

# Scolarisation de première intention : contribuer à un dispositif intégré d'inclusion sociale des MNA

**GUILLAUME CORON**

*Consultant en Travail Social international*

## RÉSUMÉ

A partir d'un focus groups réalisé avec des jeunes Mineurs Non Accompagnés (MNA), cet article explore les limites et les intérêts du dispositif de scolarisation de première intention qu'ils ont pu expérimenter à leur arrivée au sein d'un établissement d'accueil d'urgence leur assurant une mise à l'abri. Ainsi, ces jeunes ont-ils bénéficié d'un accompagnement scolaire individualisé et personnalisé dans l'attente d'une scolarisation de droit commun effective (subordonnée à la reconnaissance de leur minorité et donc de la nécessité d'une protection institutionnelle). Donnant une place importante aux récits de ces jeunes, apparaissent les multiples nuances de l'école : entre une école idéalisée et ses réalités, entre ce qu'ils disent de LEUR École et ce qu'ils vivent de La NOTRE. Afin de contribuer aux ambitions d'un dispositif d'inclusion sociale des MNA, l'article plaide pour une approche transculturelle des problématiques que la scolarisation des MNA posent au regard de la satisfaction de leurs besoins tant spécifiques que particuliers. Les expériences de vie de ces jeunes, et notamment des MNA désocialisés, nous y enjoignent fortement.

## INTRODUCTION

A l'évidence, les espaces d'apprentissages et de formation des jeunes en migration sont pluriels. L'école n'est donc pas l'unique lieu d'acquisition de connaissances et de savoirs. Elle demeure cependant l'un des principaux points d'ancrage pour de nombreux Mineurs Non Accompagnés (MNA), comme en attestent les propos d'Abdulmalik Faizi<sup>1</sup>.

« Au cours de ces premiers mois en France, souvent, j'avais des cauchemars très durs. Je me levais le matin, je n'étais pas reposé, j'avais les traits tirés, j'étais fatigué. Au début, je me disais que peut-être, je pourrais vivre ici, faire venir mon frère, mais quand c'est devenu compliqué au foyer, j'ai perdu courage, je me suis dit que si je m'en sortais, c'était déjà bien. J'étais vraiment perdu dans mes décisions. Je me suis accroché à l'école, c'était mon seul but »<sup>2</sup>.

Mais de quelle école parlent-ils ? Des collèges et lycées d'enseignement général ? Des écoles "de première intention" dont ils bénéficient parfois lors de leur accueil en foyer ? Ou, comme Stephen Ngatcheu<sup>3</sup>, de classes spécialisées d'apprentissage du Français ?

« Avant d'aller au lycée professionnel du Nivolet, j'ai été en FLE<sup>4</sup> au lycée Louis Armand. Tous les matins, je me levais avec joie afin de me rendre en cours. J'avais deux professeurs, mes premiers professeurs en Europe, ils étaient si sympas. Ils enseignaient de façon ludique, ainsi on acquérait des notions importantes, tout en s'amusant et sans s'en rendre compte »<sup>5</sup>.

Il ne sera pas possible de répondre à cette question de manière univoque. En effet, à l'instar de la diversité des espaces d'apprentissages et de formation des jeunes migrants, ces écoles paraissent elles aussi plurielles. Ce n'est donc pas tant L'école qui semble importante mais plutôt LEUR école. Celle qui saura répondre aux attentes de chacun. Celle qui permettra des rencontres signifiantes. Celle qui offrira parfois simplement une pause, un répit.

<sup>1</sup> Abdulmalik Faizi a quitté l'Afghanistan à l'âge de 16 ans pour rejoindre l'Europe. Il est arrivé en France en 2009. En 2014, il a publié un ouvrage relatant son parcours avec l'aide et les encouragements de certains de ses professeurs.

<sup>2</sup> (Faizi, 2014 : p.153)

<sup>3</sup> Stephen Ngatcheu a quitté le Cameroun en 2014. Il est arrivé en France à l'âge de 16 ans. En 2020, il a publié un récit littéraire relatant son parcours. Il s'agit du premier volume de la collection « Ces récits qui viennent » (éditions Dacres) qui se propose de donner la parole aux acteurs et actrices de la migration en accueillant leurs récits.

<sup>4</sup> Français Langue Etrangère.

<sup>5</sup> (Ngatcheu, 2020 : p.66)

« Chez les jeunes gens que je rencontre [dans le cadre de consultations psychologiques] et qui font ou ont fait leurs premiers pas de scolarité [au sein de notre dispositif de scolarisation de première intention] avant d'être orientés au collège, je retrouve à chaque fois de l'étonnement. Ils peuvent être surpris que, sans jugement aucun, sans questionnement sur leur histoire, soient pourtant prises en compte leurs difficultés, leurs appétences, leurs espoirs, leur parole et leur humanité, qui ont pu être bafoués à un moment de leur parcours mais, qu'au fil des entretiens, j'écoute se restaurer »<sup>6</sup>.

Aussi, cet article proposera d'approfondir, en partie, les contenus d'une contribution à un précédent numéro de Jeunes et Mineurs en Mobilité<sup>7</sup> en s'appuyant sur l'expérience conduite au sein d'un dispositif de scolarité de première intention adossé à un établissement d'accueil d'urgence pour MNA<sup>8</sup>. Nous tenterons ainsi d'en préciser quelques intérêts et limites.

En cela, nous montrerons qu'un dispositif de scolarisation de première intention proposant un accompagnement scolaire individualisé et personnalisé aux jeunes dès leur arrivée contribue tout d'abord à l'effectivité de leurs droits. Les intérêts et les limites de ces modalités de scolarisation seront cependant abordés et discutés dans leur complexité en s'appuyant en premier lieu sur l'expertise d'anciens élèves avant de l'articuler aux préconisations de récents travaux de recherche. Nous pourrions ainsi envisager de rapprocher notre conception de l'école de la leur. Enfin, après avoir considéré la scolarité de première intention en tant que réponse aux *besoins spécifiques*<sup>9</sup> des MNA, nous l'envisagerons en tant que ressource possible pour répondre aux *besoins particuliers* d'une petite minorité de jeunes MNA désocialisés.

<sup>6</sup> Extrait des propos d'une psychologue clinicienne relatés dans un rapport d'évaluation interne du dispositif de scolarité de première intention d'un établissement d'accueil d'urgence assurant la mise à l'abri de MNA.

<sup>7</sup> Guillaume Coron « Bonnes pratiques professionnelles dans l'accueil et la prise en charge des mineurs non accompagnés: l'importance de respecter l'intérêt supérieur de l'enfant », *Jeunes et Mineurs en Mobilité - Young people and Children on the Move*, n°4 (2018) : 8-17.

<sup>8</sup> Les jeunes y sont d'abord accueillis au titre de la mise à l'abri d'urgence. Ceux dont la minorité et l'isolement seront confirmés y resteront dans le cadre d'une « temporisation » pouvant durer plusieurs mois avant leur orientation vers des établissements d'accueil traditionnels.

<sup>9</sup> Nous opérons une distinction entre besoins spécifiques et besoins particuliers en nous basant sur les travaux de la « Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance » coordonnée par le Docteur Marie-Paule Martin-Blachais (2017). Ainsi, par besoins spécifiques, nous entendons les besoins en matière de scolarité qui concernent la très grande majorité des MNA. Par besoins particuliers, nous entendons les besoins d'individus compte tenu de leurs problématiques individuelles voire de leurs handicaps ou désavantages.

## EFFECTIVITÉ DES DROITS ET SCOLARITÉ DE PREMIÈRE INTENTION

Une activité de scolarisation en Français Langue Étrangère est développée de longue date au sein de cet établissement d'accueil d'urgence. Organisée dans des locaux volontairement situés hors de l'enceinte du foyer (pour les en différencier), cette scolarisation revêt un caractère de subsidiarité des établissements de droit commun pour des jeunes allophones dans l'attente de leur affectation dans un établissement scolaire de l'Éducation Nationale.

Il s'agit donc de proposer à chaque élève, dans un cadre pédagogique différencié, un programme scolaire individualisé et personnalisé comme des remédiations<sup>10</sup> spécifiques à l'issue d'une phase d'évaluation. Il est ainsi possible de prendre en compte pour chacun, ses acquis, ses lacunes, mais aussi ses souhaits, ses aspirations et ses expériences antérieures de scolarisation. Pour ce faire, la progression pédagogique est envisagée au moyen de supports multiples. Ils peuvent être conventionnels mais prendre aussi la forme de jeux de rôles, d'ateliers à partir de l'actualité, d'ateliers de conversation transculturelle, d'ateliers de connaissance du système scolaire, d'ateliers de connaissance des métiers... Les stages professionnels, le sport, les activités créatives et les sorties extérieures (bibliothèques, musées, vie pratique...) font également partie du panel des supports de médiation pédagogique.

Les ateliers de conversation transculturelle sont envisagés comme médiateurs transculturels, en ayant pour objectif de développer une pratique de conversation qui puisse faciliter l'accueil et l'insertion dans la société française des MNA. En effet, comme le développe Sydney Gaultier dans ses recherches (2017), les aspects transculturels sont souvent abordés en tant que nécessité pour les travailleurs sociaux ou les enseignants, de développer des compétences. Pourtant ce sont les adolescents (et non pas les professionnels) qui sont sous le coup d'une injonction de s'adapter très rapidement, de s'intégrer et d'adopter les codes de la société d'accueil. Ils font ainsi l'objet d'une pression "acculturative" forte qui se légitime dans un premier temps par l'acquisition des habilités sociales requises pour s'insérer dans la société française. Il est ainsi important de ne pas perdre de vue que les enjeux de l'interculturalité restent donc essentiellement du côté des élèves. L'approche transculturelle que nous retenons

<sup>10</sup> "Mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation" <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm>

permet dès lors d'accompagner prospectivement cet impératif sans toutefois situer la culture de la société d'accueil en tant que culture dominante qui ne puisse souffrir de se laisser elle-même transformer par les apports d'autres cultures. Une acculturation réciproque des cultures en présence les unes des autres devient ainsi possible.

Les ateliers sont articulés à la thématique générale des Droits de l'Homme, des droits fondamentaux et de l'accès au droit. Au moyen d'images et de séquences vidéo, les ateliers s'appuient sur l'Histoire, l'actualité et les questions que se posent les élèves pour permettre d'effectuer des trajets transculturels de par le monde.

Cette scolarisation est proposée à tous les jeunes, 48h après leur admission. Elle offre ainsi une réponse rapide à une demande très majoritairement exprimée par les MNA dès leur arrivée, celle de pouvoir bénéficier au plus vite d'une scolarité ou d'une formation leur permettant d'accéder à l'emploi. Elle contribue également à une gestion constructive d'une attente qui peut parfois s'avérer très longue selon le niveau de "saturation" des différents services : résultats du processus d'évaluation de la minorité et de l'isolement<sup>11</sup> ; démarches d'évaluation du niveau scolaire et d'affectation au sein d'un établissement scolaire ; orientation vers un établissement d'accueil pérenne... Enfin, et au-delà de l'apprentissage du français pour des jeunes qui présentent des niveaux très hétérogènes de maîtrise de la langue, elle permet également de renforcer leurs capacités, notamment pour ce qui relève de leur nécessaire acculturation aux codes, usages et normes de "l'École en France".

Ces modalités de scolarisation répondent en grande partie aux recommandations de bonnes pratiques et lignes directrices relatives à la scolarisation des MNA au niveau européen et français<sup>12</sup>. En effet, et au-delà des questions propres aux apprentissages, ces modalités de scolarisation occupent temporairement un vide potentiellement préjudiciable aux MNA en déclinant utilement les dispositions légales applicables à tout mineur en

matière de droit à la scolarité et à la formation.

En droit international, par extension de l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, le droit à l'éducation est prévu à l'article 28 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. Ce qui doit recouvrir ladite éducation est précisé par son article 29 :

« (...) L'éducation doit viser (a) à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ; (b) inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ; (c) inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ; (d) préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ; (e) inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel »

Au-delà, et bien qu'elles ne s'envisagent pas dans un cadre scolaire formellement reconnu et contrôlé par l'État, ces modalités de scolarisation de première intention participent tout de même au droit constitutionnel français à l'éducation et, en particulier, au droit à l'instruction selon l'article L131-1-1 du code de l'éducation :

« Le droit de l'enfant à l'instruction a pour objet de lui garantir, d'une part, l'acquisition des instruments fondamentaux du savoir, des connaissances de base, des éléments de la culture générale et, selon les choix, de la formation professionnelle et technique et, d'autre part, l'éducation lui permettant de développer sa personnalité, son sens moral et son esprit critique d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, de partager les valeurs de la République et d'exercer sa citoyenneté »

De ces principes généraux découlent concrètement : l'obligation scolaire pour les mineurs de moins de 16 ans quel que soit leur nationalité ou leur situation administrative (article L131-1 du code de l'éducation) ; le droit pour tout mineur à une poursuite de la scolarité au-delà de 16 ans (article L122-2 du code de l'éducation) ; l'obligation de la formation jusqu'à majorité pour tous les jeunes (article L114-1 du code de l'éducation).

<sup>11</sup> La scolarisation des jeunes en cours de processus d'évaluation de l'âge et de la minorité est une concrétisation sur le terrain de l'impératif légal de présomption de minorité qui leur est applicable.

<sup>12</sup> Manuel du Conseil de l'Europe « Communication d'informations adaptées aux enfants en situation de migration » (2018 : p.44-47) ; « Guide de l'EASO sur les conditions d'accueil des mineurs non accompagnés : normes opérationnelles et indicateurs » (2018 : p.44-47) ; Compilation du Conseil de l'Europe « Promoting child-friendly approaches in the area of migration - Standards, guidance and current practices » (2019 : p.34-37) ; Recommandations françaises de Bonnes Pratiques Professionnelles de la Haute Autorité de Santé « L'accompagnement des Mineurs Non Accompagnés dits Mineurs Isolés Étrangers (2018 : p.56-64) »

## QUE DISENT LES MNA DES INTÉRÊTS ET LIMITES D'UNE SCOLARITÉ DE PREMIÈRE INTENTION ?

Une démarche d'évaluation interne (réalisée en 2017) associant des professionnels et d'anciens élèves de ce dispositif de scolarité de première intention a permis de confirmer les intérêts qui avaient été présupposés lors de sa création.

Ce sont tout d'abord les facilités d'apprentissage ou de perfectionnement de la langue française qui ont été relevées comme les possibilités de remédiations individualisées pour les élèves non scolarisés antérieurement. A également été souligné l'intérêt d'une limitation du risque de ruptures interculturelles par une sensibilisation des élèves aux codes sociaux en vigueur dans un nouvel environnement scolaire : préparation au fait de devenir élève (connaissance du système scolaire français et de ses codes : apporter le matériel scolaire, être assis, écouter, lever la main avant de prendre la parole, arriver à l'heure...). Enfin, a été observée une nette réduction des troubles anxiodépressifs observés auparavant pendant la phase d'attente : instauration rapide d'une dynamique positive, tant sur le plan scolaire (être élève, apprendre, enrichir ses connaissances, préparer son avenir, se projeter...) que sur le plan de la construction de la personnalité (être considéré comme un jeune/adolescent en développement après un parcours migratoire parfois éprouvant et traumatisant, s'inscrire dans une dynamique, un projet, relancer les mécanismes cognitifs, mobiliser les potentiels...).

En 2020, il est cependant apparu nécessaire d'approfondir cette évaluation<sup>13</sup>. Pour ce faire, afin de redonner la parole aux principaux intéressés, un *focus group*<sup>14</sup> a été organisé avec un panel de jeunes MNA précédemment scolarisés au sein de ce dispositif de première intention. Des questions leur ont également été posées concernant leurs expériences respectives d'intégration des établissements scolaires de droit commun.

Dans ce cadre, il est ainsi confirmé que, dès leur arrivée, les jeunes expriment assez unanimement des attentes importantes en matière de scolarité et de formation :

« Je me disais que je voulais faire une formation, faire l'école pour apprendre un métier et pouvoir travailler plus tard. (...) Ici tu es obligé de faire l'école pour apprendre un peu un métier, pour pouvoir travailler plus tard, gagner des sous pour aider ta mère et tout. Je vais donc commencer comme ça, petit à petit »<sup>15</sup>

Les attentes ou représentations peuvent cependant diverger quelque peu selon les projets des jeunes :

« Moi j'avais pensé que direct tu arrives ici, soit c'est dans une formation mais pas à l'école. Moi je pensais juste suivre une formation vu que la langue c'était différent que nous. Du coup, moi je pensais plus au travail qu'à l'école »<sup>16</sup>

Par ailleurs, certains ont pu être surpris de devoir d'abord intégrer une scolarité de première intention :

« Déjà, on ne s'attendait pas à aller [dans cette école]. On a cru qu'on allait partir dans une école comme les autres, direct »<sup>17</sup>

La scolarité de première intention est alors appréhendée comme une étape pouvant être utile à l'évaluation du niveau des nouveaux arrivants :

« C'est préférable d'aller dans cette école d'abord pour voir ton niveau d'étude car pour moi, c'est impossible de t'inscrire dans un lycée ou dans un collège si tu n'as pas le même niveau. Sinon, tu seras complètement perdu. Tu seras là comme ça à regarder les autres de gauche à droite »<sup>18</sup>

Les fonctions et les intérêts d'une scolarité de première intention varient cependant selon les antécédents scolaires de chacun :

« C'est pour apprendre la langue aussi »<sup>19</sup>

« C'est pour faire des rappels avant d'aller au collège »<sup>20</sup>

« Pour apprendre un peu, savoir lire, écrire, aussi comprendre des choses qu'on n'avait pas entendues, apprendre aussi des mots que l'on n'avait pas appris »<sup>21</sup>

« [Pour apprendre] les règles et tout... »<sup>22</sup>

« [Là-bas aussi ils nous demandaient quel métier on voulait faire plus tard ] »<sup>23</sup>

<sup>13</sup> Cette évaluation portait également sur les besoins de soutien, d'aide et d'accompagnement de la scolarité une fois que les jeunes ont intégré un établissement scolaire de droit commun. Toutefois, cet aspect des résultats du focus group ne seront pas présentés dans cet article.

<sup>14</sup> « Les focus groups sont des discussions de groupe ouvertes, organisées dans le but de cerner un sujet ou une série de questions pertinents (...) » (Kitzinger & Al., 2004).

<sup>15</sup> (MNA1)

<sup>16</sup> (MNA3)

<sup>17</sup> (MNA2)

<sup>18</sup> (MNA7)

<sup>19</sup> (MNA8)

<sup>20</sup> (MNA4)

<sup>21</sup> (MNA1)

<sup>22</sup> (MNA2)

<sup>23</sup> (MNA6)

La scolarité de première intention est également repérée comme une étape permettant d'attendre que soient rendus les résultats de l'évaluation minorité-isolement :

« C'est pour voir aussi au niveau de la situation de la personne quand tu es arrivé si tu es pris par le Département, s'ils peuvent te suivre jusqu'à ta majorité et t'aider pour tes besoins »<sup>24</sup>

Toutefois, l'intérêt d'une scolarisation de première intention peut-être diversement apprécié notamment lorsque cette étape intermédiaire leur paraît durer trop longtemps :

« Je pensais que dès qu'on est au foyer, on allait partir direct à l'école. Nous quand on est partis dans cette école, on a fait un moment là-bas et au final, on ne voulait même plus aller là-bas parce qu'on voulait aller à l'école comme les autres, ça a mis du temps »<sup>25</sup>

Même si certains comprennent que la durée de ces modalités de scolarisation ne relève pas d'une volonté de l'équipe pédagogique mais qu'elle est dépendante des places en aval au sein des établissements scolaires :

« Moi quand je suis arrivé au foyer, les éducateurs m'ont dit que je devais d'abord aller dans cette école pour voir mon niveau. (...) [La formatrice] a trouvé que j'avais un bon niveau. Elle m'a dit d'attendre car il n'y avait pas de places au collège pour l'instant. Voilà, donc j'ai attendu, attendu. J'ai fait un bon moment là-bas »<sup>26</sup>

Si la plupart des jeunes qui ne sont pas arrivés pendant les périodes de vacances scolaires ont intégré très rapidement le dispositif scolaire de première intention, ponctuellement, pour des raisons de saturation du dispositif, certains ont dû attendre plus longtemps :

« Moi quand je suis venu au foyer, j'étais complètement déprimé. J'étais tout le temps dans ma chambre. Deux semaines après, j'ai demandé aux éducateurs s'ils pouvaient m'inscrire à l'école. Ils m'ont dit non, ça ne va pas se passer comme ça, il faut d'abord passer par cette école [de première intention] »<sup>27</sup>

Concernant l'intérêt que pourraient avoir les jeunes à bénéficier d'une scolarité dès l'arrivée, même en période de vacances scolaires, les avis peuvent sembler à première vue partagés :

« Les vacances, c'est pour se relaxer. (...) Les

vacances ça fait partie de la scolarité »<sup>28</sup>

Pour autant, la grande majorité se montre beaucoup plus mesurée :

« Ça dépend des personnes. (...) Quand tu arrives tu ne penses pas directement aux vacances. Il y a des personnes qui, quand elles arrivent, ont tellement envie d'aller vite à l'école qu'elles n'ont pas forcément besoin de vacances. Elles veulent directement aller. Aussi, même si c'est les vacances ils peuvent directement aller dans cette école. D'ici que les vacances vont finir, ils vont avoir les résultats [des tests CASNAV ], peut-être, et ils pourront aller au collège »<sup>29</sup>

Et d'autant plus pour ceux dont le niveau de maîtrise de la langue et les antécédents scolaires pourraient représenter un frein à leur insertion :

« Je suis d'accord pour que cette école soit ouverte, même pendant les vacances, car c'est pas tout le monde qui a l'opportunité d'aller à l'école au pays donc si tu viens dans un pays qui n'est pas le tien, que tu ne parles pas la langue de ce pays, tu seras obligé d'apprendre vite pour t'intégrer, si tu as vraiment envie de t'intégrer »<sup>30</sup>

Toutefois, la disponibilité d'esprit des jeunes pour une scolarité à leur arrivée est discutée :

« Déjà directement quand tu viens, tu ne penses pas à l'école. Tu penses à ce que le Département va dire »<sup>31</sup>

Cela pose la question de la disponibilité psychique pour apprendre :

« Moi je pense que c'est préférable de rester chez soi, parce que quand tu viens et que le Département n'a pas encore décidé si tu restes ou pas, tu n'as pas la tête. Tu n'arrives pas à te tenir tranquille. Tout le temps, tu penses aux résultats et tout. Et souvent, ça bouleverse. Ça te rend triste quoi donc quand tu arrives en classe, tu n'es pas concentré »<sup>32</sup>

Comme d'une augmentation possible du risque de vivre une perte :

« C'est mieux de ne pas partir à l'école car après tu vas commencer à t'intégrer, à te faire des potes et tout et après on te dit non. Là tu perds tout. (...) Déjà il y a des gens qui s'attachent vite, comme moi. Je m'attache très vite. Donc je ne vais pas m'attacher à quelqu'un pour que l'on me dise non »<sup>33</sup>

<sup>24</sup> (MNA3)

<sup>25</sup> (MNA4)

<sup>26</sup> (MNA6)

<sup>27</sup> (MNA7)

<sup>28</sup> (MNA2)

<sup>29</sup> (MNA4)

<sup>30</sup> (MNA7)

<sup>31</sup> (MNA2)

<sup>32</sup> (MNA6)

<sup>33</sup> (MNA2)

Bien que certains puissent malgré tout considérer les intérêts d'une scolarisation de première intention en tant qu'elle permet de patienter de manière constructive...

« Moi je pense que c'est mieux d'aller dans cette école avant que le Département il te dise oui ou non. Comme ça, ça te permet de passer le temps et ça te permet d'apprendre ou de te rappeler des choses que tu as appris peut-être »<sup>34</sup>

Certains pensent également que les acquisitions réalisées dans ce cadre peuvent leur être utiles, même en cas de contestation de la minorité et de l'isolement :

« Mais c'est mieux d'aller dans cette école car si tu n'es pas accepté [par le Département], tu peux te débrouiller un peu »<sup>35</sup>

Ils peuvent même relever les intérêts d'une scolarisation en cas de recours :

« C'est un atout [devant le juge] d'aller à l'école »<sup>36</sup>

A l'arrivée dans un établissement scolaire de droit commun, l'une des premières questions que se posent les jeunes est celle de l'intégration :

« Moi ça a été de comment s'intégrer avec les personnes que tu ne connais pas, avec la langue que tu ne connais pas... »<sup>37</sup>

Les difficultés d'intégration alliées à celles que peuvent rencontrer certains pour suivre les enseignements peuvent d'ailleurs leur faire regretter la scolarité de première intention :

« Moi quand j'étais dans cette école, j'étais un peu énervé [car je voulais] aller au collège ou au lycée. Mais du coup, quand je suis allé au collège, j'étais un peu déprimé aussi car là-bas il y avait beaucoup de monde dans la classe et je ne comprenais pas les cours. Je comprenais mieux dans l'école [de première intention] qu'au collège donc j'ai appris que là-bas, c'était mieux qu'au collège »<sup>38</sup>

Mais au-delà du nombre d'élèves par classe et de la faible maîtrise de la langue, leurs difficultés d'intégration en établissement scolaire traditionnel s'expliquent aussi d'autres façons :

« Dans cette école il n'y a pas toutes les matières [comme au collège]. Tu étudies beaucoup moins »<sup>39</sup>

« C'est plus facile aussi »<sup>40</sup>

A ce propos, ceux qui ont une meilleure maîtrise de la langue française peuvent d'ailleurs dire que

le niveau de la scolarité de première intention est trop bas :

« Dans cette école, quand tu as le niveau, tu trouves là-bas facile. Tu t'ennuies là-bas en fait »<sup>41</sup>

Toutefois les difficultés d'intégration au collège peuvent aussi être liées à des facteurs individuels :

« Moi, je suis arrivé au collège et j'avais le niveau. Le seul problème... Les élèves ils étaient bienveillants avec moi mais j'ai fait deux ans au collège et je n'ai pas eu d'amis. Je n'arrive pas à parler avec les autres. C'est compliqué. (...) Les autres ils étaient super gentils, ils venaient me parler mais moi je n'allais pas vers eux »<sup>42</sup>

Certains peuvent également se surprendre des codes relationnels entre les élèves :

« En fait moi je trouve que c'est au niveau du comportement et tout, le niveau comment nous on a l'habitude de rigoler avec nos copains. Nous, ce n'est pas la même manière. Du coup, c'est dur de s'intégrer dans un groupe comme ça. (...) Quand ils rigolent, ils insultent par exemple... »<sup>43</sup>

Même si, au-delà des timidités et autres facteurs personnels, tous indiquent avoir été bien accueillis par les autres élèves :

« Quand on est partis au collège, ils nous ont bien accueillis. Les élèves ils se sont approchés de nous et on a fait connaissance avec la plupart des élèves de mon collège. On s'est vite intégrés. On a discuté, on a rigolé à la récréation. En tous cas, c'était bien. Il n'y avait pas d'embrouilles »<sup>44</sup>

L'accueil réservé par les professeurs est également relevé de manière positive :

« Au collège, tous les profs ils ont été gentils pour nous. Même si nous on a des difficultés, ils nous aident. En plus on a une prof là-bas avec qui on fait FLE. Chaque semaine on fait deux fois FLE avec elle et elle nous aide »<sup>45</sup>

Certains ayant même proposé, au besoin, de les aider à titre personnel :

« Dans le cadre de la scolarité ils nous ont aidés. Dans le cadre personnel, ils nous ont aidés. Ils sont même prêts à nous aider, même plus tard si on veut, pour des aides »<sup>46</sup>

Quelques jeunes relatent des expériences de tutorat avec d'autres élèves qui avaient été pensées pour faciliter leur intégration au collège, organisation qu'ils plébiscitent même si :

<sup>34</sup> (MNA4)

<sup>35</sup> (MNA8)

<sup>36</sup> (MNA7)

<sup>37</sup> (MNA3)

<sup>38</sup> (MNA5)

<sup>39</sup> (MNA4)

<sup>40</sup> (MNA3)

<sup>41</sup> (MNA2)

<sup>42</sup> (MNA4)

<sup>43</sup> (MNA3)

<sup>44</sup> (MNA6)

<sup>45</sup> (MNA5)

<sup>46</sup> (MNA2)

« Moi quand je suis arrivé, ils m'ont mis avec un élève. Soi-disant, c'est lui ton copain. Il faut marcher avec. Au début c'était compliqué car moi je n'ai pas l'habitude de courir derrière les gens »<sup>47</sup>

« Moi ils m'ont confié à une de mes copines à l'époque. Bon, au final, c'est moi qui étais son tuteur (rires) car j'avais déjà fait la quatrième »<sup>48</sup>

A l'issue de cette nouvelle démarche d'évaluation, afin de pouvoir rapprocher notre école de la leur, il a été possible de s'appuyer sur l'expertise des jeunes pour identifier des axes d'amélioration du dispositif de scolarité de première intention :

- Favoriser ces modalités de scolarité en les limitant cependant au temps strictement nécessaire à l'évaluation du niveau de chacun et à l'obtention d'une place dans un dispositif de scolarité/formation de droit commun ;

- Intensifier ces modalités de scolarité pour les jeunes ne maîtrisant pas la langue française et/ou n'ayant pas été scolarisés antérieurement ;

- Proposer ces modalités de scolarité aux nouveaux arrivants même en période de vacances scolaires ;

- Considérer que ces modalités de scolarité peuvent à la fois permettre de fournir une occupation constructive amoindrissant les effets négatifs de l'attente et des incertitudes liées à la procédure d'évaluation minorité-isolément, mais considérer de manière concomitante, que les jeunes peuvent manquer de disponibilité psychique pour les apprentissages durant cette période ;

- Proposer des contenus d'enseignement plus exigeants aux jeunes qui ont un bagage académique plus avancé.

Certaines dimensions des résultats de ces évaluations successives méritent d'être discutées à la lumière de travaux de recherche.

Une scolarisation de première intention démontre de multiples intérêts pour une très grande majorité des MNA à leur arrivée (demande de scolarisation rapide des jeunes, gestion constructive de l'attente avant une affectation dans un établissement scolaire de droit commun, renforcement de la maîtrise de la langue, acquisition des codes scolaires français...). L'intérêt de permettre aux jeunes une gestion constructive de l'attente est d'ailleurs attestée par les récents travaux de Daniel Senovilla Hernandez (2019). Il convient cependant de rester extrêmement vigilant quant au risque de survenue d'effets iatrogènes de ce qui est pourtant initialement envisagé comme

<sup>47</sup> (MNA3)

<sup>48</sup> (MNA7)

un remède. Il en serait ainsi par exemple si les possibilités de scolarité de première intention venaient ralentir les processus d'intégration d'établissements scolaires de droit commun, voire les empêcher lorsqu'ils nécessitent l'ouverture de classes supplémentaires. La scolarisation de première intention pourrait alors devenir l'un des maillons clé des régimes humanitaires décrits par Giles et Orgocka (2018). Ces régimes opèrent une hiérarchisation des besoins pouvant conduire à toujours parer au plus urgent en se contentant du strict minimum (c'est déjà bien / c'est mieux que rien / d'autres n'ont rien). Le maintien prolongé de jeunes dans ces systèmes "dégradés" pouvant avoir pour conséquence l'émergence d'une réelle insécurité ontologique (sentiment d'être), voire de réelles atteintes ontologiques dans les formes les plus sévères.

Eda Elif Tibet (2018) montre à quel point la scolarité peut s'avérer une ressource de premier ordre pour permettre à certains jeunes de développer leur agentivité, leur pouvoir d'agir, leur capacité d'adaptation et de résilience dans un contexte de grande incertitude. Une scolarité de première intention pourra donc contribuer à la mise à disposition de ressources essentielles. Toutefois, comme nous y invitent les travaux de Carola et Marcelo Suárez-Orozco (2018), pour accroître l'efficacité des enseignements en direction des élèves migrants, il conviendra d'interroger continuellement la qualité et la pertinence des méthodes d'enseignement comme les exigences et les attentes des enseignants hors du cadre normatif de l'Éducation Nationale.

Enfin, quelles que soient sa qualité et sa pertinence, une scolarisation de première intention ne pourra s'avérer efficace à elle seule. Elle ne pourra l'être qu'à la condition d'être envisagée en tant que contribution à la convergence d'une pluralité de facteurs nécessaires à l'édification d'un programme intégré de protection, de soin et d'inclusion sociale tel que préconisé par Watters et Derluyn (2018).

Pourtant, nous plaçons pour que tout programme intégré se voulant inclusif puisse se soutenir d'une réflexion transculturelle<sup>49</sup>. En effet, une approche transculturelle permet aux professionnels de pouvoir rester en permanence en alerte quant aux biais de raisonnement et de positionnement qui peuvent être induits par une tendance humaine à l'ethnocentrisme. Elle permet alors de procéder à un nécessaire décentrage, une

<sup>49</sup> Les ateliers de conversation transculturels (voir encadré) sont l'un des moyens possibles pour non seulement permettre aux professionnels de mener une réflexion transculturelle, mais aussi et surtout de la coconstruire avec les jeunes eux-mêmes.

acceptation empathique de l'altérité, qui prive ainsi le professionnel du "privilège du savoir", contrairement aux approches culturalistes qui peuvent produire des phénomènes de polarisation opposant différentialisme et universalisme par exemple. Une approche transculturelle n'est donc pas une approche de surplomb et ne considère pas la culture comme un tout homogène. Elle veille ainsi à ne pas essentialiser certains de ses facteurs. Sa plasticité lui permet également d'intégrer parfaitement les précieux résultats des études post-coloniales<sup>50</sup> (incidence dans la réalité contemporaine de la persistance d'héritages culturels et de rapports de pouvoir dans leur dimension réelle, symbolique et imaginaire entre les anciennes puissances coloniales et les pays anciennement colonisés).

## UNE POSSIBLE RÉPONSE AUX BESOINS PARTICULIERS DE JEUNES MNA DÉSOCIALISÉS

Walid a 12 ans. A son admission en foyer d'accueil d'urgence, il a d'abord dit qu'il venait du Maroc mais prétendra ultérieurement qu'il vient d'Égypte. Il ne parle jamais de sa famille. Son corps porte les stigmates des enfants de la rue. Il est couvert de cicatrices. Son comportement est intrigant. Il a du mal à tenir en place. Ses capacités d'attention sont réduites. Il est souvent agressif avec les autres jeunes accueillis et n'hésite jamais à se battre lorsqu'il rencontre une contrariété. Avec les éducateurs, il est très ambivalent. Il peut les insulter et les menacer, comme rechercher des marques physiques d'affection. Chaque jour, il sort du foyer sans autorisation. Il rentre parfois très tard dans la nuit. A son retour il est manifestement sous l'emprise de stupéfiants. Il a également déjà été aperçu en ville avec un groupe de jeunes plus âgés, très certainement dans une situation personnelle et sociale proche de la sienne.

Alors qu'il dit ne jamais avoir été scolarisé antérieurement et malgré son mode de vie chaotique, chaque jour Walid répète pourtant qu'il veut aller à l'école. Mais de quelle école parle-t-il, lui aussi ? Quels seront les éventuels décalages entre une école idéalisée et une école de la réalité avec ses règles, ses exigences et ses contraintes ? S'agit-il de sa propre demande de scolarité ou de la demande réelle ou supposée d'un membre de sa famille restée au pays ? Que veut-il vraiment ?

<sup>50</sup> A ne pas confondre avec les études décoloniales dont la valeur scientifique prête à controverses, pouvant ainsi conférer à ces études une dimension idéologique incompatible avec la rigueur du raisonnement scientifique.

De quoi sera-t-il capable ?... Autant de questions aux réponses incertaines que pose la situation de Walid.

Bien que ces questions se posent pour de jeunes de tous horizons<sup>51</sup>, nous avons choisi de les discuter en les appliquant aux MNA qui ont un temps tous été dénommés "Marocains" bien qu'ils pouvaient être aussi originaires d'Algérie, de Tunisie, d'Égypte ou de Libye.

Dans le champ du travail social, ces jeunes originaires d'Afrique du Nord sont souvent catégorisés parmi les MNA dit "errants" selon la typologie d'Etiemble et Zanna (2013). En cela, il s'agirait souvent de jeunes s'étant élevés dans la rue, s'éloignant peu à peu de leur famille ou d'une institution, faute d'avoir pu notamment bénéficier de la socialisation scolaire. L'errance s'installe progressivement et finit par s'inscrire dans la durée jusqu'à devenir un mode de vie. L'errance locale peut ainsi se transformer en errance régionale puis internationale, en quête d'un mieux-être. Plus que pour les autres "types" de mineurs, leurs conditions de vie peuvent impliquer délinquance acquisitive, mendicité, emplois de fortune, prostitution, toxicomanie... Ces agissements sont souvent orchestrés par des réseaux de traite et d'exploitation (Peyroux, 2020 ; Hors La Rue, 2020). Il convient cependant de garder à l'esprit les limites inhérentes à toute typologie. En effet, d'autres recherches mettent en lumière une plus grande diversité de profils de jeunes migrants en provenance d'Afrique du Nord (Peyroux, 2020 ; Vacchiano, 2018). Ainsi, alors que pour les jeunes algériens par exemple le phénomène touche tous les milieux sociaux (Peyroux, 2020 : 177), certains de ces jeunes pourraient aussi relever de la catégorie des MNA "aspirants"<sup>52</sup>, "mandatés"<sup>53</sup> ou "rejoignants"<sup>54</sup>,

<sup>51</sup> Les principes de scolarisation décrits à la suite de l'article sont également appliqués dans le cadre de ce dispositif pour tout adolescent accueilli au sein de l'établissement et pour lequel des besoins similaires sont identifiés.

<sup>52</sup> Souvent plus politisé, le mineur aspirant est engagé dans une quête plus personnelle, cherchant à se réaliser au moyen de la migration, tentant de s'émanciper du milieu familial et/ou de la société d'origine. La dimension économique occupe souvent un plan plus secondaire que celle de la recherche d'un climat/contexte social plus serein/propice à son épanouissement : quête d'un ailleurs meilleur, devenir « quelqu'un », devenir acteur de sa vie... (Etiemble, Zanna, 2013)

<sup>53</sup> Le mineur mandaté endosse un mandat familial pour aider sa famille voire sa communauté. L'initiative du départ est souvent assumée par le mineur. Est présente l'idée d'acquiescer un métier symbole de prestige social, gage de réussite économique ultérieure (Etiemble, Zanna, 2013)

<sup>54</sup> Pour les mineurs rejoignant, il y a un projet de retrouver un parent ou un membre de la famille. La sous-catégorie des mineurs-successeurs regroupe des jeunes souvent plus âgés visant soit un regroupement familial avec un parent ou un membre de la famille élargie, soit avec une communauté de compatriotes. Ils se retrouvent ainsi parfois dépourvus de moyens de survie à l'issue d'une mésentente avec le



quand bien même ces recherches montrent, pour eux aussi dans les pays de destination, une certaine prévalence d'agissements antisociaux (adaptatifs ou contraints) tels qu'ils sont observés pour les MNA "errants".

Souvent méfiants et fuyants à l'égard des services sociaux, ces jeunes ne sont pas toujours accueillis en établissements de protection de l'enfance. Lorsqu'ils le sont, il s'agit parfois de la résultante d'une tentative d'instrumentalisation des dispositifs de protection de l'enfance par les réseaux qui les exploitent (Peyroux, 2018 : 38). Les jeunes bénéficient ainsi d'un hébergement mais peuvent continuer à mener leurs activités lucratives pour le compte du réseau. Il leur arrive pourtant de formuler une demande de scolarisation. Quels que soient ses fondements, cette demande apparaît souvent authentique. Y répondre pourrait donc ouvrir des perspectives.

Toutefois, là où une tentative de scolarisation (même partielle) dans un établissement scolaire de droit commun serait certainement très vite vouée à l'échec, les dispositifs de scolarité de première intention offrent quant à eux des opportunités intéressantes. En effet, avant qu'ils consentent à accepter une protection et a fortiori de s'engager dans un projet d'insertion sociale, les recommandations de bonnes pratiques professionnelles concernant ces jeunes invitent à leur proposer des activités leur permettant d'établir des relations avec des professionnels sur lesquels ils pourront progressivement envisager de prendre appui (Hors La Rue, 2020).

Les dispositifs de scolarité de première intention pourront donc répondre en partie à ces préconisations. En effet, la souplesse dont ils peuvent faire preuve permettra alors une progressivité et surtout une individualisation et une personnalisation de la scolarisation. Il deviendra ainsi possible de se prémunir des impasses auxquelles conduisent toujours les positions tranchées (parfois idéalistes, idéologiques ou morales) lorsqu'elles s'expriment dans le champ professionnel. Les positions qui consistent à affirmer qu'un jeune de 12 ans doit être scolarisé et, à l'opposé, celles qui consistent à affirmer qu'un jeune de 12 ans avec un tel mode de vie est incapable d'être scolarisé. Il sera alors possible d'envisager une position intermédiaire qui considère tant la capacité<sup>55</sup> du jeune tout

parent ou le proche ou bien suite à l'impossibilité de se faire prendre en charge par la communauté (Etiemble, Zanna, 2013).

<sup>55</sup> La capacité d'un individu, relève de son potentiel à se saisir d'une ressource mise à sa disposition, en mobilisant ses compétences/aptitudes cognitivo-émotionnelles mais aussi son potentiel à tirer profit d'une ressource mise à sa disposition (empowerment, renforcement des stratégies d'adaptation...)

autant que la probabilité qu'il ne veuille et/ou ne puisse se passer de son mode de vie à ce stade de son parcours. Il devient alors envisageable de dépasser les logiques clivantes au profit de logiques de réduction des risques, c'est-à-dire des logiques impliquant une attitude compréhensive du mode de vie du jeune sans pour autant le banaliser ou le cautionner. Ce nouvel espace relationnel ouvert dans le cadre d'une scolarité de première intention pourra ainsi contribuer à un projet global d'accompagnement éducatif offrant un terrain favorable à l'identification par le jeune des risques auxquels son mode de vie l'expose comme des éventuels mécanismes d'emprise auxquels il pourrait être en proie (Hors La Rue, 2020). Il s'agit d'étapes souvent incontournables avant que ne puissent apparaître les prémices de perspectives durables de changement.

## RÉFÉRENCES

CONSEIL DE L'EUROPE (2018), Communication d'informations adaptées aux enfants en situation de migration, Conseil de l'Europe, 136 pages.

CORON, G. (2018), Bonnes pratiques professionnelles dans l'accueil et la prise en charge des mineurs non accompagnés : l'importance de respecter l'intérêt supérieur de l'enfant, *Jeunes et Mineurs en Mobilité*, n° 4, pages 8-17.

COUNCIL OF EUROPE (2019), Promoting Child-Friendly Approaches in the Area of Migration. Standards, Guidance and Current Practices, Council of Europe, 110 pages.

EUROPEAN ASYLUM SUPPORT OFFICE (EASO) (2018), Guide de l'EASO sur les conditions d'accueil des mineurs non accompagnés : normes opérationnelles et indicateurs, EASO, 84 pages.

ETIEMBLE, A., ZANNA, O. (2013), Des typologies pour faire connaissance avec les Mineurs Isolés Etrangers et mieux les accompagner, *Topik/ Mission de Recherche Droit et Justice*, 16 pages.

FAIZI, A., MEICHLER-BEARBOZ, F. (2014), Je peux écrire mon histoire : Itinéraire d'un jeune Afghane de Kaboul à Mulhouse, coll. *Ailleurs*, Ed. Mediapop, 208 pages.

GILES, W., ORGOCKA, A. (2018), Protracted Refugee Situations: Adolescents in Dadaab, Kenya, in BHABHA J. et al. (eds.) "Research Handbook on Child Migration", coll. *Social and Political Science*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham Glos, pages 416-426.

HORS LA RUE (2020), Mieux accompagner les mineurs contraints à commettre des délits, *Hors la Rue*, Arco Iris, Montreuil, 88 pages.

KITZINGER, J., IVANA M., et NIKOS K. (2004), Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, vol. 57 (n° 3), pages 237-243.

NGATCHEU, S. (2020), *Chez moi, ou presque...*, coll. *Ces récits qui viennent*, Ed. DACRES, Paris, 88 pages.

PEYROUX, O. (2020), *Les fantômes de l'Europe. Les migrants face aux politiques migratoires*, Ed. Non-Lieu, Paris, 244 pages.

SENOVILLA-HERNANDEZ D. (coord.) (2020), *L'attente subie par les mineurs non accompagnés dans le département de la Vienne : raisons et réponses*, Résultats 2017-2019 du projet REMIV, Observatoire des Migrations des Mineurs, MIGRINTER, Poitiers, 131 pages.

SUÁREZ-OROZCO, C., SUÁREZ-OROZCO M. (2018), Education: The Experience of Latino Immigrant Adolescents in the United States, in BHABHA J. et al. (eds.) "Research Handbook on Child Migration", coll. *Social and Political Science*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham Glos, pages 397-415.

TIBET, E. E. (2018), Learning as Agency: Strategies of Survival among Young Unaccompanied Somali Asylum Seekers in Turkey, in in BHABHA J. et al. (eds.) "Research Handbook on Child Migration", coll. *Social and Political Science*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham Glos, pages 458-477.

TRAJECTOIRES (2018), Recherche-action sur la situation des mineurs non accompagnés marocains, *Trajectoires*, 59 pages.

VACCHIANO, F. (2018), Desiring Mobility: Child Migration, Parental Distress and Constraints on the Future in North Africa, in in BHABHA J. et al. (eds.) "Research Handbook on Child Migration", coll. *Social and Political Science*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham Glos, pages 82-97.

WATTERS, C., DERLUYN I. (2018), Wellbeing: Refugee Children's Psychosocial Wellbeing and Mental Health, in in BHABHA J. et al. (eds.) "Research Handbook on Child Migration" coll. *Social and Political Science*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham Glos, pages 369-380.