to-protect-children-in-migration>, consulté en janvier 2020.

CUMMINS James (1979), « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », *Revue of Educational Research*, 49/2, juin, pp. 222-251.

EURYDICE (2004), *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*.

EURYDICE (2005), *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école*.

EURYDICE (2008), *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*.

EURYDICE (2009), *Integrating immigrant children into schools in Europe – measures to foster communications with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children*.

EURYDICE (2018), *L'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles en Europe: politiques et mesures nationales*.

EURYDICE (2019), *Chiffres clés de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants en Europe*.

FISCHER Nicolas et HAMIDI Camille (2016), *Les politiques migratoires*, Paris, La Découverte, coll. «Repères».

GALICHET François (2015), « Le débat philosophique, préalable et conséquence des droits de l'enfant », *Le Furet*, petite enfance et diversité, 79 décembre, pp. 32-33.

HAJJAT Abellali (2012), « La barrière de la langue. Naissance de la condition d'assimilation linguistique pour la naturalisation », in Fassin Didier (éd.), *Les nouvelles frontières de la société française*, Paris, La Découverte, pp. 53-77.

HAMMARBERG Thomas (2009), Commissaire aux droits de l'homme, Conseil de l'Europe « Les enfants ont le droit d'être entendus et les adultes le devoir de les écouter », in Korczak Janusz, *Le droit de l'enfant au respect. L'héritage de Janusz Korczak. Conférences sur les enjeux actuels pour l'enfance*, Strasbourg, Les Editions du Conseil de l'Europe, pp. 85-96, <https://rm.coe.int/janusz-korczak-le-droit-de-l-enfant-au-respect/16807ba988> (consulté en février 2020).

MARIE Claude-Valentin (1996), « L'Union Européenne face aux déplacements de populations. Logiques d'Etat face aux droits des personnes », *Revue européenne des migrations internationales*, (12) 2, pp. 169-209.

NAVONE Lorenzo (ed.) (2020), *Confini, mobilità et migrazioni. Una cartografia dello spazio europeo*. Milan, Agenzia X.

PISANI Maria (ed.) (2018), *Between insecurity and hope. Reflections on youth ans work with young refugees*, Youth Knoledge#, Conseil de l'Europe et Commission européenne.

RIGONI Isabelle (2020), « Enseigner aux élèves migrants allophones. Représentations du métier et pratiques de terrain », in Catherine Mendonça Dias, Brahim Azaoui, Fatima Chnane-Davin (éds.), *Allophonie. Inclusion et langue des enfants migrants à l'école*, Paris, Lambert Lucas, coll. Didactique des langues maternelles et étrangères.

RINALDI Carla (2006), *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*, Londres et New York, Routledge.

TERSIGNI Simona et NAVONE Lorenzo (2018), « La zone grise de l'allophonie : « mouvements secondaires » et scolarisation des « UPE2A italiens » de Strasbourg », *Revue Européenne des Migrations internationales*, Dossier école et migration, n°4, vol. 34, pp. 119-142.

ZINCONE Giovanna, PENNINX Rinus et BORKERT Maren (eds.) (2011), *Migration Policymaking in Europe. The Dynamics of Actors and Contexts in Past and Present*, IMISCOE Research. Amsterdam, Amsterdam University Press.