



Javier NEFTALI JIMENEZ QUINTANA et Juan Gabriel LOPEZ OCHOA

LE RESPECT CULTUREL À L'ÉCOLE LORS DU PROCESSUS D'ATTENTION AUX GARÇONS ET FILLES MIGRANTS : UNE ÉTUDE LONGITUDINALE

Résumé : Cet article concerne l'accueil des élèves migrants dans le contexte scolaire mexicain. Sont présentées les pratiques plurilingues et culturelles identifiées dans les politiques linguistiques, la formation des enseignants et les pratiques en classe. C'est d'abord, le contexte socioculturel des élèves allophones dans un système de scolarisation monolingue mais avec l'aspiration d'avoir une éducation interculturelle qui est décrit.

Dans une deuxième partie, nous proposons des recommandations aux écoles primaires et des suggestions pour les politiques éducatives dans le but d'améliorer l'inclusion des élèves allophones.

Mots clés : inclusion, allophones, scolarisation, migrants, politique linguistique.

Pour citer cet article : Neftali Jimenez Quintana, J. & Lopez Ochoa, J. (2023). « Le respect culturel à l'école lors du processus d'attention aux garçons et filles migrants : une étude longitudinale ». RELIANCE, 1, 96-109.

La migration a toujours été un élément fondamental de la condition humaine mais les flux migratoires sont devenus plus complexes. Aujourd'hui, les modalités de travail, les conditions économiques et juridiques, les exigences politiques et environnementales, la violence et/ou la guerre se sont intensifiées. Or ces facteurs ont toujours été les facteurs conditionnant le phénomène migratoire dans le monde.

Ce phénomène de société se produit au quotidien : enfants, adolescents et adultes migrent dans l'espoir d'améliorer leur niveau de vie, leur sécurité et surtout changer leur mode de vie. L'arrivée de migrants à la frontière nord du Mexique, en particulier en Basse-Californie, a mis au défi les autorités des divers secteurs *pour assurer les services essentiels et régulariser leur situation*. Le secteur de l'éducation en fait partie, repenser ses processus éducatifs n'est pas une tâche facile et repenser la vision de la façon de servir cette population n'est pas une stratégie facile.

La migration des enfants (filles et garçons) et des adolescents (nna)¹ est l'un des aspects les plus préoccupants du phénomène migratoire de ces derniers temps. Par exemple, en ce qui concerne les déportations des États-Unis vers le Mexique, rien qu'en 2014, les arrestations de migrants **nna**, ont augmenté avec 10.613 cas. Parmi ceux-ci, 68.631 (63,8 %) étaient non accompagnés et 38 982 (36,2 %) accompagnés (CONAPO, 2018).

¹ NduT: nna (abréviation de niñas, niños y adolescentes) est un sigle utilisé à la place de « garçons » pour éviter la discrimination à l'égard des filles, un terme plus inclusif.

L'augmentation soudaine de ces migrants mineurs au Mexique, en particulier ceux non accompagnés, a rendu visible la vulnérabilité de ceux qui, dans leur transit par les écoles mexicaines, l'ont vécue dans ses différentes manifestations. Les défis rencontrés avant, pendant et après l'insertion et l'intégration dans les écoles mexicaines sont inégaux, principalement pour ceux qui ne savent pas communiquer en espagnol, parce qu'ils parlent une langue maternelle autre que celle de la scolarisation.

Ainsi, à de nombreuses reprises, on entrevoit le retard, l'échec scolaire et le décrochage scolaire de ceux qui avaient temporairement réussi à poursuivre leurs études. Comprendre le garçon, la fille et l'adolescent migrant dans une perspective socio-anthropologique oblige à formuler de nouveaux objectifs dans chacun des domaines liés à leur éducation. Le changement de perspective implique d'analyser leur éducation non pas comme un handicap ou un retard dans les apprentissages, mais comme une matière dans un contexte frontalier diversifié, multilingue et interculturel. Dans cette perspective, les enfants étrangers peuvent être comparés à d'autres enfants appartenant à des minorités multilingues qui utilisent et développent plusieurs langues, et en même temps se distinguent de celles-ci par leur condition spécifique.

Dans cet article, nous voulons mettre l'accent sur la population d'enfants migrants multilingues. Le Mexique a une grande diversité linguistique. Actuellement on y parle 68 langues maternelles appartenant à 11 familles linguistiques en plus de l'espagnol. 7 millions d'hommes et de femmes mexicains parlent une langue indigène, parmi les plus courantes on trouve le nahuatl, le maya, le tzeltal, le mixtèque, le tzotzil, le mazateco, l'otomi, le totonaca, le chol et le zapotèque (INEGI, 2015). En Basse-Californie, selon les données de l'Institut national des peuples autochtones (2015), au moins 57 langues autochtones sont parlées dans l'État, la langue avec le plus grand nombre d'utilisateurs est le mixtèque dans ses nombreuses variantes, et dans le même ordre d'importance le Nahuatl, le Triqui dans ses trois variantes et le Zapotèque. Il existe d'autres langues qui sont pratiquement au bord de l'extinction dans la région car il ne reste qu'une seule personne qui la parle.

Au Mexique, la diversité des migrants mineurs dans les salles de classe a augmenté de manière exponentielle (réfugiés, indigènes, binationaux, « dreamers » expulsés des Etats-Unis, entre autres profils), mais « en raison de la nature subreptice des flux migratoires irréguliers, il est extrêmement difficile de quantifier précisément ces migrants et de caractériser leur profil » (Ruiz, 2015). En ce qui concerne les migrants internationaux, au cours de l'année scolaire 2019-2020, 51.329 élèves (filles, garçons et adolescents) de 101 pays étaient inscrits en Basse Californie. En ce sens, on continue à explorer les défis éducatifs dans un cadre de justice sociale auxquels le système éducatif fait face pour répondre aux contextes de vulnérabilité et de diversité linguistique dans lesquels ces élèves sont insérés.

Différentes études indiquent que peu d'attention a été accordée, de la part de la direction pédagogique, à la diversité culturelle et multilingue de cette population étudiante. Cependant, depuis 1989, divers programmes pour adapter le système éducatif aux besoins des différents secteurs de la population mexicaine, en particulier au secteur migrant agricole, ont été mis en œuvre pour tenter de répondre à ces besoins. Entre autres, il y a les programmes d'attention éducative de la population enfantine migrante agricole (PAEPIAM) du Conseil national pour le développement de l'éducation (CONAFE), à travers la modalité éducative interculturelle pour la population enfantine migrante (MEIPIM); le Programme National des Journaliers Agricoles (PRONJAG) de SEDESOL ; le Projet d'Attention Éducative à la Population de Travailleurs Migrants, du Ministère de l'Éducation (SEP) ; Le Programme d'enseignement primaire pour les enfants migrants (PRONIM), de SEP ; et le Programme de promotion et d'amélioration de l'éducation interculturelle des migrants (FOMEIM) auquel participent diverses organisations et institutions (INEE, 2010).

La plupart de ces projets ont cherché à offrir un modèle éducatif spécifique pour la population des enfants qui accompagnent leurs parents dans les camps agricoles temporaires ; ils offrent des modèles de prise en charge flexibles pour garantir une plus grande couverture de leurs services et une proposition éducative d'excellence. Malgré ces efforts, le retard scolaire qui perdure chez les enfants qui migrent, seuls ou avec leur famille, est préoccupant. Il est important de mentionner qu'un système d'enseignement monolingue prévaut toujours avec une prise en compte limitée de la diversité des langues maternelles des élèves.

A partir de la pratique enseignante, Francard (1993) a défini et expliqué l'insécurité linguistique : la conscience d'une fissure, d'une différence, entre ce que l'on parle et le modèle dominant transmis principalement par l'école. D'autre part, Bartolomé (1998) souligne qu'il est pertinent de passer de ces pratiques à un enseignant qui observe en profondeur, analyse, décrit et explique comment ses élèves expriment leur culture, et la manière qu'il utilise pour intervenir dans leurs processus cognitifs pour la réussite de leurs apprentissages.

Si la situation des migrants rend cette population vulnérable, la condition pandémique a généré le chaos dans les déplacements, les soins, les protocoles relatifs aux droits de l'homme et l'accès aux services de base. En particulier, aborder la question de l'éducation des migrants dans ce contexte a limité les possibilités d'une meilleure attention éducative. Cela s'est aggravé du fait que l'éducation a migré vers les plateformes numériques pour empêcher la propagation du COVID-19 à différents niveaux d'enseignement, ce qui, à son tour, a restreint les possibilités d'accompagnement.

L'accès limité aux technologies de l'information et de la communication a aggravé le manque d'attention éducative aux enfants migrants, augmentant leur taux d'échec, de retard scolaire et de décrochage scolaire. C'est pourquoi le COVID-19 et le statut de migrant ont constitué deux obstacles importants pour que les élèves se trouvant dans cette condition voient peu de possibilités, non

seulement pour avoir accès, mais aussi pour rester dans les écoles. Il convient de noter que l'enseignement public offert au Mexique est gratuit et obligatoire pour tous les enfants d'âge scolaire.

RECHERCHE SUR LE TERRAIN

Cette recherche a été menée en deux temps dans la ville de Mexicali en Basse Californie (État frontalier avec la Californie, États-Unis). Dans un premier temps, de février 2019 à février 2020; et dans un second temps, de mars 2020 à juin 2021. Il convient de mentionner que la première partie était une étude réalisée peu de temps avant la suspension des cours en présentiel en raison du SRAS-Covid 19. Le but de cette recherche était d'identifier la culture scolaire pour la prise en charge des filles et des garçons migrants allant dans les écoles primaires du secteur public. La pratique de 80 enseignants a été analysée au moyen d'un questionnaire en ligne, provenant de 15 établissements de la ville. Il est important de mentionner que, pour cette étude, il avait été considéré atteindre un plus grand nombre d'écoles, mais ce nombre a été reconsidéré en raison de l'expérience d'enseignement pour les enfants migrants.

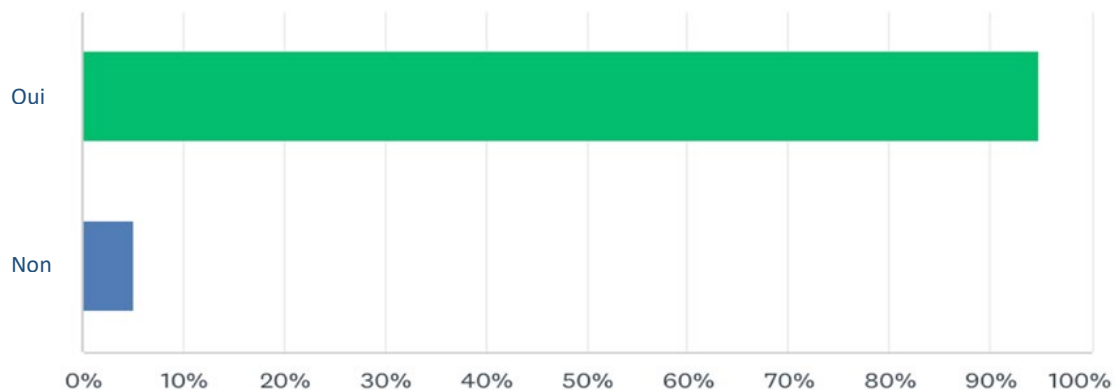
L'objectif de la deuxième étude était de connaître les défis auxquels les enseignants étaient confrontés pour faire face à la diversité culturelle et linguistique des enfants migrants pendant la pandémie. Pour cela, six écoles identifiées comme ayant un plus grand nombre d'élèves migrants ont été contactées. Six enseignants y ont été interrogés en profondeur et de manière aléatoire, quatre administrateurs et deux directeurs adjoints académiques, via les plateformes Zoom et Meet. De plus, une observation participante de l'environnement scolaire a été réalisée lors des cours en ligne des enseignants.

Les instruments de recherche ont été conçus au Mexique, dans le centre de formation d'enseignants, la Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza, et aux États-Unis dans le Département d'enseignement et d'apprentissage de l'Université de San Diego. Le type de recherche était exploratoire au moyen d'une méthodologie mixte. L'étude s'est concentrée sur cinq catégories : les données des enseignants, l'introduction à l'intégration scolaire, les processus éducatifs, l'accompagnement scolaire et l'identité culturelle. L'importance de cette recherche vient du fait que peu d'études ont été menées au Mexique sur la migration et l'éducation, en particulier sur la pratique des enseignants qui s'occupent des enfants migrants en Basse-Californie.

L'enquête auprès de 80 enseignants de l'enseignement primaire en Basse-Californie se caractérise par 77% de femmes et 23% d'hommes, originaires du Mexique et sur ce total, 10% appartiennent à des contextes indigènes (Cucapá et Zapotèque). Le graphique 1 montre que 95% des enseignants travaillent dans des contextes favorables pour l'attention de leurs élèves et ont en moyenne 20 ans d'expérience. Leur formation professionnelle est axée sur le premier cycle, 70 %, ayant une licence, 28 % une maîtrise et le reste des enseignants un doctorat (2 %). Un point fort de leur profil est que la plupart d'entre eux ont suivi des formations professionnelles, des cours et des ateliers pour

continuer à s'actualiser, certains processus d'actualisation sont plus axés sur l'éducation spécialisée, tandis que d'autres tendent à renforcer leur pratique d'enseignement. 63 % des enseignants interrogés s'occupent de classes de troisième, quatrième et cinquième ; et les autres 37 % de classes du secteur primaire.

GRAPHIQUE 1.- TRAVAILLEZ-VOUS DANS DES CONTEXTES FAVORABLES ?

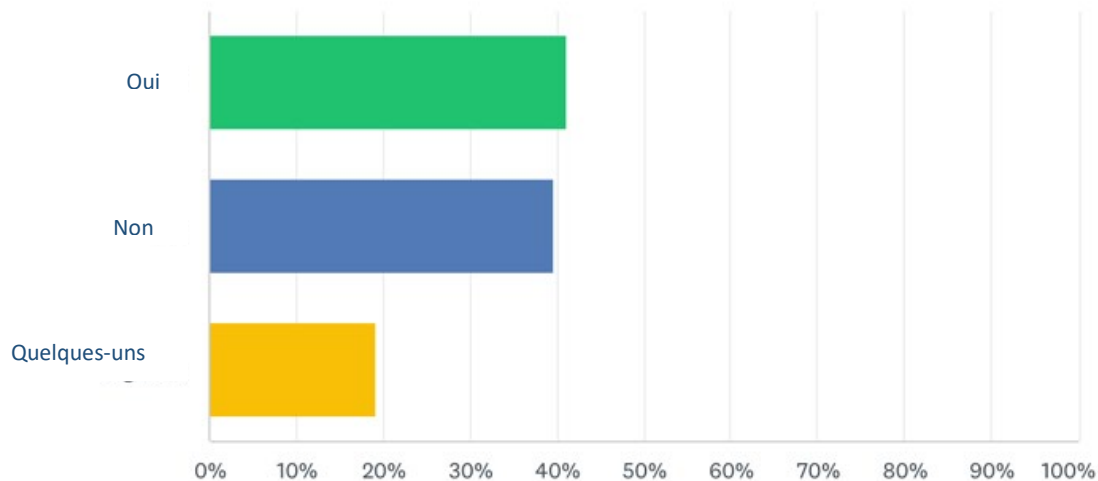


Introduction à l'intégration scolaire

En Basse-Californie, les écoles de l'enseignement primaire n'ont pas de protocole officiel pour l'accueil des enfants et adolescents migrants, encore moins au niveau national. Il n'y a pas non plus de test de diagnostic officiel qui identifie le niveau linguistique de l'espagnol pour ceux dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol ou pour identifier et s'occuper de ceux qui sont multilingues, malgré le fait qu'il existe des institutions reconnues avec un nombre d'inscrits pour cette population. Cela peut être dû à la complexité des établissements d'enseignement, c'est pourquoi certaines écoles intéressées mènent des initiatives pour concevoir un plan d'accueil au moyen de différentes stratégies de communication. Ce sont généralement les enseignants qui, au niveau de la classe, ajustent leur pratique d'enseignement.

Dans les écoles d'enseignement primaire de l'État de Basse-Californie, comme dans un grand nombre de celles qui sont dans le reste du pays, il y a des élèves qui viennent en classe de manière temporaire ou permanente. Cependant, ces processus d'incorporation qui surviennent une fois l'année scolaire commencée, sont traités comme beaucoup d'autres, c'est-à-dire les enseignants font de leur mieux pour prêter la meilleure attention possible à leurs élèves. À ce sujet, le graphique 2 indique que 40 % ont des protocoles pour s'occuper des étudiants migrants qui ne parlent pas l'espagnol, afin que leur entrée dans le système éducatif mexicain soit ou puisse être un processus moins frustrant.

GRAPHIQUE 2.- AI-JE DES PROTOCOLES D'ACCUEIL POUR LES ÉLÈVES QUI ENTRENT EN CLASSE UNE FOIS L'ANNÉE SCOLAIRE COMMENCÉE ?



Un autre aspect important, en tant que stratégie d'acquisition de la langue, dans les réponses des enseignants est de s'assurer que les élèves ne s'isolent pas mais qu'ils puissent socialiser. Garantir des espaces sûrs, confiants et respectueux permet aux élèves d'interagir indépendamment de leur origine, de leur religion, de leur sexe et de leur statut social, puisque des interactions saines, respectueuses et cordiales sont encouragées ; En ce sens, les interactions naissent de manière endogène, favorisant les espaces de loisirs, de jeux, d'événements sportifs et sociaux, entre autres.

Dans une autre série de questions, les enseignants soulignent que la collaboration et la communauté scolaire pour faire face aux situations d'apprentissage dans l'inclusion scolaire des enfants migrants est de la plus haute importance. Il est également souligné que 30% des enseignants interrogés n'ont aucune idée de la manière d'envisager cette action organisationnelle.

Les enseignants confirment l'importance de l'organisation et de la planification scolaire pour s'occuper des élèves migrants. Beaucoup d'entre eux reconnaissent ne pas avoir l'expérience, la formation ou le soutien pour faire face à ce phénomène éducatif, déclarant qu'ils ont besoin du soutien d'un assistant ou d'un tuteur qui leur fournisse une orientation opportune et efficace dans le travail collectif. Bien que les enseignants aient déclaré travailler dans des contextes favorables, 52% d'entre eux hésitent à expliquer s'ils ont le soutien pour le faire.

Le même graphique montre que les enseignants ne coïncident pas dans le processus d'intégration des enfants migrants dans le contexte scolaire et cela n'encourage pas la coopération et la collaboration entre les enseignants, on peut donc dire qu'ils sont plus préoccupés par leur intégration à l'école que par l'attention éducative qui leur serait offerte; ce qui génère peu de

réflexion sur la pratique enseignante ainsi que des actions limitées en faveur de l'intégration et de l'inclusion éducatives. Ce qui précède démontre la nécessité de créer une culture d'attention à niveau institutionnel qui renforcerait les environnements interculturels pour s'occuper de la diversité.

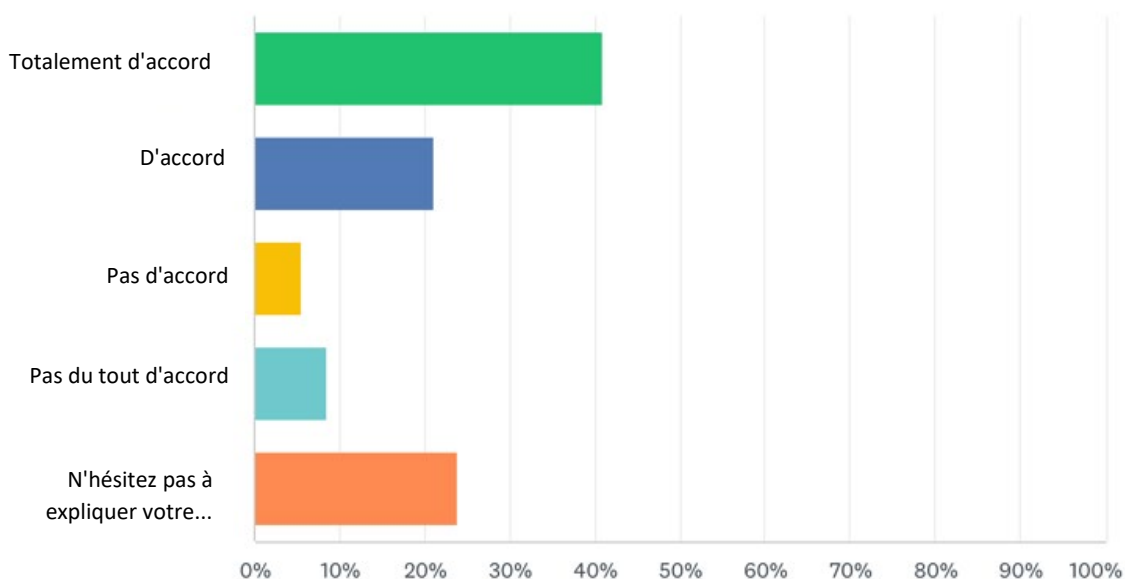
Connaître le contexte socioculturel des élèves est une tâche fondamentale pour contextualiser les processus éducatifs, en ce sens, l'action formatrice et la pratique d'enseignement doivent être axées sur l'apprentissage des élèves.

Les enseignants expliquent qu'une stratégie intéressante pour encourager les processus d'intégration scolaire est d'encourager la motivation des personnes impliquées, en commençant par la reconnaissance de l'identité culturelle et multilingue tout en les sensibilisant les uns avec les autres afin de respecter et de déclencher un dialogue interculturel où la reconnaissance de tous et de toutes prévaudra. Cela implique que l'enseignant les motive comme un élément fondamental pour qu'il puisse s'adapter à l'environnement scolaire.

D'autre part, ils s'accordent à dire que de nombreux processus d'inclusion scolaire nécessitent la sensibilité de la communauté scolaire et des agents éducatifs pour générer des stratégies et des actions académiques qui obtiennent des processus endogènes où le point central est le respect de la diversité.

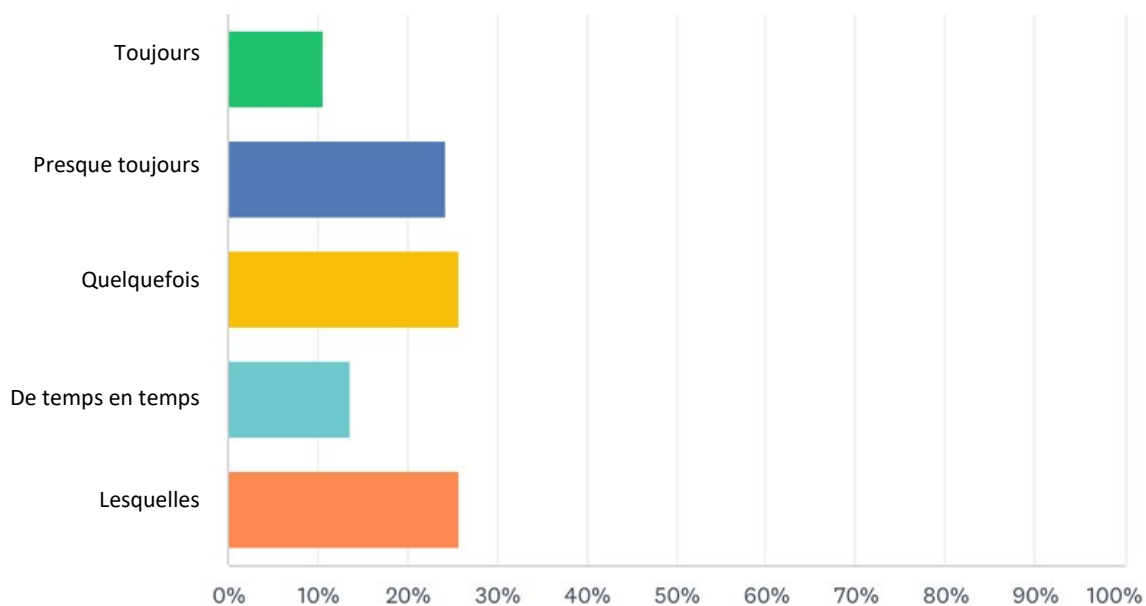
Processus éducatifs

GRAPHIQUE 3.- JE REALISE UNE ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE POUR AUGMENTER LES COMPÉTENCES ACADEMIQUES ET MULTILINGUES.



Les commentaires du graphique 3 expliquent qu'une tâche fondamentale des processus de formation en contexte scolaire est de réaliser l'évaluation diagnostique pour déterminer les niveaux de connaissances que possèdent les élèves migrants et ainsi avoir un point de départ pour concevoir des stratégies de soutien scolaire. En ce sens, 60% des enseignants sont conscients de la pertinence du diagnostic pour aider les élèves à acquérir la langue espagnole et le niveau d'apprentissage nécessaire au niveau d'enseignement où ils ont été placés. Dans cette veine, les enseignants soulignent la pertinence de le faire chez les élèves qui ne parlent pas l'espagnol et de les aider avec un soutien plus ciblé dans l'enseignement des langues pour atteindre ainsi les objectifs fixés. Dans ce contexte, seuls 30% des enseignants interrogés déclarent ne pas savoir comment s'y prendre.

GRAPHIQUE 4.- JE CONNAIS DES MOYENS EFFICACES ET APPROPRIÉS POUR ACQUERIR DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES ET ACADÉMIQUES.



Un autre élément qui peut être en jeu au moment d'examiner les progrès ou de concevoir des stratégies pour évaluer les processus de développement linguistique est dû au fait que les enseignants ne définissent pas un itinéraire de travail académique dans l'accompagnement des étudiants. Ils prêtent rarement attention à concevoir des stratégies spécifiques et suivre les progrès dans l'acquisition de la seconde langue. Ce qui précède se produit généralement en raison du manque d'outils de soutien, de la réflexion limitée de leur pratique d'enseignement et de la

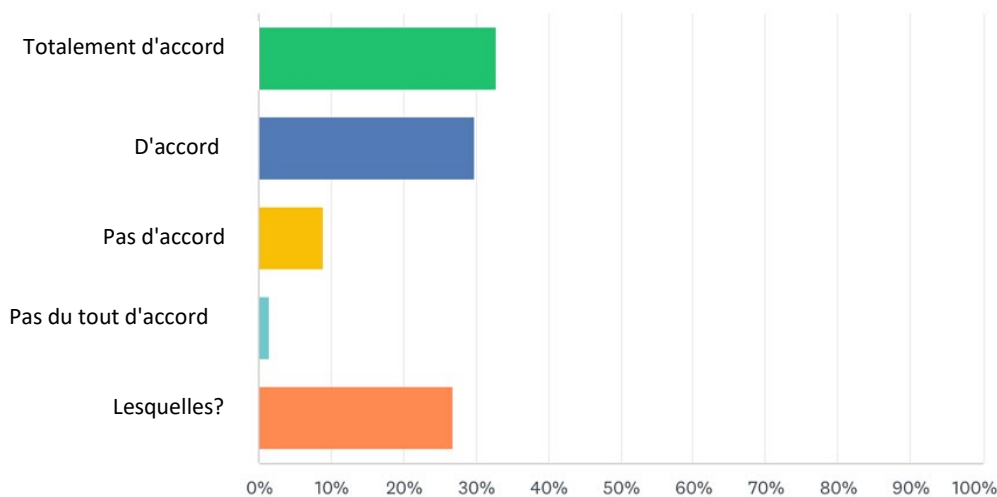
systematisation du processus. En ce sens, lorsqu'on leur demande quelle est la stratégie la plus efficace qu'ils ont utilisée, les enseignants n'en reconnaissent aucune en particulier. Cela est très courant, il n'y a pas de culture d'observation, d'analyse et de réflexion systématiques sur les pratiques éducatives, c'est-à-dire que ces lacunes font partie du quotidien et empêchent parfois de repenser, d'innover et d'intervenir opportunément.

Comme il n'y a pas de formation constante, si l'enseignant n'explore pas ou n'enquête pas sur ce qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, les stratégies peuvent atteindre l'extrême d'être traditionnelles et avoir peu de chance d'être inclusives et créatives pour parvenir à un apprentissage plus significatif. Les enseignants reconnaissent qu'ils n'ont pas réussi à diversifier leurs stratégies d'enseignement avec succès pour aborder ce phénomène des enfants migrants dans le contexte de la salle de classe.

Accompagnement scolaire.

Les enseignants sont convaincus qu'une grande partie de la réussite scolaire des élèves qui ne parlent pas espagnol dépend de la relation et de la communication étroite entre tous les agents éducatifs impliqués. Cet accompagnement collaboratif tant souhaité par tous les centres éducatifs est très complexe à réaliser et encore plus dans le cas des enfants migrants, puisque dans la plupart des cas les familles n'accompagnent pas les activités scolaires.

GRAPHIQUE 5.- JE PREVOIS DES ACTIVITÉS PARASCOLAIRES.



Une stratégie académique qui a réussi dans de nombreux cas à renforcer l'enseignement de la langue espagnole auprès des enfants migrants et autochtones consiste à générer des activités parascolaires qui favorisent les besoins d'apprentissage de tous les élèves ; c'est pourquoi les enseignants expriment l'importance de sortir de la salle de classe et de visiter des lieux qui

permettent de faire le lien entre ce qui est enseigné et ce qui est appris en classe. Les enseignants mentionnent que les lieux les plus visités sont les musées, les restaurants, les parcs locaux, les espaces culturels, les centres de loisirs où ce qui est au centre de ces espaces est de favoriser l'acquisition de la langue. Un autre avantage des activités extrascolaires est qu'elles permettent de prendre conscience de la diversité culturelle et multilingue des enfants migrants qui participent à ces processus éducatifs. Il convient de noter que seuls certains enseignants réalisent de telles activités.

Formation, actualisation et pratiques d'enseignement

Dans l'État de Basse-Californie, certains programmes d'actualisation et de professionnalisation des enseignants ont été offerts autour de questions socioculturelles. Actuellement, il existe quatre diplômes de maîtrise offerts par les établissements d'enseignement supérieur : Education inclusive ; Etudes socioculturelles; Pédagogie pratique et intégration culturelle ; et Etudes culturelles. L'offre comprend également deux doctorats en Etudes socioculturelles. Il est pertinent de mentionner que dans ces cours de troisième cycle peu des contenus abordés concernent la diversité des étudiants migrants dans les établissements d'enseignement primaire.

D'autre part, certaines initiatives ont vu le jour pour s'occuper de la diversité culturelle, par exemple, en 2018, l'Université pédagogique nationale des villes de Tijuana et d'Ensenada a offert en même temps et pour une seule fois le diplôme de Formation pour l'inclusion des étudiants migrants étrangers. Cette formation a duré six mois et 26 enseignants ont suivi le cursus professionnel. Depuis 2019, cinq écoles pour la formation d'enseignants du même État proposent quatre cours intégrés dans un parcours facultatif appelé: Formation des enseignants à l'éducation des migrants.

La formation des enseignants est plus qu'une somme de connaissances acquises, car au cours du processus plusieurs schémas représentant un apprentissage significatif, promus et acquis par les enseignants en formation se structurent. Dans ce sens, Gorodokin (2006, p.2), déclare que cette formation « doit rechercher la formation de sujets compétents. »

Les mécanismes de formation et d'actualisation des enseignants reposent sur l'absence d'un diagnostic sérieux des besoins de formation. Ce n'est que jusqu'en 2015 que des évaluations diagnostiques ont été mises en œuvre pour la permanence dans le système, mais il n'existe toujours pas de données consolidées à cet égard ; Il y a une grande distance entre les intentions de formation et les besoins de la pratique éducative. Lipman (1992) souligne que « les écoles pédagogiques semblent souffrir de crises d'identité continues, elles semblent constamment essayer une nouvelle personnalité selon ce qui est le plus à la mode à l'époque » (: 48). C'est pourquoi, à l'heure actuelle, les actualisations d'enseignement se sont multipliées, s'aventurant dans des études supérieures dans le domaine de l'éducation dans les écoles de formation d'enseignants et l'université pédagogique nationale UPN, ainsi que la demande de programmes de formation continue pour développer davantage de compétences dans leur domaine d'action et améliorer leur pratique d'enseignement.

L'ATTENTION ÉDUCATIVE EN TEMPS DE PANDÉMIE

Le 30 janvier 2020, l'Organisation mondiale de la santé a déclaré que l'épidémie de COVID-19 était une urgence de santé publique de portée internationale (USPPI) en raison de cas de transmission survenus en dehors de la Chine (OMS, 2020). Ici, au Mexique, le ministère de la Santé a pris pour acquis le 16 mars 2020 qu'il fallait instaurer à titre préventif la Journée de la distance saine, entraînant avec elle le confinement, afin de prévenir la propagation du virus et l'augmentation considérable du nombre de cas actifs ; toutes les activités non essentielles ont pris une tournure radicale, y compris l'attention éducative en présentiel. Par conséquent, la vulnérabilité des étudiants migrants a empiré encore plus. Au Mexique, internet, radio et télévision, a été l'une des stratégies nationales mises en œuvre pour poursuivre le processus d'apprentissage des enfants. Le gouvernement mexicain a lancé « Apprendre à la maison », un programme produit par le ministère de l'Éducation publique, qui visait les niveaux d'enseignement suivants; Enseignement Initial, Préscolaire, Primaire et Secondaire qui transmettait les contenus correspondant à l'année scolaire.

Au cours de cette année (2020) et jusqu'en mars 2021, les directeurs de ces écoles ont commenté ce qui suit : L'attention a été réduite en raison du peu d'accès que les élèves avaient à l'enseignement à distance d'urgence, car beaucoup d'entre eux, venant de famille à faibles ressources, n'avaient pas les dispositifs nécessaires pour leur connectivité, limitant l'attention que les enseignants pouvaient apporter à leurs processus d'apprentissage. Bien que les écoles aient pris l'initiative de faire des livrets de soutien, ceux-ci n'ont pas eu le succès escompté pour diverses raisons, telles que : le manque d'accompagnement aux activités de la famille et de l'école. Certains enseignants ont décidé de se rendre personnellement chez ces élèves, mais ils avaient déjà migré vers un autre lieu inconnu.

L'enseignant était en conflit lors de l'évaluation des élèves, puisqu'il n'obtenait pas de réponse ou de preuve sur les différentes plateformes. Les enfants et l'enseignant ne se rencontraient pas en visioconférence pour réaliser un suivi scolaire ou répondre à des questions, l'accompagnement n'était donc proposé que par message ou courrier électronique. Face aux rares stratégies pour améliorer le travail en classe, les étudiants répondaient en montrant peu d'intérêt lors de la réalisation du travail demandé et en ayant une certaine démotivation et incertitude lors de l'acquisition des connaissances en raison des sujets abordés dans les tâches. Le fait que les enfants n'aient pas développé d'indépendance lorsqu'ils cherchaient des informations pour résoudre leurs problèmes les a fait se sentir perdus au moment où ils ne comprenaient pas un sujet spécifique et, par conséquent, ils ne le faisaient pas.

Dans le groupe d'étude, comme mentionné précédemment, les sessions asynchrones ont été le seul moyen de travailler avec les étudiants. D'une part, la gestion de ces sessions peut développer l'autonomie des étudiants lors de la résolution des activités assignées, le directeur a commenté : « Je crois qu'il y a aussi des enfants qui sont autonomes ou autosuffisants, qui n'ont pas besoin de l'enseignant pour apprendre. Il y a beaucoup d'enfants qui le font. Tel est le cas de l'étudiant Kevin à qui on a présenté une tâche avec des instructions et des exemples pour pouvoir la résoudre. Quand

on a observé les preuves fournies, la procédure qu'il avait utilisée était adéquate pour obtenir les résultats attendus. Mais ce n'est pas le cas de tous les élèves, beaucoup ont besoin d'une personne qui soit présente ou qui serve de référence ou qui soit là pour expliquer. » Avec la communication asynchrone, il est possible que le destinataire ne comprenne pas clairement le message à transmettre, donc l'objectif établi dans chacune des activités risque de ne pas être atteint. La directrice académique adjointe d'une autre école a soulevé l'inconvénient suivant des séances asynchrones : « même si vous leur envoyez les informations sur la façon de faire et tout, si vous n'êtes pas là, si vous n'êtes pas un médiateur pour l'enfant, l'enfant va agir comme il l'entend mais pas comme vous le lui envoyez pour qu'il le comprenne. » Comme cela est arrivé avec l'étudiante Laura où parfois, même en lui présentant l'exemple de la façon de réaliser la tâche, l'objectif de la tâche ne pouvait pas être reflété.

Maintenant, en revenant au fait qu'il n'y avait de communication avec les élèves que par la plateforme Classroom, tout au long de l'année scolaire, il n'y a pas eu de réponse régulière de l'enseignant dans les tâches assignées, car il ne répondait pas toujours aux doutes de certains des élèves, tout comme le cas de l'élève Jean qui, à l'intérieur d'une des tâches, a demandé la raison de la note attribuée, mais il n'y a pas eu de réponse de l'enseignant.

Avoir une communication synchronique et asynchrone avec les étudiants est important car cela permet de répondre le plus rapidement possible à leurs questions. En ce qui concerne les preuves évaluées tout au long du cours, il n'y a pas eu de suivi constant. La participation diminuait à mesure que les cours en ligne progressaient. En revanche, aucune pratique plurilingue n'a été rendue visible par l'enseignant ou l'institution, et il y a eu encore moins de stratégies émergentes identifiées pour accompagner les élèves les plus vulnérables, dont la plupart ont tout simplement disparu ou abandonné.

DERNIÈRES PENSÉES

Au fur et à mesure que l'analyse progresse, les enseignants effectuent un exercice d'introspection plus approfondi. Ils commencent par affirmer que leur école dispose d'environnements et de protocoles favorables pour s'occuper des élèves qui ne parlent pas espagnol, cependant, au cours du processus d'enquête On observe que leur affirmation commence à faiblir en même temps qu'ils réfléchissent et concluent qu'ils n'ont ni une préparation suffisante, ni les outils d'accompagnement nécessaires et encore moins qu'un travail collaboratif institutionnel accompagne ces étudiants. Lorsque l'élève passe d'une année à l'autre, le travail antérieur que l'enseignant avait fait avec le groupe est dilué, en termes de communication et d'inclusion. Cela est dû au fait que les enseignants ne donnent pas suite aux pratiques réalisées par l'enseignant du cycle précédent.

De même, nous avons constaté que certaines stratégies didactiques qui soutiennent le diagnostic et l'évaluation de leur entrée, leur permanence et leur trajectoire académique ne sont pas considérées comme une action fondamentale pour pouvoir accompagner l'apprentissage des étudiants migrants.

Dans le contexte scolaire, les enseignants soulignent qu'il est important de sensibiliser et de motiver les agents éducatifs impliqués dans le processus de formation de ces élèves, mais pour y parvenir, il est nécessaire un leadership académique pour assister aux processus d'inclusion scolaire.

Dans un autre aspect, les écoles n'ont pas défini de plan d'attention à une intégration scolaire à la diversité culturelle et multilingue des élèves, il existe seulement des actions isolées de certains enseignants pour fournir un soutien scolaire qui dans la plupart des cas a peu de succès.

Un aspect fondamental de l'attention portée aux étudiants migrants est la formation des enseignants. Les enseignants interrogés déclarent ne pas avoir de processus d'actualisation et cela a eu un impact sur l'attention particulièrement portée à ces élèves : ils ne diversifient pas et ne différencient pas les stratégies pédagogiques et didactiques ; C'est parce que ce sont des élèves qui passent temporairement d'une école à l'autre, donc les stratégies d'enseignement sont arrêtées.

D'autre part, nous sommes confrontés aux pratiques décontextualisées des enseignants face à ce phénomène migratoire avec peu de compréhension et peu d'analyse de leurs propres processus éducatifs et multilingues.

Dans ce contexte, les processus éducatifs exigent de nouvelles perspectives pour analyser l'éducation interculturelle dans cette perspective de migration diverse, pour que les actions pédagogiques soient cohérentes avec le contexte qu'elles servent et que le curriculum ne devienne pas un anti-curriculum, que la pédagogie qui est mise en œuvre génère des pratiques plus réflexives et inclusives pour réduire les retards, les échecs et le décrochage scolaire. La reconnaissance de la diversité culturelle et multilingue permet de repenser les actions mises en œuvre pour favoriser le développement multilingue, ainsi que les savoirs traditionnels et les formes d'organisation sociale d'une communauté ; il est donc important de comprendre la complexité culturelle dans son ensemble.

C'est pourquoi il est essentiel que la politique éducative du Mexique mette en lumière la discussion de deux axes transcendants : d'une part la migration et l'éducation interculturelle, et d'autre part la sensibilisation et l'accompagnement des tuteurs des élèves et des institutions scolaires pour la réussite scolaire. Cette action n'est pas facile, mais elle implique que les politiques migratoire et éducative s'articulent l'une avec l'autre pour construire un cadre intégral où les processus d'inclusion des filles et des garçons jouissent pleinement des droits de l'homme sous différents angles : multilingue, inter-multiculturel, et ce avec une perspective inter-sectionnelle sur la trajectoire de vie des étudiants migrants.

Enfin, tout comme l'école au Mexique a commencé à travailler pour homogénéiser une identité culturelle nationale après la révolution mexicaine en 1917, aujourd'hui les efforts qui sont faits doivent être liés à rendre visible et à reconnaître la diversité culturelle et multilingue comme faisant partie de la richesse que nos enfants migrants apportent lors de leur passage par nos écoles.



Javier Neftali Jimenez Quintana

Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza

Juan Gabriel López Ochoa

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 022 Tijuana

Bibliographie

Bartolomé, M. (1998). « Pluralismo Cultural Y Redefinición Del Estado » – *Gente De Costumbres Y Gente De Razón. Las Identidades Étnicas En México*. México : Ini-XXI.

Carusso, A. & Ruiz, M. (2008). « La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en los comienzos del siglo XXI: estado de las situación y desafíos para la práctica » – in : A. Carusso & al. (coord.) *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe regional México*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina (CREFAL).

Díaz, V. (2006). « Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. » – *Laurus*, 12, 88-103.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>

Fernández Herrería, A. (1998). « Paz, Derechos Humanos Y Educación » – *Derechos Humanos, Educación y Comunicación*. Granada : Centro UNESCO De Andalucía.

Gorodokin, I. (2006). *La formación docente y su relación con la epistemología*. Iberoamericana de Educación, 37/5, 1-10.
<https://rieoci.org/RIE/article/view/2691>

INEE (2009). *El derecho a la educación en México*. Informe 2009. México : INEE.

INEE (2010). *La educación preescolar en México*. México : INEE.

Latapí, P. (2009). « El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa » *Revista Mexicana de Investigación Educativa (México)*, vol. 14, núm. 40, 255-287.

Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (1992). *La práctica filosófica y la reforma educativa. Educar a los educadores en la filosofía en el aula*. Madrid : Ediciones de la Torre.

Muñoz Sedano, A. (1997). « ¿Cómo Iniciar La Educación Intercultural? » – *Educación Intercultural. Teoría Y Práctica*. Madrid : Editorial Escuela Española.

Ruiz Muñoz, M.-M. (2015). *Derecho a la educación: política y defensa de la escuela pública*. México : Universidad Iberoamericana.

Tomasevski, K. (2004). « Indicadores del derecho a la educación » – *Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. (San José, de Costa Rica), vol. 40, 341-388.

Vargas, L. (2010). *La formación docente*. Congreso Iberoamericano de Educación, metas 2021.
http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R0103_Magyoly.pdf