

Jeunes et Mineurs en Mobilité Young people and Children on the Move

Revue électronique éditée par

l'Observatoire de la Migration des Mineurs Laboratoire MIGRINTER-Université de Poitiers- CNRS MSHS – Bâtiment A5 – 5, rue Théodore Lefebvre TSA 21103 F-86073 Poitiers Cedex 9 France Tél: +33 5 49 36 62 20 daniel.senovilla-hernandez@cnrs.fr Directrice de la publication Virginie Laval Rédacteur en chef Daniel Senovilla Hernández Secrétariat de rédaction Lydie Déaux Benjamin Naintré Comité de rédaction William Berthomière **Audrey Brosset** Jean-Pierre Deschamps Gilles Dubus Chabier Gimeno Monterde Philippe Lagrange Guillaume Lardanchet Jean François Martini Olivier Peyroux Sarah Przybyl Marie-Françoise Valette

Graphisme

Alexandra Vie

Les Six Patates Créations – sixpatates.com

Logotype

Lucie Bacon

Illustration de couverture

Vincent Croguennec

Croquis

Eddy Vaccaro - eddy-vaccaro.over-blog.com

ISSN 2492-5349

Les articles reflètent les opinions des auteurs Tous droits de reproduction interdits sans l'autorisation de l'éditeur Copyright : OMM, 2021 Jeunes et Mineurs en Mobilité Young people and Children on the Move N° 6 — 2021

Dossier

LES ESPACES D'APPRENTISSAGE ET DE FORMATION DES JEUNESSES EN SITUATION DE MIGRATION

Coordonné par

Lydie DÉAUX

Doctorante en Sociologie- MIGRINTER

et

Benjamin NAINTRÉ
Doctorant en Sociologie- MIGRINTER

Avec le soutien de

Louis FERNIER, Nelly MARTIN,

Daniel SENOVILLA et Carole TARDIF

Mise en Maquette

Jeanne RICHOMME

Dessins

Vincent Croguennec





Observatoire
de la Migration
de Mineurs

MIGRINTER - CNRS - Université de Poitiers

TABLE DES MATIÈRES

LYDIE DÉAUX - BENJAMIN NAINTRÉ Les espaces d'apprentissage et de formation des jeunesses en migration	5
(DOSSIER- Partie 1) Les espaces d'apprentissage et de formation des jeunesses en migration	9
Guillaume Coron Intérêts et limites d'une scolarisation de première intention	10
VIRGINIE BABY-COLIN, CÉCILE EXBRAYAT, LUNA RUSSO Trajectoires scolaires de jeunes lycéennes migrantes allophones. Une étude qualitative dans un lycée de Marseille.	20
[PAROLES DE JEUNES]	
[DOSSIER- Partie 2] Les espaces d'apprentissage et de formation des jeunesses en migration	38
YAHYA AL-ABDULLAH Facing the education access obstacles in the northern parisian suburbs. The case of the allophone syrian Dome children in Saint-Denis	39
BD : « LA DRÔLE DE RENTRÉE DE NOUR 9 ANS »	50
YAĞMUR GÖKDUMAN, JULIA DE FREITAS GIRARDI, JULIETTE ADJINACOU MÉNIL, LAETICIA CATHARY, FILIPE SOTO GALINDO, GESINE STURM Le je(u) en mouvement : la médiation théâtrale favorisant la résilience	53
[PAROLES DE JEUNES]	
(DOSSIER- Partie 3) Les espaces d'apprentissage et de formation des jeunesses en migration	65
LISA CARAYON, JULIE MATTUISI, ARTHUR VUATTOUX Sans famille, sans patrie, au travail ? Stratégies institutionnelles d'orientation scolaire et professionnelle des MNA au tournant de la majorité	66
SOFIA LAIZ MOREIRA A la recherche d'une insertion sociale réussie : le rôle des programmes d'accompagnement à l'emploi dans les parcours de vie des jeunes adultes étrangers et non-accompagnés	76
[PAROLES DE JEUNES] Fin de l'entretien avec Catalin	
[LU, VU, ENTENDU}	86
LU - « D'une rive à l'autre »	89

ÉDITORIAL

Les espaces d'apprentissage et de formation des jeunesses en migration

Lydie Déaux, doctorante en sociologie Benjamin Naintré, doctorant en sociologie

UNIVERSITÉ DE POITIERS (UMR 7301 MIGRINTER)

Depuis une vingtaine d'années, la question de la jeunesse en migration est devenue progressivement une problématique à part entière. Les politiques migratoires et le débat qu'elles soulèvent orientent les enjeux vers de nouvelles questions relatives à l'âge, à la vulnérabilité et donc à une réponse et des pratiques institutionnelles adaptées (D'Halluin, 2016; Bhabha et al., 2018). Considérant cet état des mobilités contemporaines, certains paradigmes des études sur ce phénomène planétaire sont à repenser. À titre d'exemple, l'entrepreneur migrant (Hily, Ma Mung, 2002; Tarrius, 2002) ne serait plus le seul protagoniste de ces dynamiques. Les figures des migrations se diversifient en parallèle à une complexification des parcours et des projets migratoires. Les études féministes (Pratt, Yeoh, 2003; Morokvasic, 2010; Miranda, 2009; Schmoll, 2017) avaient déjà participé à la déconstruction de la vision androcentrée des recherches menées dans le champ des migrations. Il nous appartient désormais de mettre en critique la perspective adulto-centrée qui tend trop souvent à dominer nos réflexions académiques et à occulter une réalité des migrations actuelles : celle d'une jeunesse en mouvement, seule ou en famille.

Nécessairement, les questions relatives à la scolarisation de ces jeunes migrants se posent. Dernièrement, le programme de recherche EVASCOL¹ a étudié la question de l'accès à l'école et du rapport à l'institution scolaire des enfants allophones nouvellement arrivés et de leurs parents. Les derniers numéros de la Revue européenne des Migrations Internationales (REMI) (2018) et de Migrations et Sociétés (2019) ont participé à la diffusion des connaissances produites sur cette thématique. Enfin, l'ouvrage Les enfants migrants à l'école, sous la direction de Maïtena Armagnague et al. (2021) finit d'ouvrir les enjeux que pose la question de la scolarisation des enfants

migrants au grand public et aux professionnels sociaux et éducatifs.

En outre, et ce depuis plusieurs années, la catégorie des mineurs non-accompagnés (MNA) a été largement médiatisée. Les débats qui s'en sont suivis, notamment sur le plan juridique du fait du non-respect de leurs droits, ont appelé les chercheurs et chercheuses à y participer et à apporter des éléments de réponses² (Senovilla-Hernández, 2014).

La revue Jeunes Mineurs en Mobilité (JMM), au regard des thématiques au cœur de sa ligne éditoriale, souhaite contribuer à cet élan tout en travaillant à de nouvelles pistes de réflexion. C'est pourquoi ce numéro ouvre la discussion sur les espaces pluriels d'apprentissages et de formations des jeunes en migration, qu'ils soient dans une situation isolée ou vivant avec leurs parents, scolarisés ou non au pays, vivant à la rue ou protégés institutionnellement. Ainsi, ce numéro propose une approche transversale des multiples cas de figure qui composent ce vaste champ d'étude que représente la jeunesse en migration : les mineurs non-accompagnés, les enfants allophones arrivants avec leurs familles et tous ces jeunes majeurs qui viennent bousculer cette relation symbiotique de l'âge, du statut administratif et du parcours d'insertion.

Ces situations diverses nous invitent également à requestionner ce qu'on entend par "apprentissage" et "formation" en déplaçant le regard sur les espaces "hors-cadre" ainsi qu'en avançant l'idée que l'institution scolaire est amenée à interagir, parfois malgré elle, avec d'autres espaces, temps et instances de socialisation privilégiés par les enfants et leurs familles.

Quelle que soit la situation familiale et administrative de ces enfants et jeunes majeurs, l'accès à l'école est souvent considéré comme le premier pallier de leur parcours d'insertion dans le pays d'arrivée. Ce qui va de soi à l'échelle constitutionnelle, l'est moins quand ces principes se frottent, à une échelle plus locale, à la réalité des pratiques institutionnelles et des situations socio-administratives. À ce titre, dans son travail de plaidoyer, Le collectif #Ecolepourtous³ dénombre 100 000 enfants exclus de l'école en France. Les débats que cette situation suscite tendent à masquer la parole de ces enfants à la scolarité encore balbutiante. Pourtant, leurs expériences et aspirations méritent d'être entendues pour ajuster au mieux les politiques publiques et les pratiques institutionnelles aux impératifs d'accès et de maintien à l'école.

Évaluation de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV).

Voir aussi : « Mineur isolés étrangers : une nouvelle figure de l'altérité ? », Migrations Société, 2010, vol. 3-4 (n°129-130).

³ URL: https:/ecolepourtous.org

Guillaume Coron, cadre socio-éducatif, ouvre le dossier en proposant une réflexion sur les intérêts et les limites du dispositif de "scolarisation de première intention": comment œuvrer à ce que l'École considère plus attentivement leurs expériences, besoins et attentes? De cette question qui guide son article, Guillaume Coron dégage des perspectives prometteuses en donnant la parole aux mineurs non-accompagnés rencontrés dans un établissement d'accueil d'urgence. Ainsi, au travers de ces nombreux témoignages recueillis dans le cadre d'un focus-groupe, il nous offre une lecture critique du dispositif de scolarisation de première intention, dans les avancées qu'il permet comme dans ses insuffisances. Son travail s'appuie également sur des retours d'expériences associatives menées auprès des composantes les plus désocialisées des MNA. Dans ce contexte, la scolarisation de première intention pourrait être une bonne initiative ... encore faudrait-il y mettre l'énergie et la volonté nécessaires afin d'en faire un "espace relationnel ouvert" et rapprocher, comme le souligne l'auteur, Leur École de la Nôtre.

Baby-Collin, Cécile Virginie Exbrayat Luna Russo (respectivement professeure de Géographie l'Université d'Aix-Marseille, professeure de Français Langue Seconde (FLS)/ coordinatrice UPE2A à Marseille, et diplomée en Master Migrations Internationales à l'Université de Poitiers) poursuivent la réflexion en l'ouvrant à un autre dispositif : celui de l'Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). À partir d'une enquête menée entre 2018 et 2020 dans une classe UPE2A d'un lycée général marseillais, les autrices ont porté leur attention sur le parcours de quatre jeunes adolescentes, élèves allophones nouvellement arrivées (EANA). Au croisement d'un ensemble de biais et d'injonctions familiales, scolaires et migratoires, le deuxième article de notre dossier met en lumière les ressorts et les acteurs autour desquels se faconnent le parcours scolaire et l'avenir professionnel de ces jeunes filles. Supposément moins en prise avec les inégalités sociales présentes à l'école, leur parcours scolaire n'en reste pas moins ponctué de multiples contraintes et variations. Un ensemble de facteurs viennent ainsi bousculer les possibilités et la stabilité qu'offrent ce dispositif, amenant leur professeure à occuper un rôle clé dans leurs orientations et leur parcours d'insertion.

Le rôle important joué par la professeure d'UPE2A dans le parcours des quatre adolescentes rassure autant qu'il met en exergue certains dysfonctionnements : ce parcours scolaire dépendrait donc moins des règles et procédures qui cadrent ces dispositifs d'accès et de maintien à l'école, que des pratiques professionnelles et

sensibilités des acteurs qui animent ces dispositifs, dans ou en dehors de l'école. Cette hypothèse nous fait faire un pas de côté en nous dégageant de la centralité occupée par l'institution scolaire dans notre réflexion. Finalement, le parcours scolaire des jeunes migrants commence bien avant d'avoir franchi les portes de l'école et connaît d'autres espaces que la salle de classe, mais aussi d'autres acteurs que les personnes enseignantes. C'est ce que tendent à démontrer les deux articles suivants.

La troisième contribution à notre dossier nous vient de Yahya Al-Abdullah, doctorant en anthropologie à l'EHESS de Paris. A partir d'un travail ethnographique mené en région parisienne à Saint-Denis, auprès de familles issues de la minorité ethnique Dome de Syrie et vivant en squat depuis plusieurs années, ce troisième article met la focale sur les obstacles à la scolarisation des enfants de ces familles, tant sur le plan des perspectives suivies par ces dernières que sur le plan des pratiques administratives des pouvoirs publics. Avec en toile de fond la crise sanitaire du Covid-19 et le premier confinement de mars 2020, Yahya Al-Abdullah propose une réflexion sur son engagement - au croisement de la production scientifique et du militantisme - qu'il mène au sein des deux associations locales où il a effectué son travail de terrain.

L'article de Yahya Al-Abdullah est complété par une bande dessinée réalisée par Vincent Croguennec, illustrateur plasticien à Saint-Denis et membre actif du comité de soutien aux familles Domari expulsées d'un immeuble inhabité qu'elles occupaient sous la coupe d'un marchand de sommeil. La bande-dessinée (qui faisait office de tract distribué à Saint-Denis) relate le parcours de Nour, une petite fille de neuf ans qui s'apprêtait à faire sa première rentrée à l'école, quelques jours après l'évacuation de l'immeuble squatté. Face à cette situation de rue, un campement d'urgence a été installé dans un parc à proximité, à l'initiative des familles et du comité de soutien dont faisaient partie nos deux contributeurs.

Ainsi, en quoi la scolarisation de ces enfants dépend-t-elle en partie de la mobilisation d'acteurs de la société civile ? Quelle place et quelle voix pour le chercheur pris dans des situations où se mêlent l'injustice, le non-droit et les discriminations ? Ces questions se posent au sujet de la scolarisation mais aussi du maintien de ces enfants en milieu scolaire. Les parcours migratoires de ces jeunes sont souvent marqués par le vécu d'événements violents, traumatiques, que leurs interactions avec les institutions françaises, (en premier lieu, l'Éducation nationale), tendent à accentuer.

La dimension interculturelle se place au premier plan de la contribution de Gesine Sturm, maîtresse de conférence en psychologie interculturelle de l'Université de Toulouse Jean Jaurès, accompagnée de cinq autres auteurs et autrices de cette même spécialité : Yağmur Gökduman, Julia de Freitas Girardi, Juliette Adjinacou Ménil, Laeticia Cathary et Filipe Soto Galindo. Les six contributeurs et contributrices de cet article ont suivi la mise en œuvre d'ateliers théâtraux au sein d'un dispositif accueillant des jeunes migrants dans deux collèges de la région toulousaine. Les observations réalisées réinterrogent la place et le rôle de la rechercheaction dans les espaces et temps "à-côté" de l'école, propices à l'expérimentation d'outils et de méthodes alternatives - ici, la médiation théâtrale - et participant au processus de "résilience" de ces enfants dont les premiers temps à l'école ne se vivent pas toujours simplement.

Lorsque l'on s'intéresse à la situation des MNA protégés institutionnellement, l'accès à une scolarisation présente un enjeu supplémentaire dans la mesure où celle-ci serait au centre de stratégie d'insertion sociale et d'obtention d'une situation administrative régulière. Pour ces jeunes, s'assurer d'une employabilité rapide et effective sur le marché du travail une fois majeurs est un impératif. Sous protection jusqu'à leur 18 ans , les professionnels socio-éducatifs accompagnent ces jeunes en vue de leur donner les clés d'une autonomisation qui passe en partie par une indépendance financière à la sortie du dispositif.

Ainsi, le choix des orientations scolaires des jeunes migrants se porte bien souvent sur des formations courtes et professionnalisantes. Lisa Carayon, Julie Mattuissi et Arthur Vuattoux nous montrent tout au long de leur article qu'aucune place n'est laissée au hasard quant à ce choix de formation. À partir d'une enquête qualitative réalisée au sein de deux départements français, les autrices et auteur détaillent les pratiques d'accompagnement à la professionnalisation déployées par les institutionnels en charge de la protection des MNA. Sont ainsi mis en lumière les multiples obstacles et obligations qui jouent sur l'orientation de cette jeunesse vers certaines niches professionnelles sous tension.

Finalement, c'est au travers des enjeux et objectifs d'insertion socio-professionnelle que Sofia Laiz Moreira nous présente le travail de représentants de l'autorité régionale de Galice, en Espagne, qui œuvrent à orienter, insérer et professionnaliser des MNA récemment majeurs au travers du programme Mentor. Non sans tension entre les politiques de protection de l'enfance et celles responsables de l'immigration, le dispositif Mentor est perçu par les jeunes migrants

bénéficiaires comme un véritable tremplin vers la professionnalisation et l'autonomisation.

En ce qui concerne la rubrique "Paroles de Jeunes" ce numéro donne la parole à Catalin, un jeune âgé de 20 ans, d'origine roumaine et issu de la minorité rom. Il revient sur son parcours résidentiel en France, du bidonville au logement social, ainsi que sur son parcours scolaire et sa formation professionnelle. Habitant à Saint-Denis depuis qu'il est enfant, Catalin éprouve l'ambivalence de sa position aux marges du formel, tout au long du parcours d'insertion de sa famille. Ainsi finit-il par mettre en parallèle ce qu'il appelle "l'École de la République" et "l'École de la vie".

Enfin, la rubrique "Lu, vu, entendu" présente d'abord l'ouvrage "D'une rive à l'autre" avec de nombreux témoignages de jeunes migrants et personnes hébergeuses, livre publié par l'association CAJMA 22 et dont les bénéfices sont directement réinvestis dans le travail d'accueil solidaire promu par cette association. Nous revenons ensuite sur le court-métrage "Shakira", fiction réalisée en 2019 par Noémie Merlant qui offre aux spectateurs un aperçu du quotidien d'une jeune Rom résidant en bidonville. Finalement, nous présentons la chanson "Migration Positive" réalisée par un groupe de jeunes migrants de la ville de Poitiers qui ont constitué le collectif "Young revolution - Alpha records" et qui planifient le prochain lancement d'un studio de musique ouvert à toute personne migrante ou non souhaitant partager ses compétences musicales dans le cadre de ce projet.

Quel que soit l'état de leur statut (MNA, EANA, jeunes majeur.es, etc.), l'incidence de la migration sur leurs trajectoires - sociale, scolaire, biographique - est le facteur commun de cette jeunesse migrante. De l'idée d'une jeunesse qui serait tout de même "ordinaire" car aspirant principalement à suivre une scolarité, la multiplicité des conséquences de la migration la place parfois dans des situations "extra" ordinaires au regard des réalités vécues lors des socialisations "classiques" juvéniles. De façon générale, la primauté du statut administratif et l'aspiration à une situation socio-économique relativement stable rendent impératifs l'accès à l'école mais aussi l'acquisition de diplômes, surtout pour les fractions les plus précaires de cette jeunesse en migration. Ainsi, l'on constate que le parcours scolaire n'est jamais vraiment déconnecté des problématiques liées à l'âge et à la position sociale, elles-mêmes inhérentes aux enjeux de régularisation et d'insertion.

RÉFÉRENCES

ARMAGNAGUE-ROUCHER, M. et al. (2018), Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Défenseur des Droits, INSHEA - Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés, 425 p.

ARMAGNAGUE-ROUCHER, M. et al. (2018), « École et migration », Revue Européenne des Migrations Internationales, éd. Université de Poitiers, vol. 34, n°4.

ARMAGNAGUE-ROUCHER, M. et al. (2019), «La scolarisation des élèves migrants en France», Migration et Société, éd. Centre d'information et d'études sur les migrations internationales, vol.2, n°176.

ARMAGNAGUE-ROUCHER, M. et al. (2021), Les enfants migrants à l'école, Ed. Le bord de l'eau, coll. Clair & Net, 195 p.

BHABHA, J., SENOVILLA HERNÁNDEZ, D., Kanics Jyothi (2018), Research Handbook on Child Migration, Edward Elgar Publishing, 552 p.

D'HALLUIN, E. (2016), « Le nouveau paradigme des "populations vulnérables" dans les politiques européennes d'asile », Savoir/Agir, 36, pp.21-26.

HILY, M.-A. et MA MUNG, E. (2002), « Catégories et lieux des circulations migratoires », Cahiers de Recherches de la MIRe. Éd. La Documentation Française, n°16, pp. 33-39.

MIRANDA, A. (2010), « Les multiples situations migratoires féminines dans la méditerranée », NAQD. SARL NAQD, vol. 1, n° 28, pp. 21-34.

MOROKVASIC, M. (2010) « Des femmes au genre en migrations ». NAQ,D. Éd. SARL NAQD, vol. 1, n°28, pp. 35-54.

PRATT, G., YEOH, B. (2003), «Transnational (counter) topographies», Gender, Place and Culture, a Journal of Feminist Geography. Carfax Publishing, vol. 10, n°2, pp. 159-166.

SCHMOLL, C., BERNARDIE-TAHIR, N. (2018) Méditerranée. Des frontières à la dérive. Le passager clandestin, Bibliothèque des frontières, 143 p.

SENOVILLA-HERNÁNDEZ, D. (2014), « Analyse d'une catégorie juridique récente : le mineur étranger non accompagné, séparé ou isolé », Revue Européenne des Migrations Internationales, vol. 30, n°1, pp. 17-34.

TARRIUS, A. (2002), La mondialisation par le bas. Les nouveaux nomades des économies souterraines, édition Balland, 169 p.



Crédit : Eddy Vaccaro

{DOSSIER}

Partie 1

Les espaces
d'apprentissage et de
formation des jeunesses
en migration

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 Faizi¹.

« 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 »².

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 Ngatcheu³, de classes spécialisées d'apprentissage du Français?

« Avant d'aller au lycée professionnel du Nivolet, j'ai été en FLE⁴ 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 »⁵.

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.

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.

² (Faizi, 2014 : p.153)

³ 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.

⁴ Français Langue Etrangère.

⁵ (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 »⁶.

Aussi, cet article proposera d'approfondir, en partie, les contenus d'une contribution à un précédent numéro de Jeunes et Mineurs en Mobilité⁷ 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 MNA⁸. 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 pourrons 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 des MNA, nous l'envisagerons en tant que ressource possible pour répondre aux besoins particuliers d'une petite minorité de jeunes MNA désocialisés.

⁶ 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.

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 remédiations¹⁰ 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

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.

⁸ Le 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 traditionnel.

⁹ 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.

[&]quot;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'isolement¹¹ ; démarches d'évaluation du niveau scolaire et d'affectation au sein d'un établissement scolaire ; orientation vers un établissement d'accueil pérenne... Enfin, et audelà 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 12. En effet, et au-del à 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

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. 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 que 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).

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 évaluation¹³. Pour ce faire, afin de redonner la parole aux principaux intéressés, un focus group¹⁴ 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 :

¹³ 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.

4 « 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). « 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 »¹⁵

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 »¹⁶

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 »¹⁷

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 »¹⁸

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 » 19
- « C'est pour faire des rappels avant d'aller au collège \mathbf{w}^{20}
- « 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 »²¹
- « [Pour apprendre] les règles et tout... »²²
- « [Là-bas aussi ils nous demandaient quel métier on voulait faire plus tard »²³

^{15 (}MNA1)

^{16 (}MNA3)

¹⁷ (MNA2)

¹⁸ (MNA7)

^{19 (}MNA8)

²⁰ (MNA4)

²¹ (MNA1) ²² (MNA2)

²³ (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 »²⁴

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 »²⁵

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 éducs 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 »²⁶

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] »²⁷

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 »²⁸

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» ²⁹

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 »³⁰

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 $^{\rm 31}$

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 »³²

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»³³

²⁴ (MNA3)

²⁵ (MNA4)

²⁶ (MNA6)

²⁷ (MNA7)

²⁸ (MNA2)

^{29 (}MNA4)

³⁰ (MNA7)

^{31 (}MNA2)

^{32 (}MNA6)

^{33 (}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 »³⁴

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 »³⁵

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»³⁶

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... »³⁷

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 »³⁸

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»³⁹

« C'est plus facile aussi »⁴⁰

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 »⁴¹

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 »⁴²

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... »⁴³

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 »⁴⁴

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 »⁴⁵

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 »⁴⁶

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 :

³⁴ (MNA4)

^{35 (}MNA8)

³⁶ (MNA7)

^{37 (}MNA3)

^{38 (}MNA5) 39 (MNA4)

^{40 (}MNA3)

^{41 (}MNA2)

^{42 (}MNA4)

^{43 (}MNA3)

^{44 (}MNA6)

^{45 (}MNA5)

^{46 (}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 »⁴⁷

« 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 »⁴⁸

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-isolement, 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

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 plaidons pour que tout programme intégré se voulant inclusif puisse se soutenir d'une réflexion transculturelle⁴⁹. 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

⁴⁷ (MNA3)

⁴⁸ (MNA7)

⁴⁹ 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-coloniales⁵⁰ (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'Egypte. 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-til, 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 ?

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 horizons⁵¹, 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'Egypte 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 aspirants⁵²", "mandatés⁵³" ou "rejoignants⁵⁴",

51 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.

⁵⁰ 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.

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)

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'acquérir un métier symbole de prestige social, gage de réussite économique ultérieure (Etiemble, Zanna, 2013)

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 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 capabilité⁵⁵ du jeune tout

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.

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

La capabilité 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...)

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 Afghan 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.

Trajectoires scolaires de jeunes lycéennes migrantes allophones

Une étude qualitative dans un lycée de Marseille

VIRGINIE BABY-COLLIN

Professeure de géographie, Aix Marseille Université, Telemme, CNRS, Aix en Provence¹

CÉCILE EXBRAYAT

Certifiée de lettres modernes, professeure de français langue seconde (FLS), coordonnatrice d'UPE2A, Marseille²

LUNA RUSSO

Doctorante, Aix Marseille Université, Telemme, CNRS, ADEF, pôle pilote AMPIRIC, Aix en Provence³

RÉSUMÉ

Cette contribution met en lumière la façon dont se construisent en France les parcours scolaires et l'avenir professionnel des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). À partir d'une enquête menée entre 2018 et 2020 dans une classe UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) d'un lycée général marseillais, cet article dresse le portrait de quatre adolescentes. Le quotidien de ces jeunes filles, souvent bousculé par un ensemble de contraintes et d'injonctions familiales, scolaires mais aussi migratoires, retrouve une forme de stabilité dans cette scolarisation en UPE2A. Les multiples espaces et occasions de socialisation juvéniles dispensés par ce dispositif conduisent ces adolescentes à s'emparer progressivement des possibilités scolaires et professionnelles qui s'offrent à elles, encouragées par leur professeure responsable du dispositif qui joue un rôle clé dans leur parcours.

INTRODUCTION

L'augmentation des flux migratoires en France et en Europe depuis le milieu des années 2000 s'accompagne d'une hausse du nombre d'enfants et de jeunes migrants en âge d'être scolarisés. Ceux que l'on appelle désormais (depuis la circulaire du Bulletin officiel de l'Education Nationale - BOEN, octobre 2012) les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) augmentent notablement dans les établissements scolaires : de 32 000 en 2001-2002, les effectifs ont plus que doublé atteignant près de 70 000 en 2018-19 (DEPP, 2020). Cette croissance invite à une réflexion sur les conditions de leur participation scolaire, sur lesquelles les connaissances sont encore embryonnaires. Au contraire des enfants de migrants, de seconde génération, qui ont donné lieu à un certain nombre de travaux (Beauchemin, Hamel, Simon, 2016; Ichou, 2015, 2018; Brinbaum, Farges, Tenret, 2016), les jeunes en situation de migration font encore l'objet de peu de recherches, malgré quelques travaux pionniers (Vallet et Caille, 1996; Schiff, 2001, 2002) et plusieurs programmes récents (Armagnague, Rigoni, Tersigni, 2019; Armagnague, et al., 2018; Armagnague, Rigoni, Valette, 2018; Mendonca Dias, Azaoui, Chnane Davin, 2020; Primon, Moguérou, Brinbaum, 2018; Schiff, 2015).

Quel est le devenir scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés en France ? Quels éléments participent de la construction de leur scolarité ? Quels acteurs interviennent dans la mise en œuvre de leur projet scolaire ou professionnel ?

Nous nous intéressons aux principaux facteurs qui interviennent dans la construction des trajectoires scolaires des jeunes élèves allophones nouvellement arrivés, mettant en évidence le poids des contraintes liées aux situations familiales, de l'engagement des jeunes dans leur scolarité, et de l'orientation scolaire, envisagée comme un assemblage de politiques, de contraintes et de pratiques, dans lesquelles interviennent des acteurs pluriels - élèves, familles, enseignants, personnels de l'éducation nationale (Caille, 2005; Stevanovic, 2008; Verdier, 2010; Blanchard, 2011).

Notre recherche repose sur des données recueillies depuis 2018 dans le lycée A, qui accueille des élèves allophones nouvellement arrivés en France disposant d'un niveau scolaire de lycée à leur arrivée sur le territoire français, et représentant une petite fraction de jeunes migrants parmi les plus éduqués au moment de la migration. Le lycée A est en effet un établissement du centreville de Marseille qui héberge depuis 2014 le seul dispositif UPE2A de l'académie d'Aix-Marseille à être positionné en lycée général. L'enquête

virginie.baby-collin@univ-amu.fr

² cecile.exbrayat@ac-aix-marseille.fr

³ lunaa.russo@gmail.com

y a été conduite entre 2018 et 2020, en étroite collaboration avec l'enseignante coordinatrice du dispositif depuis son origine (Cécile Exbrayat), des étudiantes en stage de Master (Mélissa Di Placido, Luna Russo), une post doctorante (Polina Palash) et une chercheuse (Virginie Baby-Collin).

Nous mobilisons ici la base de données construite par la recherche, recensant tous les élèves du dispositif depuis sa création en 2014 (116 élèves, 7 promotions), complétée des fiches élèves et des archives de l'établissement (évaluations CASNAV⁴, fiches d'orientation des conseils de classe, bulletins trimestriels -ces informations complémentaires étant partielles), et d'un suivi de la scolarité de chacun, y compris après la sortie du lycée, grâce à des contacts maintenus par l'enseignante coordinatrice du dispositif (contacts informels et réseaux sociaux - WhatsApp, Facebook ; organisation de goûters-rencontres en 2019 et 2020, auxquels ont été conviés les anciens élèves). Nous mobilisons également certains des entretiens individuels conduits avec les élèves et anciens élèves (43 au total), portant sur leur parcours scolaire et de formation, les modalités de leur insertion et de leur expérience en France, leur parcours migratoire, leur contexte familial, leurs projets. Nous resserrons ici la focale sur quatre jeunes filles de ce dispositif. Moins nombreuses que les garçons, elles sont souvent invisibilisées dans les études migratoires (Morokvasic 2011; 1984). Les recherches sur les descendants d'immigrés les créditent plutôt de meilleures réussites scolaires (Brinbaum, Moguérou, Primon, 2011) souffrant moins de formes d'injustices scolaires (Brinbaum, Primon 2013), même si les résultats sont variables selon les origines (Brinbaum, Farges, Tenret 2016).

Dans un premier temps, nous précisons le contexte scolaire, le dispositif étudié, ainsi que les trajectoires scolaires de l'ensemble des élèves qui en sont issus. Nous détaillons ensuite les parcours de quatre adolescentes, révélant la pluralité des facteurs permettant de comprendre leurs orientations, et la diversité des profils rencontrés. Ils nous permettent de discuter, dans un dernier temps, des principaux facteurs qui participent de l'élaboration des trajectoires scolaires : entre des contraintes familiales fortes, des conditions de vie difficiles à l'issue de la récente migration, et des acteurs du monde scolaire tout à fait déterminants, parmi lesquels se dégage le rôle central de l'enseignante du dispositif UPE2A, les adolescents s'affirment, par leurs discours et leur pratiques, comme des acteurs essentiels de la construction de leur avenir.

1. SCOLARISATION ET PARCOURS SCOLAIRES DES ÉLÈVES ALLOPHONES

1.1- DISPOSITIFS DE SCOLARISATION: DES CIRCULAIRES À LEUR MISE EN ŒUVRE DANS L'ACADÉMIE D'AIX MARSEILLE

La scolarisation des EANA

Les modalités de scolarisation des élèves allophones sont revues par les textes officiels de l'Éducation Nationale en 2012 (BOEN, 2012). À leur arrivée en France, les élèves doivent passer, dans les écoles élémentaires, les Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) ou les Centres d'information et d'orientation (CIO), des tests de positionnement, visant à connaître leur niveau de maîtrise de la langue et de différents socles de connaissances. Les résultats de ces tests, passés généralement dans leur langue maternelle, permettent aux formateurs du CASNAV de formuler des préconisations en vue de la scolarisation. Les élèves sont ensuite affectés selon leur classe d'âge, à une ou deux années d'écart près, dans des établissements scolaires. Seule une petite partie de ceux qui sont âgés de plus de 16 ans est considérée comme ayant le niveau suffisant pour suivre en lycée général. Les élèves sont généralement placés dans des dispositifs UPE2A, c'est-à-dire des classes de 24 élèves maximum dans lesquelles ils suivent des cours de français, dont le montant hebdomadaire varie selon les besoins des élèves et les établissements (avec un minimum de 9 heures dans le premier degré, 12 heures dans le second degré, et un maximum de 16 heures). Les élèves sont aussi, en vertu du principe de l'inclusion, inscrits en même temps dans une classe ordinaire dans laquelle ils suivent d'abord, avec les autres, les disciplines les plus accessibles sans une bonne maîtrise du français (mathématiques, sport, musique, anglais, ...), puis progressivement un nombre grandissant de matières à mesure de leur progression. Au terme d'une année (exceptionnellement deux), les EANA sortent du dispositif pour être pleinement inclus en classe ordinaire. Ce processus théorique souffre toutefois de nombreux écarts et exceptions.

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

⁴ Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

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.

Les dispositifs de l'académie d'Aix Marseille

Dans l'académie d'Aix-Marseille, le nombre d'EANA a fortement augmenté depuis une vingtaine d'années, avec une accélération sur les dix dernières années. Selon les données de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et du CASNAV, 1500 EANA sont scolarisés dans l'académie en 2008-09, près de 1900 en 2012-13, plus de 4000 en 2018-19.

Entre 2014-15 et 2019-20, le nombre de dispositifs ouverts dans l'académie est passé de 72 à 93 dans le premier degré ; de 47 à 60 dispositifs dans les collèges, et de 14 à 21 dispositifs dans les lycées ou autres structures pour les plus de 16 ans. L'augmentation est ainsi de l'ordre de 30% dans le premier degré et au collège, et de l'ordre de 50% pour les lycées et plus de 16 ans. Les Bouches-du-Rhône concentrent environ les deux tiers des dispositifs, et Marseille entre 40 et 45 % du total.

Un seul est implanté en lycée général, dans le lycée A où nous avons enquêté. Les autres relèvent de structures gérées par des associations spécifiques, de dispositifs d'accès à la qualification (DAQ-EANA), gérés par la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS), ou des plateformes de scolarisation. Ces dernières, aujourd'hui rebaptisées UPE2A-LP - pour Lycée Professionnel, créées dans l'urgence dans le courant de l'année 2017-18 (au nombre de 10 dans l'académie en 2020-2021), sont des classes fermées (n'ayant pas vocation à l'inclusion), visant à donner des bases en français aux élèves, débouchant le plus souvent sur des poursuites d'études professionnelles ou des contrats d'apprentissage. Ainsi, de l'ensemble des dispositifs existants pour l'accueil des élèves en âge du lycée, celui du lycée A est ainsi le seul qui n'ait pas une vocation professionnalisante.

Le dispositif du lycée A

Initialement prévu pour 15 élèves, ce dispositif en accueille désormais 24. Si la direction académique en charge du CASNAV souligne l'intérêt d'ouvrir un autre dispositif UPE2A en lycée général, les moyens ont jusqu'ici fait défaut, et le dispositif existant a même été menacé de fermeture à plusieurs reprises depuis sa création. Les efforts consentis ont en effet porté sur un accroissement

de l'offre pour les dispositifs installés dans les lycées professionnels.

Le lycée A est un établissement mixte de centre-ville tourné vers l'international : outre l'enseignement de langues rares comme l'arménien ou le russe LV1, le lycée dispose de classes Abibac (double Baccalauréat allemand et français), Bachibac (double Baccalauréat espagnol et français), et Option Internationale Britannique (OIB). Les EANA suivent un enseignement intensif de 16 heures hebdomadaires de français langue seconde et de scolarisation (FLS), des cours spécifiques d'histoire-géographie et de sciences en co-enseignement avec le FLS, ainsi que des cours avec leur classe ordinaire de rattachement (en mathématiques, anglais et éducation physique et sportive). Hormis quelques exceptions, tous les élèves sont en effet rattachés à une classe ordinaire de Seconde. Répartis sur cinq classes pendant les premières années du dispositif, ils sont désormais répartis sur deux, pour favoriser les compatibilités des emplois du temps. Avec 12 élèves allophones sur 35 élèves environ en classe ordinaire, cette répartition favorise leur concentration dans un petit nombre de classes, ce qui est moins favorable à une logique d'inclusion. En fonction de leur motivation et de leurs progrès, les élèves sont encouragés à progressivement diminuer les heures de FLS au bénéfice des autres enseignements proposés en classe ordinaire.

1.2- PROFILS ET PARCOURS SCOLAIRES DES EANA DU LYCÉE A

Les jeunes, issus d'une grande diversité de pays (30), ont un âge moyen de 16 ans à l'entrée dans le dispositif, qui varie de 14 à 18 ans. Le sex ratio est équilibré pour les jeunes de 14 à 16 ans (32 garçons, 31 filles), et tourne largement en faveur des garçons à 17 ou 18 ans (32 garçons, 17 filles), si bien qu'au global les filles sont moins nombreuses que les garçons (ratio 42 - 58%).

Tous ont passé les tests de positionnement du CASNAV, qui a proposé une affectation en lycée général, en raison de leurs bons résultats scolaires attestant d'un niveau lycée lors de leur arrivée en France. Près de la moitié (47%) étaient scolarisés, l'année précédant leur arrivée, dans une classe de lycée dans leur pays d'origine ; 28% étaient au collège. Les informations sont lacunaires pour 21% d'entre eux ; et 3% étaient en situation de déscolarisation.

Toutefois, si la grande majorité arrive d'un pays étranger (pas toujours leur pays de nationalité, certains ayant eu des parcours migratoires heurtés impliquant des étapes parfois prolongées avant leur arrivée en France), 22% des 116 élèves des 7 promotions étudiées étaient déjà scolarisés en France l'année précédente. En effet, bien que le dispositif UPE2A soit réservé aux élèves arrivés en France depuis moins d'un an, et prévu pour une durée d'une année pouvant exceptionnellement se prolonger une deuxième, l'observation montre qu'une certaine latitude existe. Certains élèves sont issus d'une UPE2A collège dans laquelle ils étaient arrivés en cours d'année, ou y avaient effectué une année complète.

A la sortie du dispositif, les orientations des élèves en N+1 permettent de différencier trois groupes, analysés ici sur les six premières promotions (2014-15 à 2019-20):

- 1) Près de 20% des élèves ont été maintenus une seconde année dans le dispositif UPE2A, à la demande de l'enseignante coordinatrice et après un échange avec l'équipe pédagogique et la famille, souvent à l'occasion des conseils de classe, afin de consolider leur maîtrise de la langue française, et en adaptant pour chacun, en fonction de son niveau dans les différentes disciplines, les modalités de son inclusion en classe ordinaire. Ceci est globalement conforme aux résultats de l'enquête EVASCOL (Armagnague et al., 2018) selon laquelle un tiers des élèves restent une seconde année en UPE2A -voire trois (cas jamais observé dans le lycée A), ce qui est motif d'engorgement des dispositifs. Parmi les 21 élèves maintenus, les deux-tiers étaient arrivés en cours d'année et n'avaient donc pas pu bénéficier pleinement du dispositif.
- 2) La majorité (62%) est orientée en Première générale ou technologique : 30% en voie générale, les autres en voie technologique, avec une prédominance pour la filière Management Gestion (STMG), qui est aussi la seule filière technologique proposée par le lycée A. Les élèves sont très sensibles à cette possibilité de rester au lycée, qui tend à devenir un lieu d'ancrage (Debarbieux, 2014) et de stabilité, dans un univers personnel par ailleurs souvent instable et bouleversé par la migration.
- 3) Enfin, une petite partie (9%), se dirige en filière professionnelle, en Seconde ou en Première.

Si près de la moitié des élèves reste au lycée A (maintenus en UPE2A, orientés en Première générale ou technologique), les autres vont dans d'autres lycées (généraux, technologiques ou professionnels) marseillais. Environ 45% des élèves conduisent leur scolarité au lycée A jusqu'au baccalauréat.

Les trajectoires des élèves des quatre premières promotions révèlent que près de trois quarts d'entre eux (72%) obtiennent le baccalauréat, avec des taux légèrement inférieurs à la moyenne de l'établissement (qui varient de 83 à 90% selon les années), un peu meilleurs pour les filles que pour les garçons.

Tableau 1 : Nombre d'élèves issus du dispositif UPE2A du lycée A ayant obtenu le baccalauréat

	Tous	Filles	Garçons
Oui	53 (72%)	25 (78%)	28 (70%)
		Dont 1 obtention CAP	
Non	11 (15%)	4 (13%)	7 (18%)
Sans information	8 (11%)	3 (9%)	5 (13%)
Total	72 (100%)	32 (100%)	40 (100%)

Source : enquête de terrain. N= 72 élèves (suivi des 4 premières promotions- 2014 à 2017). Les % sont à lire en colonnes : 78% des filles et 70% des garçons ont obtenu le obtenu le baccalauréat

Au-delà, parmi ceux qui obtiennent le baccalauréat, une large majorité s'engage dans des études supérieures à l'université, en BTS, plus rarement en classe préparatoire, et seule une minorité intègre le monde du travail à temps plein.

Tableau 2 : Devenir des élèves du lycée A après le baccalauréat

[Université	BTS	Prépa	Autre	Monde du travail	Inconnu
	Nombre	26	10	2	1	3	10

Source : enquête de terrain. N= 52 élèves issus de 4 promotions.

Outre les filières techniques, prisées dans les BTS, les cursus de gestion, d'économie, de management, sont fréquents, de même que les orientations en langues, valorisant le plurilinguisme de ces jeunes. La plupart restent dans la région, et, même si les entretiens montrent qu'un certain nombre envisage de repartir un jour dans leur pays d'origine, leurs perspectives d'insertion en France semblent plutôt durables. Si certains élèves ont été perdus de vue (moins d'une dizaine), seuls deux d'entre eux (sur 116) sont retournés durablement dans leur pays d'origine.

2. DIVERSITÉ DES TRAJECTOIRES SCOLAIRES DE JEUNES FILLES

Les quatre parcours de lycéennes⁵ qui suivent, ont été recueillis en 2019 et 2020 grâce à des entretiens conduits séparément, avec chacune d'elle d'une part et avec leur professeure UPE2A d'autre part. Ces parcours mettent en évidence la manière dont se conjuguent, dans leur élaboration progressive, des éléments relatifs à leur situation familiale, aux conditions socio-économiques, au contexte psychologique des jeunes et de leurs familles à leur arrivée en France ; des éléments relatifs aux capacités et à la détermination des élèves dans la conduite de leur scolarité : des éléments relatifs aux modalités de la scolarisation, au contexte du dispositif UPE2A lui-même, et aux différents acteurs éducatifs qui interviennent dans la construction de l'orientation scolaire enfin.

Manel (Algérie) : le choix assumé d'une voie professionnelle à défaut de réaliser ses rêves

Manel est arrivée en France début 2016, à 17 ans et demi, depuis l'Algérie. Elle y a laissé son père et sa belle-mère avec lesquels « ça ne se passait pas trop bien »⁶ (elle n'est plus guère en contact avec eux depuis) et son grand-père chez qui elle vivait presque tout le temps. Elle a rejoint à Marseille sa mère, son frère aîné et son beau-père. Championne de judo en Algérie, elle participait à des compétitions de haut niveau « pour défouler [sa] violence », elle abandonne ce sport en arrivant en France, par « manque d'énergie » puis par manque de moyens (les clubs sont payants) et manque de temps. En effet, outre ses études, elle doit prendre soin de sa mère et travailler pour compléter les maigres ressources familiales.

A son arrivée en France, elle vit d'abord dans le 15ème arrondissement de Marseille, chez son beau-père, un homme très âgé, retraité de la pétrochimie, chez qui aujourd'hui elle continue d'aller faire le ménage, bien qu'il soit depuis séparé de sa mère. La distance entre ce lieu de résidence et le lycée A est cause, lors de sa scolarité en UPE2A, de nombreux retards en classe. Depuis la séparation du couple, Manel vit avec sa mère et son frère dans un quartier plus central, qu'elle aime bien car il est « à côté de tout, calme ».

La maladie de sa mère l'empêchant de travailler (elle touche le RSA), les difficultés économiques contraignent Manel à faire des ménages non déclarés, en parallèle de ses études.

Le CASNAV a motivé à son arrivée son inscription en Seconde générale car Manel, qui a déjà étudié le français, était engagée en Algérie dans des études secondaires (elle redoublait une Première littéraire), avec un niveau de mathématiques de fin de Troisième. Elle est aussi notée « volontaire et vive d'esprit ».

Arrivée en cours d'année, elle passe un an et demi en Seconde UPE2A. En classe, ses absences la handicapent. Selon l'enseignante, Manel éprouve des difficultés, mais elle s'investit énormément en cours de français (FLS) où elle semble s'épanouir: elle aime écrire, s'exprimer, et participe activement aux différents projets de classe. Elle fait notamment grande impression sur la scène nationale du théâtre de la Criée où elle improvise a capella la chanson "Algérie mon beau pays" de Slimane Azem devant une salle comble lors de la participation du groupe UPE2A au spectacle "Radio Live".

exprime vouloir être chanteuse conductrice de TGV, et c'est ce second projet qu'elle mûrit avec sa professeure. Cette dernière se souvient d'une conversation avec le proviseur et Manel au sujet de ce projet : le proviseur, médusé, avait manifesté un vif étonnement qu'une fille, et surtout une fille "comme elle", nourrisse un tel projet de conductrice : « Tu sais, tu es mignonne, il n'y a que des garçons là-bas, tu ne pourras pas t'habiller comme ça ». Il la verrait plutôt en vente spécialisée. Alors que sa professeure d'UPE2A réagit vivement à ces remarques, Manel répond calmement qu'elle sait tout ça, qu'elle a l'habitude, que ça ne lui fait pas peur et que oui, bien sûr, elle changera sa façon de s'habiller. Il lui trouve un stage passerelle ... dans une autre filière (Accueil et relation clients et usagers - ARCU), qui, comme elle l'exprime lors de l'entretien, ne lui plait pas du tout et où elle se sent mal accueillie. Elle retourne avec sa professeure voir le conseiller d'orientation, qui, selon Manel, lui a « tout expliqué sur les formations, les permis de conduire » : elle explique que ce rendez-vous a été crucial pour elle, même s'il implique de passer par un CAP7, alors qu'elle aurait aimé entrer directement en bac professionnel.

L'accueil que lui réserve le lycée D (dans le 14ème arrondissement), lors des journées portes ouvertes, achève de la convaincre. Elle en revient galvanisée par les encouragements des professeurs. À la rentrée 2017, elle entre ainsi en première année de CAP sur son deuxième vœu "conducteur routier de marchandises". Elles ne sont que quatre filles dans tout le lycée, et elle doit s'affirmer dans un environnement où elle subit moqueries et provocations de la part de garçons dont elle dit

⁵ Tous les prénoms sont fictifs.

⁶ En italique, nous insérons des extraits des entretiens conduits en 2020.

⁷ Certificat d'Aptitudes Professionnelles.

péjorativement qu'ils sont "des quartiers". Elle doit pour cela user de sa force et de son passé de judoka pour conquérir leur respect, et, bien que coquette, elle décide de modifier sa tenue : « làbas je ne peux pas m'habiller féminine, je mets des vêtements larges et je ne me maquille pas ».

Elle passe son permis B, obtient son CAP l'année suivante, puis passe son permis C, mention "matières dangereuses", et son Brevet de secourisme. Elle entre en Première professionnelle logistique au lycée D après avoir envisagé d'aller dans un lycée privé pour passer son permis D de conductrice de bus, puis en Terminale logistique (2020-21). Elle envisage de poursuivre ensuite en BTS alternance pour conduire des bus de transport en commun.

Elle a des mots élogieux pour le lycée D, sa proviseure (« Elle m'adore, elle va tout faire pour que je réussisse, elle m'a aidée quand j'ai eu des problèmes »), les professeurs (« ils aiment leur travail, ils veulent t'aider, que tu réussisses »), ou encore l'assistante sociale qui fait en sorte qu'elle puisse manger gratuitement à la cantine (« Cette année j'me suis dit, non ça va faire trois ans que je mange sans payer, je veux pas abuser alors je mangeais plus à la cantine mais l'assistante sociale elle est venue elle m'a dit "Manel pourquoi tu manges plus à la cantine" ? »).

Déterminée dans ses études actuelles, elle souligne souvent, avec pudeur, que sa vie a été "très dure", et elle continue à cultiver le rêve, consigné sur un petit carnet qu'elle sort pendant l'entretien, de devenir un jour candidate pour Miss Algérie, puis chanteuse ou actrice, en Égypte, parce que c'est « le Hollywood du monde arabe », et de circuler entre l'Égypte et la France, Cannes et Monaco, « là où vont les artistes », et « parce que je me sens mieux en France ».

Ivanna (Ukraine) : le parcours d'une excellente élève dans une migration contrainte

Ivanna arrive en France à l'été 2017, à 15 ans. Elle a fait le trajet en bus depuis l'Ukraine avec ses deux parents et son petit frère qui s'apprête à entrer en CE2-UPE2A. La guerre et la crise économique, bien que sa mère et son père travaillaient (dans une usine), les ont poussés au départ : « mon père avait trois travails : il faisait le taxi la nuit, il travaillait dans une usine, et les légumes, les fleurs, on plantait pour les vendre ».

Accueillis par une tante qui les héberge à leur arrivée pendant quelques semaines, ils ne cessent, pendant les trois années qui suivent, de déménager à droite à gauche (CADA⁸, séjours à l'hôtel, locations provisoires): les difficultés habituelles de la recherche d'un logement pérenne quand on est sans papiers (leur demande d'asile a été rejetée), même si le père trouve régulièrement du travail dans le bâtiment et que la mère essaie de garder des enfants ou de faire des heures de ménage. Leur méconnaissance de la langue française est un obstacle à leur insertion.

La tante, qui réside en France depuis plusieurs années, guide Ivanna dès la rentrée à l'Inspection académique pour qu'elle passe les tests du CASNAV en ukrainien : « ils m'ont dit 'C'est bon t'as bien réussi tu peux aller au lycée A'». En Ukraine, elle avait réussi les examens d'entrée en études secondaires supérieures, spécialité biologie, pour travailler plus tard dans les cosmétiques.

Bien qu'elle regrette sa scolarité en Ukraine («Ici j'aime pas trop. L'ambiance et tout ça ... [En Ukraine] à l'école on était comme une famille [...] et il y avait les fêtes, ça crée une ambiance. On faisait des sorties, des compétitions sportives dans les autres écoles, c'était cool »), elle montre tout de suite un grand enthousiasme et un désir immense d'apprendre en Seconde UPE2A. Selon sa professeure (dont Ivanna dit qu'elle est devenue «comme ma deuxième mère, quoi»), Ivanna réalise des progrès fulgurants. Elle saisit la moindre occasion d'apprendre et répond favorablement à toutes les propositions pour participer à des projets, rencontrer des gens nouveaux, réaliser des films, être jury d'un festival, faire du bénévolat ... Elle passe avec succès le DELF9 niveau B1, ce qui est assez rare pour une élève arrivée débutante dont la langue d'origine n'est pas latine. De cette année d'UPE2A elle dit « Je vais m'en souvenir toute ma vie [...] ». Elle est, selon ses enseignants, la meilleure élève, la plus investie, sa présence dynamise et crée de la cohésion entre élèves. A la fin de l'année, toutes les voies lui sont ouvertes. Une professeure de STMG¹⁰ est sollicitée pour venir présenter cette filière, et alors que ses camarades hésitent longuement avec une Première ES¹¹, Ivanna prend assez rapidement la décision ferme et définitive d'aller en STMG : « en Seconde j'ai réfléchi beaucoup, je voulais d'abord aller en S parce que j'avais de bonnes notes et tout, j'avais des capacités mais je voulais pas à cause de mon français. Je pensais que ça va me poser des problèmes, et du coup j'ai décidé d'aller en STMG déjà c'était bien... c'est large, pour les métiers futurs et après, c'est pas dur, c'est facile ». Elle n'a jamais regretté ce choix.

⁸ Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile

⁹ Diplôme d'Études de Langue Française.

¹⁰ Sciences et Technologies du Management et de la Gestion.

¹¹ Économique et Social.

Elle s'investit complètement, tout en s'occupant de toutes les démarches administratives pour sa famille dont elle est très proche. Elle trouve que c'est fatigant mais c'est « une expérience intéressante ». Après une Terminale STMG mercatique réussie et une moyenne générale de 16/20, elle sort bachelière avec la mention Très Bien ; ses parents sont contents même si, dit-elle, « ils ne se rendent pas compte ».

Elle est reçue à tous ses vœux Parcoursup¹², même en classe préparatoire au lycée F, vœu qu'elle refuse par peur des frais de scolarité à l'entrée en école de commerce. Elle hésite entre l'IUT¹³ d'Aix, dont elle entend dire ça et là qu'il aurait "meilleure réputation", et celui de Marseille, qu'elle choisit finalement. Elle a en effet déjà rencontré certains professeurs lors des stages de sensibilisation réalisés en classe de Terminale. Il semble que cela a été déterminant dans son choix. Elle est donc en 2020-21 en première année d'IUT Gestion des entreprises et Administration. Sans papiers, elle se confronte aux difficultés pour obtenir la bourse. Mais, comme pour tout le reste, elle est déterminée : « Je me débrouille ».

Après le DUT¹⁴ il semble qu'il y ait la possibilité de faire une licence professionnelle dans un pays anglophone : elle espère ainsi progresser en anglais. Elle veut s'investir, rencontrer de nouvelles personnes, faire du bénévolat, initier des projets, bien qu'elle soit encore complexée par son niveau de francophonie : « tu vois il y a quelque chose au-dedans qui me bloque [...] je réfléchis tout le temps [...] voilà mais je suis vraiment très ... esprit de combattant pour l'université ».

Elle espère pouvoir retourner un jour en Ukraine, quand ils auront des papiers, car sa famille lui manque, mais pas pour y vivre. Ses parents voudraient rester en France, à la campagne où la vie est plus simple et où ils pourraient cultiver un potager comme en Ukraine.

Bolormaa (Mongolie) : les langues et de la ténacité pour réussir malgré les difficultés familiales

Bolormaa est née en 1999 en Mongolie. Elle parle mongole, russe et elle a aussi un bon niveau d'anglais scolaire. Elle arrive en France, à 15 ans, avec sa mère malade et ses petits-frères alors âgés d'environ 3 et 6 ans. Le père est décédé en 2011 à la frontière entre la Russie et la Mongolie d'une

mort officiellement accidentelle sur laquelle plane l'ombre d'un règlement de comptes. Ils vivent dans le 15ème arrondissement de Marseille dans un logement provisoire relevant du Centre d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA). Bolormaa, déscolarisée, traverse une période difficile au cours de laquelle elle envisage de retourner en Mongolie. Cette possibilité du retour au pays, auprès de sa grand-mère et de ses oncles et tantes, ressurgit régulièrement dans son parcours et semble en même temps lui maintenir la tête hors de l'eau.

Arrivée en octobre 2014, c'est seulement en mars 2015 qu'elle obtient un rendez-vous au CASNAV pour passer les tests de positionnement, en langue russe car les tests n'existent pas dans sa langue maternelle, le mongole. Elle les trouve «très durs ». Elle retourne au CASNAV en mai 2015 pour s'enquérir de la suite : on lui propose d'entrer en Troisième UPE2A dans un collège des quartiers nord de Marseille (14ème) mais l'année scolaire touche à sa fin et elle n'y reste que quelques semaines. Plus tard elle dira avoir mal vécu cette expérience : d'abord parce qu'elle a effectué déjà deux des quatre années de lycée en Mongolie avant son départ ; ensuite, parce qu'elle subit des discriminations : certains élèves l'appellent « la Chinoise », se permettent de lui toucher les cheveux. Elle essaie de s'inscrire au lycée B à la rentrée suivante, sur les conseils de sa professeure de français (le conseil de classe a proposé un passage en Seconde générale), mais elle ne sait pas comment s'y prendre, c'est l'été, et les lycées ferment. En août, on lui dit qu'il n'y a plus de place et qu'habitant dans le 15ème c'est au lycée C qu'elle doit s'inscrire. Elle y fait sa rentrée mais, sans aucune aide en FLE-FLS, elle est perdue. Ses professeurs alertent la direction du lycée. On lui fait repasser un test au CASNAV, et elle arrive au lycée A en UPE2A, en octobre 2015, soit un an après son arrivée à Marseille.

En classe, elle est plutôt mutique, consciencieuse et scolaire, ses cahiers sont soignés, elle cherche des mots dans le dictionnaire bilingue acheté pour elle par le lycée, note les mots nouveaux dans un carnet, les traduit. Elle ne perd pas une goutte d'apprentissage, et garde un bon souvenir de cette année « j'aimais bien le lycée A », « l'UPE2A c'était trop bien ». En mai 2016 elle réussit le DELF-scolaire niveau A2. Le passage en Première générale semble trop périlleux, et on propose le maintien en Seconde UPE2A à cette élève qui envisage des études longues et veut peut-être devenir « économiste ». Elle semble l'avoir bien accepté, même si elle exprime aujourd'hui qu'au début ça a été « difficile d'accepter le redoublement parce que j'avais le sentiment de pas avancer

Parcoursup est une plateforme Web destinée à recueillir et gérer les vœux d'affectation des futurs étudiants dans l'enseignement supérieur.

¹³ Institut Universitaire de Technologie.

¹⁴ Diplôme Universitaire de technologie. L'IUT prépare au

dans la vie alors que les autres mongoles amis ont déjà bien avancé, très difficile ». Sa professeure lui conseille de tenter le concours pour la filière sélective Option internationale britannique (OIB) qui existe dans le lycée, qui la maintiendrait en Seconde mais sans refaire la même chose, et lui permettrait de compter sur l'anglais. Elle s'y présente avec une camarade syrienne de l'UPE2A, du même âge, avec laquelle elle a noué une amitié durable, forgée en langue anglaise, progressivement délaissée au profit du français. Elles sont admissibles mais échouent à l'oral (24 admis sur environ 300 candidatures).

Le maintien en Seconde UPE2A se passe bien scolairement : elle progresse, semble plus épanouie, gagne en confiance, obtient les félicitations du conseil de classe. Elle prend part aux nombreux projets de classe (Radio Live notamment, scène nationale de la Criée), s'y fait des amis, notamment russophones.

En dehors de l'école elle doit faire face à de nombreuses difficultés: manque d'argent, menaces d'expulsion, la rue, les squats, les déménagements, les rendez-vous de sa maman à l'hôpital, la prise en charge de ses frères, les papiers, etc. Elle porte sa famille à bout de bras en traduisant pour tous. Elle est soutenue au lycée par le collectif d'aide aux élèves sans papiers. Plusieurs collectes sont organisées dans les moments les plus critiques pour payer des nuits d'hôtel ou les aider à subvenir à leurs besoins. À la fin de l'année scolaire, le collectif Réseau Éducation Sans Frontières (RESF) organise une grande journée de parrainage à laquelle participent de nombreux enseignants. La nouvelle marraine de Bolormaa et sa famille, ancienne maîtresse de son petit frère, devient une actrice essentielle dans leur vie, et continue à ce jour à être un soutien indéfectible.

À la fin de cette année si difficile, Bolormaa réussit son DELF scolaire B1 et passe en Première ES selon son vœu. Il faut, selon sa professeure, un peu batailler lors du conseil de classe, justifier ses nombreuses absences au dernier trimestre, mettre en avant ses compétences en anglais, évoquer l'atout du russe qui ne figure pas sur le bulletin, défendre les progrès à venir. Des professeurs tiquent, considèrent qu'elle a un niveau trop fragile, pronostiquent un échec futur au baccalauréat mais elle finit par passer en Première ES.

En Première, sans en parler au lycée, Bolormaa change de stratégie scolaire. Elle s'est inscrite seule au DELF B2, l'a obtenu, est allée à Paris à l'ambassade de Mongolie pour passer un examen équivalent au baccalauréat mongole. Avec ces deux diplômes elle devient éligible à l'entrée à l'université française. Elle envoie des dossiers,

passe un examen de français à Aix-Marseille Université, où elle est acceptée en mars 2017. Elle arrête le lycée pour travailler deux mois dans une autre région comme fille au pair pour pouvoir payer les frais de scolarité. Ainsi, au moment où ses professeurs exprimaient les plus grands doutes sur sa capacité à suivre en Première et à sortir bachelière du lycée, Bolormaa obtenait un baccalauréat et se préparait à entrer à l'université.

Depuis, Bolormaa a validé une licence LEA puis a été admise en Master LEA management international. Elle a envisagé un Master de Négociation Internationale et Interculturelle mais « c'est payant donc j'ai pas postulé ». Sa mère pense que « c'est bien que je fasse des études ici et m'encourage beaucoup beaucoup pour le master parce qu'elle trouve que l'éducation supérieure c'est vraiment très important ».

Plus tard, elle voudrait travailler dans le marketing international. Ses frères sont aujourd'hui à l'école et au collège à Marseille. Ils comprennent le mongole mais ne savent pas l'écrire, elle dit en riant « ils deviennent français ». Sa mère travaille dans un hôtel, est désormais en situation régulière et a obtenu un CDI. La fratrie est toujours en attente de régularisation, Bolormaa demande de son côté un titre de séjour étudiant. Elle est usée d'essuyer systématiquement des refus, et, si elle est fière d'être désormais en master, elle doute : « sans réponse de la Préfecture, j'aurai pas de papiers, je pourrai pas travailler légalement. [...] et c'est un peu difficile d'accepter que je dois encore étudier pendant deux ans. J'aimerais bien travailler au plus vite pour aider ma mère ». Elle aimerait partir en Erasmus, dans un pays anglophone mais de préférence en Russie, « parce que c'est à côté de mon pays ». La Mongolie, où elle espère repartir après ses études.

Güler (Turquie) : une scolarité en France heurtée et avortée par un départ précipité

Güler est née en 2000, elle vient d'avoir 16 ans quand elle arrive en septembre 2016 au lycée. Elle est la première élève de l'UPE2A à venir de Turquie, d'une province orientale. Elle parle kurde, turc et communique un peu en anglais. Son inscription au lycée en France a été rapide. Lors du premier entretien avec l'enseignante de l'UPE2A, elle est accompagnée de sa cousine à peine plus âgée qu'elle, lycéenne en voie professionnelle, qui parle bien français, avec un phrasé et des expressions caractéristiques des quartiers nord de Marseille. Güler est en France avec son père (maçon, en France depuis au moins deux ans), Hakan, son frère (arrivé en 2015, qui travaille dans la restauration),

sa mère (qui ne travaille pas), et sa petite sœur de 10 ans, les trois femmes étant arrivées plus tard de façon précipitée, pour fuir les répressions violentes contre les Kurdes. En Turquie, Güler était une très bonne élève, en Première littéraire, étudiant la philosophie et la littérature.

Selon sa professeure d'UPE2A, Güler est discrète. Elle se tient toujours très droite en classe, sans gestes ni mouvements inutiles. Elle est très mature pour son âge, posée et attentive. Elle débute complètement en français et ne peut compter sur aucun pair linguistique dans la classe pour communiquer. Les progrès sont modestes ; elle obtient le niveau A2 du DELF avec un score légèrement au-dessus de la moyenne à la fin de l'année, et accepte de rester une seconde année en UPE2A. Elle se souvient que « la première année, c'était horrible », mais qu'elle a tout de suite beaucoup apprécié sa professeure d'UPE2A, qui lui glissait quelques mots en turc, ayant vécu un temps à Istanbul.

Lors de sa seconde année d'UPE2A, il n'y a toujours aucun élève turcophone mais elle se fait quelques amis, et s'investit sans compter dans la préparation d'une rencontre avec le philosophe Alain Badiou puis dans le montage d'un film réalisé par la classe : des heures passées à dérusher et apprendre à faire du montage auprès des réalisateurs partenaires du projet. Son visage s'anime quand elle parle de ce travail. Mais cette année-là, elle ne progresse toujours pas suffisamment pour envisager sereinement une orientation choisie ; elle rencontre la conseillère d'orientation mais aucune voie professionnelle ne l'intéresse, son seul souhait est de rester au lycée A. Elle évoque la volonté de retourner en Turquie pour y réaliser des films documentaires. L'enseignante UPE2A la dissuade d'abandonner ses études en France avant le baccalauréat et informe les professeurs. Güler obtient le DELF B1 en mai 2019, mais termine l'année assez déprimée. Elle passe en Première STMG par défaut, pour rester au lycée A et espérer obtenir un baccalauréat qui lui permettrait de régulariser sa situation administrative.

L'année suivante, la professeure d'UPE2A découvre que le lycée l'a inscrite d'office en LV2 Allemand, sans mesurer les conséquences que ce choix pouvait avoir dans l'obtention du baccalauréat. Güler explique que c'est difficile pour elle d'apprendre une nouvelle langue, elle a demandé si on pouvait la mettre en arménien, qu'elle ne connaît pas non plus mais qui l'intéresserait davantage. Cette situation génère des tensions entre l'enseignante UPE2A d'une part et la direction et la CPE d'autre part : pourquoi lui imposer l'apprentissage d'une nouvelle langue

vivante alors qu'elle devrait en être dispensée, le turc étant une langue présentable au baccalauréat? Le problème finit par se régler.

En novembre 2018, à la veille du premier Baccalauréat blanc de français, Güler, paniquée, écrit à l'enseignante d'UPE2A : « J'ai peur de ne pas pouvoir ». Lors d'un entretien téléphonique en novembre 2020, sa professeure de français l'évoque en ces termes « elle comprenait mais travaillait [scolairement] par phases car elle était obligée de travailler. Sa mère était loin, à Bordeaux, elle avait un copain. On sentait un vrai potentiel mais elle était accaparée par la nécessité de travailler, elle avait besoin d'argent. Avec les autres anciennes élèves de l'UPE2A elles formaient un groupe soudé mais Güler était absentéiste ». Güler évoque cette contrainte du travail qui pèse sur ses progrès scolaires, arrête son emploi dans le restaurant, mais elle ne se plait pas en STMG et projette de revenir en Turquie. Elle parle de "nouveaux amis", cesse de venir au lycée mais continue d'envoyer des messages à sa professeure, pour prendre de ses nouvelles, lui souhaiter une bonne fête des mères ou lui demander conseil sur la meilleure stratégie à adopter pour obtenir ses papiers au moment où sa mère a reçu un rejet de l'OFPRA.

A la rentrée 2019, elle est réorientée contre son gré au lycée hôtelier (Marseille, 8ème), alors qu'elle aurait voulu rester au lycée A, espace de sécurité et de stabilité, pour elle comme pour de nombreux élèves. C'est aussi ce dont étaient convaincus, contre la décision du conseil de classe, plusieurs de ses anciens professeurs, dont l'une emploie des mots très forts : « Je me disais que c'était un crime de lui faire quitter le lycée ». Dans sa classe, une autre ancienne élève de l'UPE2A, ukrainienne, est aussi « poussée vers la sortie », encouragée à retourner dans son lycée de secteur dans une ville proche de Marseille, où on n'enseigne pas le russe. Elles sont les seules élèves de l'UPE2A à avoir jamais été évincées du lycée A. L'enseignante UPE2A n'a pas été associée à ces décisions, et ne les a apprises que par les élèves.

Avec l'argent gagné comme serveuse, Güler dépense 800€ pour l'équipement (tenues, accessoires et matériel) requis pour les élèves qui entrent en Première au lycée hôtelier. Elle confie à son frère que ça ne lui plait pas. Sa camarade Yasmina écrit en novembre 2020 à l'enseignante UPE2A: « Je ne pense pas qu'il y a des professeurs qui peuvent vous parler d'elle parce qu'elle était souvent absente, et quand elle était là, elle était très discrète et elle se mettait toujours au fond de la classe. » Yasmina évoque aussi les cours d'italien que Güler est obligée de suivre alors qu'elle n'a jamais étudié cette langue auparavant.

En février 2020, Güler disparaît du jour au lendemain. Plus personne n'a de ses nouvelles. ni ses amis, ni sa famille. D'anciennes élèves de l'UPE2A, inquiètes, préviennent l'enseignante de l'UPE2A, qui entre en contact avec son frère puis son cousin, d'abord sur les réseaux sociaux: peu de temps avant sa disparition, on les voit en photo sur Facebook, une bande de jeunes en vacances au ski dans un beau chalet. Quand elle les rencontre, l'enseignante comprend que Güler a en fait dressé des écrans de fumée pour effacer les traces de sa vie réelle. Contrairement à ce qu'elle avait raconté au lycée, ses parents ne s'étaient pas séparés, sa mère n'était pas journaliste et n'était jamais partie à Bordeaux, Güler n'avait jamais vécu en colocation. Aidée par une association politique kurde à Marseille et par ses « nouveaux amis », Güler était repartie pour combattre pour le peuple kurde, tournant le dos à sa vie d'avant.

3. ENTRE CONTRAINTES FAMILIALES ET ACTEURS DU MONDE SCOLAIRE, LES DÉTERMINANTS DES ORIENTATIONS

3.1- FAIRE AVEC DES CONTRAINTES FAMILIALES FORTES

L'environnement socio-économique et familial des élèves à leur arrivée en France représente souvent une contrainte dans la conduite de leur scolarité. Outre la déstabilisation générée par la migration, la fréquente précarité socio-économique, juridique et résidentielle des familles nouvellement arrivées en France affecte le quotidien des élèves : changements de domiciles souvent instables et a minima peu confortables, obligation fréquente de travailler pour aider à compléter les ressources familiales, engagement des jeunes dans de multiples démarches, chronophages et pas toujours couronnées de succès, relatives à la stabilisation des situations juridiques de parents souvent déboutés du droit d'asile ou sans papiers, qui rejaillissent sur les jeunes à leur majorité. Les adolescents, qui apprennent plus vite la langue et les codes de la société d'arrivée que leurs parents, sont souvent en première ligne, jouant le rôle de passeurs et d'intermédiaires entre leurs parents et les institutions. La charge mentale représentée par ces sources d'insécurité plurielles affecte les conditions de la scolarisation, impliquant des retards à l'école en raison de domiciles souvent éloignés du lycée de scolarisation, des absences,

des difficultés à se concentrer sur son travail en dehors du temps scolaire, dans des espaces privatifs contraints et souvent surpeuplés. La précarité économique pèse aussi sur les choix d'orientation : Ivanna renonce à faire une école de commerce, Bolormaa hésite à s'engager dans un master pour des raisons économiques, parce qu'il faut aider la famille. Ces dimensions sont également soulignées dans la littérature (Armagnague, 2018; Armagnague et al., 2018; Primon, Moguérou, Brinbaum, 2018; Schiff, 2001).

Toutefois, les difficultés personnelles et familiales des jeunes sont souvent surmontées par une forte ambition et une grande motivation, confirmées par d'autres travaux (Schiff, 2001; 2002; 2015). Les projets sont parfois soutenus par les familles, dont les aspirations à l'égard de leurs enfants peuvent être élevées (Caille et Vallet, 1996), même si, dans les cas étudiés, c'est d'abord la force de la détermination individuelle qui faconne les réussites : la ténacité de Bolormaa lui permet de trouver seule les voies d'accès à l'université en validant l'équivalent mongol du Baccalauréat; la volonté et la force de caractère de Manel lui permettent de conduire son projet professionnel de conductrice, dans un univers où elle doit affronter des préjugés sexistes ; l'engagement à corps perdu d'Ivanna dans les études construit sa réussite scolaire (mention très bien au bac). Pour ces jeunes filles aussi, les choix scolaires sont construits avec une certaine frustration : bonnes élèves dans leurs pays d'origine, elles sont dans une certaine mesure conscientes de revenir sur leurs rêves pour s'adapter dans un univers nouveau qui laisse souvent encore une grande place au désir de retour. Manel choisit une voie professionnelle de conductrice de bus, mais caresse toujours un rêve d'artiste de l'autre côté de la Méditerranée ; Bolormaa étudie les langues et le commerce, pour pouvoir ensuite retourner dans son pays. Ivanna semble avoir renoncé à un avenir professionnel en Ukraine, où la guerre et la crise économique ont réduit les possibilités d'épanouissement, mais ses études engagées de biologie ont dû être revues à la baisse au prisme des exigences françaises et de sa maîtrise de la langue, qui l'ont amenée à choisir une filière technologique de management. Dans le cas de Güler, c'est sa volonté et son désir de retour au pays qui l'ont conduite, dans un contexte de difficultés scolaires mal surmontées, à échafauder un départ caché de tous, construit dans les réseaux politiques de la communauté kurde.

3.2- LE RÔLE CLÉ DES ACTEURS DU MONDE SCOLAIRE

Un certain nombre d'acteurs du monde scolaire traversent la construction des trajectoires des adolescentes : du CASNAV aux chefs d'établissement, conseillers d'orientation, assistantes sociales, en passant par les enseignants du dispositif UPE2A comme d'autres disciplines, ou encore les camarades de classe. Ils rendent compte aussi de lieux-clés, en particulier le lycée A et la salle de l'UPE2A elle-même, ainsi que de moments clés pour l'orientation, comme les conseils de classe.

Les tests de positionnement du CASNAV conditionnent d'abord les affectations des élèves, et constituent le premier acte d'orientation en France. Pour ceux qui n'ont pas de réseau à leur arrivée, comme Bolormaa, l'attente des tests, puis de la scolarisation, peut durer des mois. De plus, l'orientation peut ne pas correspondre au niveau de scolarité antérieur : Bolormaa a été orientée en collège, alors qu'elle avait fait deux années de lycée, et mis plus d'un an à arriver dans le dispositif UPE2A de l'établissement A. Pour d'autres, l'existence de réseaux relationnels en France, préalables à l'installation, joue en faveur d'une meilleure connaissance des canaux permettant un accès à une scolarisation rapide : ils permettent à Ivanna et Güler, via une tante et une cousine, d'être rapidement intégrées à l'UPE2A.

L'enseignante coordinatrice du dispositif UPE2A a un rôle pivot, crucial dans l'accompagnement et la construction de l'orientation : elle est la première interlocutrice des élèves dès leur entrée dans le dispositif, et c'est elle qui fait le lien au quotidien avec les équipes pédagogiques et les personnels du lycée (CPE, assistant social, et intendance notamment). La construction d'un lien de confiance, d'un attachement à l'enseignante, au groupe UPE2A, y compris à la salle même du dispositif, et, au-delà, à l'établissement, constituent des éléments essentiels de la stabilisation des élèves. Tel un phare dans la tempête, la classe et le lycée sont vecteurs d'ancrage, comme en témoignent les réticences des élèves à changer d'établissement en cours de scolarité.

En classe, la professeure engage les élèves dans un apprentissage de la langue et de la culture françaises qui s'incarnent dans de nombreux projets culturels (radio, théâtre, cinéma...). L'investissement auprès des élèves se prolonge en dehors du cadre et du temps scolaire : elle entretient des liens informels avec eux, via des échanges par textos, puis la création d'un groupe de classe sur WhatsApp, les accompagne dans certaines démarches juridiques, sollicite le Réseau Éducation Sans Frontières pour

multiplier les canaux de soutien à des familles en grande précarité. Cette responsabilité au-delà de ses fonctions est une caractéristique soulignée dans d'autres recherches, qui pose la question des limites entre l'engagement personnel et professionnel dans un univers où les jeunes manquent souvent de soutiens.

Il révèle aussi une certaine solitude par rapport au reste de l'équipe pédagogique dans la construction de l'orientation : c'est elle qui conseille les élèves sur les différentes séries de Première, leurs débouchés, les encourage, comme Manel, à se rendre aux événements consacrés à l'orientation (forums, journées portesouvertes ...), à rencontrer d'autres professeurs ou effectuer parfois des stages passerelles. Elle doit combattre un certain nombre de préjugés sur les difficultés de ces élèves, qui sont parfois source de discriminations indirectes - ainsi le discours sexiste du proviseur sur le projet d'orientation professionnelle de Manel.

Lors des conseils de classe, moments institutionnels clés de l'orientation, et lieux stratégiques des prises de décision sur l'avenir des élèves, c'est elle qui tente de convaincre les collègues que les élèves allophones sont capables de poursuites d'études ambitieuses, que leur plurilinguisme sera pour cela un atout et non un handicap, qu'ils ne sont pas "par nature" en difficultés dans la maîtrise de la langue mais engagés dans un processus d'apprentissage sur plusieurs années. Aux moyennes trimestrielles gravées dans le marbre du bulletin, elle doit souvent opposer la nécessité de créditer les élèves allophones de leur marge de progression.

Une fois sortis du dispositif, les EANA deviennent des élèves ordinaires. La spécificité de leur allophonie n'est plus prise en compte dans le processus d'orientation, de la part d'enseignants qui méconnaissent le passé des élèves et/ou sont peu formés à leurs besoins éducatifs particuliers, via par exemple des pratiques d'évaluation différenciée. C'est aussi ce qui amène à des décisions prises en l'absence de concertation avec l'enseignante du dispositif, comme le montre l'orientation contrainte, en fin de Première, de Güler dans une filière non choisie et dans un établissement éloigné, qui a contribué à casser le lien avec le lycée d'arrivée, pourtant espace de socialisation central dans l'insertion en France.

La circulaire de 2012 prévoit pourtant un suivi post-UPE2A, compliqué à mettre en œuvre. Pour les élèves qui poursuivent leur scolarité au lycée A, l'enseignante du dispositif essaie d'institutionnaliser une pratique de suivi, en transmettant en début d'année scolaire

un descriptif de chaque élève relatif à son environnement personnel et à la manière dont il ou elle a vécu son orientation aux professeurs de N+1 et N+2. Elle tente de se tenir au courant du parcours des élèves et de rester une ressource pour ses collègues, mais, n'étant plus associée aux conseils de classe, sa capacité d'influence reste limitée. Pour les élèves quittant le lycée A à l'issue du dispositif, l'absence de suivi pèse parfois sur les difficultés persistantes des élèves, comme le montre le décrochage scolaire de Güler au lycée hôtelier. C'est le réseau de connaissances de l'enseignante et la bonne volonté de certains collègues qui lui permettent de suivre le devenir pédagogique de certains, comme le montre le cas de Manel, dont la trajectoire au lycée professionnel est un parcours de réussite.

L'accompagnement des élèves à la sortie du dispositif est crucial à de nombreux égards. L'institution scolaire peine par exemple à reconnaître le plurilinguisme des élèves allophones et à accompagner leur cursus linguistique. Ainsi, Güler est inscrite d'office en allemand, puis en italien, en seconde langue, alors que, via le CNED, de nombreuses langues peuvent être suivies à distance dans la perspective du baccalauréat, dont sa langue maternelle, le turc. Mais ces démarches, qui incombent au lycée, ne sont presque jamais effectuées, par manque de suivi des spécificités des élèves allophones, et c'est l'enseignante UPE2A qui doit, chaque année, vérifier les langues auxquelles sont inscrits les élèves et parfois batailler pour leur éviter de commencer une nouvelle langue à deux ans de l'examen alors qu'ils en maîtrisent déjà une voire plusieurs.

D'autres acteurs institutionnels peuvent jouer un rôle dans l'accueil et l'orientation des élèves : la conseillère d'orientation, qui dispose au lycée A d'un bureau qui jouxte depuis quelques années la salle UPE2A, ce qui favorise des contacts informels avec les élèves et des prises de rendez-vous ; l'assistante sociale, qui peut œuvrer pour obtenir la gratuité de la cantine pour certains, comme dans le cas de Manel ; le CPE, qui peut accompagner les élèves dans la résolution de certaines de leurs difficultés familiales.

Ces actions dépendent toutefois de l'engagement des personnels, qui font parfois défaut : ainsi l'absence de prise en compte de la spécificité des anciens élèves UPE2A a conduit à l'éviction de Güler et d'une de ses camarades, sans que n'aient été consultées l'enseignante du dispositif ni l'assistante sociale du lycée.

Autour de l'école, la présence d'autres adultes référents, comme la marraine RESF qui a accompagné Bolormaa, peut s'avérer décisive dans dans le suivi et l'aide à l'orientation. Les pairs peuvent aussi jouer un rôle important dans la construction des projets et ils sont essentiels dans la construction de liens sociaux qui accompagne l'insertion. Les relations construites dans la classe UPE2A accompagnent souvent les élèves sur la durée en se muant en amitiés durables, mais les relations avec les élèves ordinaires sont souvent plus longues à s'installer. Les élèves allophones souffrent parfois de discriminations dans les classes ordinaires et d'un sentiment d'infériorité lié à leur moindre maîtrise du français, ce qui ralentit le processus de socialisation avec les francophones natifs.

Enfin, de façon générale, les entretiens avec les élèves allophones comme avec les professeurs indiquent que les parents sont relativement peu présents dans les processus d'orientation. Majoritairement non francophones, peu au fait des méandres de la scolarisation en France, ils sont peu incités à rencontrer les professeurs, et, quand ils doivent signer les fiches d'orientation proposées par les conseils de classe, ils s'appuient souvent sur les retours de leurs enfants, ayant tendance à faire confiance à l'institution.

CONCLUSION

Parmi les élèves allophones nouvellement arrivés en France, une petite minorité de ceux qui ont entre 14 et 18 ans au moment de leur migration sont inscrits dans des dispositifs UPE2A en lycée général, en raison de leur bon niveau scolaire antérieur, et de leur bonne réussite aux tests de positionnement imposés par les CASNAV, passés dans les langues d'origine.

L'enquête conduite dans le seul dispositif de ce type de l'académie Aix-Marseille implanté en 2014, permet d'objectiver la réussite scolaire de ces élèves, venus d'horizons divers et de continents variés : près des trois quarts réussissent leur baccalauréat, et parmi eux, au moins les trois quarts s'engagent dans des études supérieures.

Bien que moins nombreuses que les garçons, les jeunes filles présentent des taux de réussite un peu supérieurs. L'analyse de leurs parcours scolaires en France, des discours qu'elles portent sur leur trajectoire au lycée, complétés des récits de leur enseignante de dispositif UPE2A, met en évidence, au-delà de la diversité des cheminements individuels, un certain nombre de facteurs déterminants dans leur élaboration.

D'abord, même pour des jeunes ayant connu des trajectoires scolaires réussies avant la migration, la mobilité en France s'accompagne d'un certain nombre de difficultés familiales, sources d'insécurité, d'instabilité et de fragilités, qui sont autant de contraintes avec lesquelles les élèves doivent faire face dans leur quotidien. Difficultés économiques des familles récemment arrivées, impliquant souvent le travail des enfants en parallèle de l'école ; allophonie du groupe familial faisant souvent obstacle à une bonne compréhension des voies d'accès à la scolarisation comme à d'autres ressources : instabilité résidentielle, décuplée pour les familles sans papiers ; fréquentes difficultés de régularisation juridique des statuts des parents qui pèsent sur des adolescents bientôt majeurs; fréquent éloignement du domicile et du lycée, source de retards et de fatigue accumulée... autant de réalités quotidiennes avec lesquelles les jeunes doivent apprendre à composer pour construire leur avenir dans un pays nouveau dont la langue leur est étrangère et à l'issue d'une migration dont l'histoire est souvent empreinte de souffrances, voire d'une certaine nostalgie du passé qu'on a laissé.

Le lycée de scolarisation, et plus encore la salle de classe UPE2A qui les accueille 16 heures par semaine lors de leur première année en France (et parfois la seconde année), constituent ensuite dans cet environnement peu stabilisé un espace ressource pour les adolescents, qui devient un vecteur de stabilisation, un espace d'investissement, de socialisation entre pairs allophones maniant des langues diverses mais partageant des expériences sinon communes, du moins souvent proches. L'attachement des élèves au lycée se manifeste par leur fréquent désir d'y rester à l'issue de cette première année ; il est aussi visible dans la relation nouée avec leur enseignante du dispositif UPE2A, qui dans le cas présent est très fortement investie, sur le temps éducatif et au-delà, dans l'accompagnement de ses élèves.

L'enseignante est l'une des principales actrices de la construction de l'orientation des élèves, intermédiaire entre les jeunes, les autres enseignants de classe ordinaire, l'administration et le personnel d'encadrement et d'accompagnement du lycée. Son engagement accompagne les choix des élèves et la défense de leur potentiel dans des conseils de classe pas toujours convaincus ni au fait des spécificités des élèves allophones. Mais, malgré les circulaires de l'Éducation nationale qui prévoient le suivi de ces élèves à leur sortie du dispositif sur plusieurs années, la continuité du suivi n'est pas institutionnellement construite. Ainsi, à partir de N+1, l'accompagnement des

élèves, devenus ordinaires, oublie fréquemment la spécificité de leur allophonie, l'enseignante du dispositif UPE2A n'étant plus incluse dans les processus décisionnels, sauf de façon informelle et via des démarches volontaires.

Les autres acteurs du monde scolaire, enseignants, chefs d'établissement, personnel d'encadrement éducatif, ont un rôle à jouer dans l'accompagnement des élèves, qui est dans le cas étudié diversement incarné, entre soutien, orientation, absence de considération, voire énonciation de préjugés défavorables aux élèves.

Si les pairs, dont les amitiés se construisent souvent au sein du dispositif UPE2A, entre allophones plus qu'avec les élèves francophones natifs de la classe ordinaire, constituent un soutien avec lesquels les jeunes partagent leurs hésitations d'orientation, les parents sont souvent peu au fait des processus et des cursus, et ont tendance à s'en remettre plutôt à leurs enfants et leurs enseignants pour la construction de leur parcours scolaire.

Dans ces contextes d'accompagnement incertain par les proches et l'environnement scolaire au sens large, la centralité du rôle de l'enseignante du dispositif questionne sur les faiblesses d'une institutionnalisation plus collective du suivi de ces élèves, qui reste en grande partie à construire sur la durée, ce qui est un défi à relever pour les politiques éducatives.

Finalement, les trajectoires emblématiques des jeunes filles restituées ici, choisies pour la diversité de leurs directions (allant de l'abandon scolaire à la poursuite d'études supérieures longues en passant par une voie de professionnalisation intermédiaire) mettent aussi en évidence la manière dont elles se posent non pas en victimes passives, mais au contraire en véritables actrices de leurs devenir, négociant entre contraintes familiales et matérielles, rêves professionnels, champ des possibles dans le domaine scolaire (inégalement élargi suivant leurs profils scolaires et leurs résultats), et rapport au pays d'origine.

RÉFÉRENCES

ARMAGNAGUE M., COSSÉE C., MENDONÇA DIAS C., (dir.) (2018), Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL), rapport remis au Défenseur des Droits, 424 pages.

ARMAGNAGUE M. (2018), Comment bâtir une école inclusive pour les enfants migrants, en France: La place de l'expérience subjective en question, in JAFFE et al. (dir.), « Les droits de l'enfant en situation de migration en Suisse : protection, prestations, participation », CIDE - UNIGE, pages 71-99.

ARMAGNAGUE M., RIGONI I., VALETTE M.F. (dir.) (2018), École et migration in Revue européenne des migrations internationales vol.34 (n°4), 248 pages.

ARMAGNAGUE M., RIGONI I., TERSIGNI S. (2019), À l'école en situation migratoire, in Migrations Société vol.176 (n°2), pages 17-31.

BEAUCHEMIN C., HAMEL C., SIMON P. (coord.) (2016), Trajectoires et Origines : enquête sur la diversité des populations en France, Ed. INED - INSEE, Paris, 151 pages.

BLANCHARD, M., CAYOUETTE-REMBLIÈRE, J. (2011), Penser les choix scolaires, in Revue française de pédagogie vol. 175 (n°2), pages 5-14.

BOEN, 2012, Organisation de la scolarité des EANA, Circulaire n° 2012-141 https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/ MENE1234231C.htm

BRINBAUM Y., MOGUÉROU L., PRIMON J.L. (2011), La scolarisation des filles d'immigrés. Succès et orientations différentielles. In Diversité, n° 166, pages 166-172.

BRINBAUM Y., PRIMON J.L. (2013), Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination, in Économie et statistique n°464-466, pages 215-243.

BRINBAUM Y., FARGES G., TENRET E. (2016), Les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration selon le genre et l'origine : quelles évolutions ? CNESCO, 41 pages.

CAILLE J.P. (2005), Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde, in Éducation et Formation n°72, pages 77-99.

DEBARBIEUX B. (2014), Enracinement – Ancrage – Amarrage : raviver les métaphores, in L'Espace géographique vol.43 (n°1), pages 68–80.

DEPP, 2020. Note d'information n° 20.39, 4 pages. https://www.education.gouv.fr/67-909-eleves-allophones-nouvellement-arrives-en-2018-2019-307217

ICHOU M. (2015), Origine migratoire et inégalités scolaires : étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre, in Revue française de pédagogie, vol. 191 (n°2), pages 29-46.

ICHOUM. (2018), Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur, coll. Education et société, Ed. Presses Universitaires de France, Paris, 320 pages.

MENDONÇA DIAS C., AZAOUI B., CHNANE-DAVIN F. (dir.) (2020), Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école, Ed. Lambert-Lucas, Limoges, 296 pages.

MOROKVASIC M. (1984), Birds of Passage are also Women... in International Migration Review vol. 18, (n°4), pages 886-907.

MOROKVASIC, M. (2011), L'(in)visibilité continue, in Cahiers du Genre vol. 51 (n°2), pages 25-47.

PRIMON J.L., MOGUÉROU L., BRINBAUM Y. (2018), Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines, in Revue européenne des migrations internationales, vol. 34 (n°4), pages 13-43.

SCHIFF C. (2001), Les adolescents primo-arrivants au collège. Les contradictions de l'intégration dans un univers en tension, in VEI Enjeux (n° 125), pages 187-197.

SCHIFF, C. (2002), Les jeunes primo-arrivants : un rapport à la société distinct de celui des minorités ethniques, in VEI-enjeux (n°131), pages 222-231.

SCHIFF, C. (2015), Beurs et blédards, les nouveaux arrivants face aux Français issus de l'immigration, Ed. Le bord de l'eau, Lormont, 260 pages.

STEVANOVIC, B. (2008), L'orientation scolaire in Le Télémaque vol. 34 (n°2), pages 9-22.

VALLET L.A., CAILLE J.P. (1996), Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble, Education et Formations vol.67, 153 pages.

VERDIER, E. (2010), Postface. L'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée in Revue française de sciences sociales vol.109, pages 113-126.





L'objectif de cette rubrique est d'ouvrir un espace d'expression aux jeunes ayant fait l'expérience de la migration et favoriser leur appropriation de celui-ci en publiant leurs productions pouvant revêtir des formes variées (écrits, photos, dessins, vidéos, etc.) Ce faisant, l'intérêt est d'impliquer les jeunes migrants au cœur de la réflexion dont ils font l'objet pour s'extraire de l'écueil consistant à transmettre et diffuser des connaissances 'par' les adultes et 'pour' les adultes uniquement.

L'ÉCOLE DE LA VIE SELON CATALIN

Propos recueillis et retranscrits par Benjamin Naintré

Dessin-Vincent Croguennec



Je me suis entretenu à deux reprises avec Catalin, un jeune homme de 20 ans rencontré alors qu'il effectuait son service civique au sein d'une association implantée dans le nord de la banlieue parisienne. C'est au sein de ce morceau de métropole, dense et paupérisé, qu'il déroule sa vie depuis qu'il est enfant. Catalin a quitté la Roumanie, son pays natal, à l'âge de sept ans, emmené par ses parents dans cette entreprise migratoire commencée déjà bien des années auparavant. Quatre mois avant notre premier entretien, Catalin et ses parents ont accédé au sacro-saint logement social, débouchée d'une trajectoire résidentielle marquée par la vie en bidonville, les retours périodiques dans son village d'origine, et sa scolarité, comme il dit, à « l'Ecole de la République ».

Les extraits qui suivent proviennent des deux entretiens réalisés avec Catalin. Pour des questions de lisibilité, de cohérence et de lien avec la thématique de ce numéro, ils ont fait l'objet d'un travail de coupe et de collage. Les propos tenus par Catalin restent inchangés.

Nous commençons par ses premiers temps en France, dans un grand bidonville particulièrement investi par le milieu associatif.

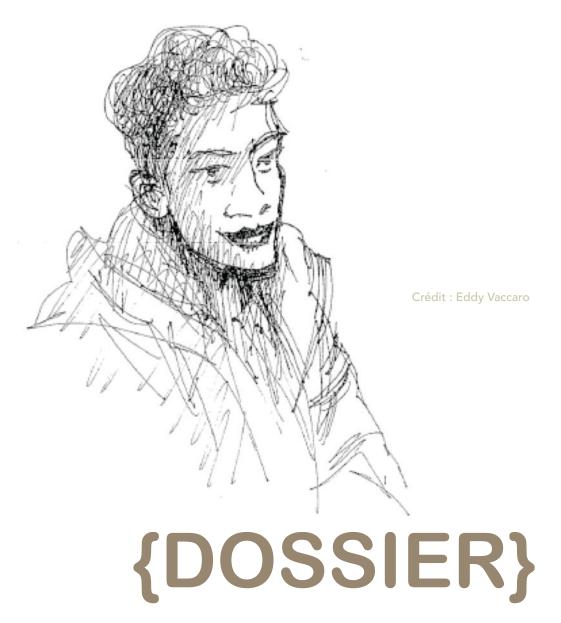
« Au début c'était difficile pour moi parce que je connaissais personne. Y'avait des p'tits comme moi mais je les connaissais pas parce qu'ils venaient d'autres endroits de la Roumanie. Du coup, on se connaissait pas trop. Mais après, p'tit à p'tit, on a commencé à discuter, à s'amuser ensemble, à jouer ensemble ... Finalement [les associations] m'ont inscrit à l'école. J'avais commencé en CLIN (classe d'initiation pour non-francophone), maintenant on l'appelle CLAS (classe d'accueil) ou j'sais pas quoi! C'est pour apprendre le français. J'ai fait quelques mois de ça. Après, tu vois, y'a plein de souvenirs que je me rappelle plus trop. On s'est fait expulser plusieurs fois, on est repartis en Roumanie, on est revenus, ... Finalement, je suis parti en Roumanie, j'ai fait le CP là-bas. Je suis revenu ici, j'ai refait encore la CLIN parce que comme je restais pas longtemps, j'apprenais pas le français. Et puis je suis reparti en Roumanie. J'ai fait le CE1. J'ai fait le CP, après j'ai fait le CE1. Après je suis revenu ici. Pareil : encore la CLIN parce que je comprenais pas trop le français. Je savais même pas dire "j'vais aux toilettes" ! Pour moi, c'était ... je comprenais pas trop les changements en fait! Moi j'étais habitué avec mes potes là-bas en Roumanie, avec l'école là-bas, avec la langue là-bas. Ici, c'était vraiment un grand grand changement pour moi »

A la destruction du bidonville en 2010, la famille a vécu pendant un an sur différents terrains avant de se maintenir à "Diderot', un plaţ amenajat, c'està-dire un bidonville aménagé par les pouvoirs publics, la municipalité entre autres.

« En 2010, ils ont cassé le terrain. Et c'est là qu'ils m'ont mis en CM1 en fait. Et du coup, j'avais commencé à faire le CM1 ici. Et c'est à partir du CM1 que j'ai plus quitté l'école genre, j'me suis plus baladé comme ça [entre l'école en France et l'école en Roumanie]. Au début j'étais à Garibaldi, après j'étais à Maurice Thorez et après j'suis passé ... j'ai fait le CM2 là-bas, à Maurice Thorez. Et puis après j'ai commencé le collège à Pablo Picasso, juste à côté du terrain Diderot en fait! A cinq minutes à pied. Là-bas, j'ai fait de la 6ème jusqu'à la 3ème. Et je suis passé au lycée. J'ai fait Courbet, c'était un lycée professionnel. J'faisais de la maroquinerie. C'est bon, j'ai eu mon diplôme. Avec mention en plus! Ça fait un an que j'ai arrêté l'école. Je l'ai eu l'année dernière »

« En fait tu vois, quand j'suis arrivé au lycée, moi j'avais choisi [la maroquinerie] mais je savais pas vraiment ce que c'est. J'ai cru que c'était un peu la mode, genre designer tout ça. Mais c'est un peu différent. Vraiment beaucoup. En fait on travaille avec le cuir et y'a plusieurs façons de travailler le cuir. Y'a plusieurs domaines : on peut faire de la petite maroquinerie, genre des petits portemonnaie, des petits sacs, des p'tits trucs comme ça ... des ceintures. On peut faire la maroquinerie normale : des grands sacs, des grands sacs à dos, des trucs comme ça, mais en cuir ! Et après, y'a la sellerie auto, sellerie tout court. Y'a encore d'autres trucs comme ça en fait »

« Quand j'suis allé au lycée, c'est pour ça j'voulais te dire, ils m'ont vendu des rêves un peu : "Ouais, tu vas travailler chez Hermès, Louis Vuitton et tout ça". Ouais c'est des grandes marques mais après ils paient pas trop bien. "Tu vas travailler chez Hermès, tu vas gagner de l'argent, ça va être bien", "Ouais vas-y !". J'ai eu mon Bac. Il est où le "beaucoup d'argent" ? 1200 !? J'travaille à Carrefour, je gagne 1500. Dans ma tête j'me suis dit ça : "Ouais j'vais travailler chez Carrefour, je vais gagner 1500 euros". Pourquoi faire autant de travail et tout ça pour finalement gagner moins qu'à Carrefour ? Dans ma tête j'me suis dit ça tu vois ... Après j'ai déposé des CV un peu ... pas partout mais dans quelques entreprises, notamment chez Hermès. J'avais un entretien avec un groupe qui, pareil, voulait être embauché chez Hermès. C'était un peu loin en fait. J'avais pris le RER D. L'entretien était à 11h et moi j'me suis réveillé tôt, bien habillé et tout ça. J'suis parti mais y'avait des problèmes avec les transports. Et finalement, j'y suis allé mais je devais descendre une station avant. Moi, j'suis parti une station après. Et quand j'suis allé sur l'autre quai, j'devais attendre 1h30 pour que l'autre train arrive. Putain! Du coup, j'ai perdu l'entretien, j'l'ai pas passé. Pareil, je les ai appelés pour leur dire. Je leur ai expliqué. Quelques jours après, j'me suis fait volé le téléphone, j'ai perdu mon numéro. Y'avait que des trucs ... inexplicables en fait. Si j'avais expliqué ça aux gens, ils m'auraient dit : "Tu te moques de nous! Tu racontes n'importe quoi!". C'est comme les p'tits quand ils racontent : "Ouais y'a le chien qui m'a mangé les devoirs". C'est pas vraiment crédible!».



Partie 2

Les espaces
d'apprentissage et de
formation des jeunesses
en migration

Facing the Education Access Obstacles in the Northern Parisian Suburbs

The Case of the Allophone Syrian Dome Children in Saint Denis

YAHYA AL-ABDULLAH

PhD student in anthropology, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), Paris

ABSTRACT

France historically showed its will to welcome migrant children in its public schools throughout the 20th century (Noiriel, 1988; Sayad 2014). The Center of Training and Information for the Enrollment of Migrant Children (CEFISEM)1 and The Academic Center for the Enrollment of Allophone Children Recently Arriving in France and Children from Itinerant Families and Travellers (CASNAV)² can stand as two strong examples of the state efforts to fulfil its commitment towards the allophone migrant children. Also, the state is trying to develop teaching practices that can adapt to the needs of these children (Mendonça Dias, 2012). For example, the special program The Pedagogical Unit for the Arriving Allophone (UPE2A)3 and the Pupils with Little or No Schooling Before (NSA)⁴ aim to teach French as a foreign language and gradually integrates children in the "ordinary" class. However, although the right to education in France is in principle relatively open in its form for the allophone children⁵, its implementation can be sometimes more restrictive and heterogeneous (Armagnague-Roucher et al., 2018). These restrictions can be classified into two main categories: administrative and pedagogic. On the administrative level, the access to schools can be denied due to the public policy practices at the level of the municipality (Valette 2018). As for the pedagogical restrictions, they are linked to

the lack of comprehensive integrational program (Armagnague-Roucher et al., 2018). The dominant French logic of universalism, or "one size fits all," in the education policies underlies both types of obstacle. It permits asking whether there is an underlying form of systematic discrimination in the educational system in that allows only "deserving migrant" (Fassin 2005) children to access their educational rights in the country.

This ethnographic paper will tackle the question of school access and the regular attendance in the city of Saint Denis of a Levantine displaced ethnic minority known as the Dome that started arriving in France since 2014. To do so, the paper will be divided into three main parts. The first part will give a background about this ethnic minority and its migration trajectories in one hand. On the other hand, it will interrogate how to conduct an ethnographic action research in a migratory context (Galitzine-Loumpet and Saglio-Yatzimirsky 2018). It will expose the position occupied by the researcher as an "insider-outsider" (Dwyer and Buckle 2009) shifting between several roles in the community. On the second part, the paper will examine both administrative obstacles on the city level and the educational limits of the national program UPE2A in relation to the question of regular attendance and literacy progress of the Dome children enrolled at schools. This examination will raise the question of systematic discrimination against precarious communities living in poor areas that are classified by the French Ministry of Education as "Priority Educational Districts" (ZEP). The last part will further examine the question of systematic discrimination by analyzing the practices of the Ministry of Education during the first Covid-19 confinement between March and May 2020.

1. INTRODUCTION TO THE DOME COMMUNITY AND THE ETHNOGRAPHIC RESEARCH METHODOLOGY

This paper is based on an ongoing ethnographic fieldwork in Seine Saint Denis with a mixed age group of children from the Syrian Dome community. To have a better understanding about the community, two main important issues must be highlighted. The first issue is the educational background of the community back in Levant and the social and administrative discrimination they have been through. This includes the prolonged journey of displacement the community has lately experienced from Syria, to Lebanon, then

¹ In French: centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants.

In French: centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants de familles itinérantes et de voyageurs.

³ In French: unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

⁴ In French: Elèves Non Scolarisés Antérieurement.

See the law of the Ministry of Public Instruction n°11696 on March 28, 1882, Article 4.

⁶ In French: Zones d'Education Prioritaire.

through the Maghreb to Spain and finally to France. The second issue is the importance of the action research methodology in a context of non-voluntary mobility, and education access for excluded displaced children in particular. For these two reasons I will start by giving a very brief introduction about the Dome community.

1.1- WHO ARE THE LEVANTINE DOME?

"I was born in Syria. My father comes from the Pome of Homs and my mum is from the Pome of Tripoli in Lebanon. For me, Syria and Lebanon are the same. As long as I remember about my family, we are from here (The Levant)"

Ahmad, a member of the Dome community in St-Denis, October 2019

The Levantine Dome community consists of three main ethnic minorities, the ethnic Dome, the stateless Kurds, and the stateless Turkmen. As this paper focuses on the ethnic Dome minority, I will avoid the particularities of the other two ethnic groups. The first main group is often called pejoratively, Qurbat, Nawar or Jangal, three pejorative words in Arabic that refer to a person who is "uncivilized", "uneducated" and "ill-mannered". This group experienced a process of semi-sedentarization in Syria as of 2004 after the country was hit by a drastic draught that caused a big wave of internal migration towards the big cities (Al-Abdullah 2018). Prior to that, the community would travel during the summer, only settling down for a few months in villages which they are acquainted with, and return to their selfmade houses in the suburbs of cities including Aleppo, Homs, Idlib, Damascus and Qamishli at the end of the summer (AlJibawi 2006). This group was experiencing a "double anchoring" (Sayad 1999) between Syria and Lebanon, which has stopped when the Syrian uprising began in March 2011. Thus, a huge displacement wave drove the majority of the Dome families from Syria to Lebanon where they reunited with their relatives, before some of them started their journey to Europe from 2013. This group was also economically dependent on the dentistry work and sieve making that they learned from their ancestors. This is the same group who at some point started coming to France as asylum-seekers in 20147.

Due to their lifestyle, their administrative exclusion and the lack of social inclusion programs in Syria and Lebanon, the educational level in the Dome community was quite low prior to their arrival in France. After the sedentarization process in 2004, there were increasingly Dome children going to schools in the cities where they lived. However, the group of children arrived in France from 2014 has been on a continuous displacement since 2011. This displacement, along with the trauma and the instabilities they were experiencing with their families, have prevented them from having a regular access to education. That is to say, Dome children between 3 and 16 years old who arrived in France have very limited level of literacy and experience of formal schooling.

When the revolution started in Syria in March 2011, many families from the marginalized Dome community left the country and headed to Lebanon to join their kin. These families had already been altering between the two countries to do several types of seasonal work in the 20th century (Al-Abdullah 2018). Their journey to Europe passes by a migratory route quite different from the usual ones. They started the journey by flying from Lebanon to Algeria between 2012 and 2015, then they continued by land till the two Spanish enclaves of Ceuta and Melilla in northern Morocco. When Algeria introduced a strict visa regime for the Syrian passport holders, the Dome community flew to Mauritania and continued inland till the Spanish enclaves. In Ceuta and Melilla, they were received in the Center for Temporary Residence of Immigrants (CETI) for a month or two till their asylum request was processed, then they left these centers to continue the journey from Spain to France and Belgium⁸.

As most of the other Syrians asylum-seekers arrived in France through a private visa or through the re-installation program of the state (Fourn 2018), the Dublin III Regulation was re-enforced on the Dome community at a time where most of the Syrians were exempt from this procedure in Europe. This administrative element along with the lack of bureaucratic experience of the community in the Levant worked in concert to complicate their asylum procedure. Not to mention the attitude of the French Office of Protecting Refugees and Stateless People (OFPRA)9 who considers the Dome community as the "Rom of the Middle East" hinting to their inability to integrate in the host countries. This attitude was demonstrated by a prolonged asylum procedure and delayed housing proposals from the French Office of Immigration and Integration (OFII)10. In other words, Dome

See the journalistic articles: https://bit.ly/3nTTvzp; https://bit.ly/3eVh7zz

⁸ Fieldwork testimonies from the Dome families in Seine Saint Denis.

In French: Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides. Also, see the OPFRA file on Syrian ethnic and religious minorities on the following online link: https://bit. ly/3134eAi

¹⁰ In French: L'Office Français de l'Immigration et de

asylum seekers in France can be considered as the "non-deserving" or the "other" Syrian refugees. This consideration led to the precarious urban installation of the Dome community in Seine Saint Denis, forced to resort to slumlords to have a roof over their head in squats or private hostel with bad living conditions. They joined other precarious communities such as the Roma community and other precarious migrant groups.

1.2- WHY ACTION RESEARCH IN THE MIGRATORY CONTEXT?

The question of how to do an ethnographic research in a migration context has been increasingly raised in the anthropological field (Galitzine-Loumpet & Saglio-Yatzimirsky 2018). In fact, this increasing can be linked to the crucial focus on the modalities of the anthropologist's participation in the field (Tedlock 1991). This raises serious questions about the researcher's position attempting to find the balance between distance and proximity or observation and participation, what Bensa calls the "right distance" (Bensa 1995). There are more researchers who are challenging the limits of the notion of "right distance" in ethnographic migrations studies. Some argue that the researcher needs to build "successive oscillations" between different roles, positions and points of view without the need to worry about the right distance from the subject under scrutiny (Le Courant 2013). Also, the objective production of knowledge and the subjective interest for what and who is studied, or what Le Courant calls "the double commitment", are two crucial elements to take into account to conduct an ethnographic migratory research (Ibid). However, are these elements enough?

The multi-disciplinary nature of the migration and the different types of mobility, both voluntary and non-voluntary, require a mixed methods approach to genuinely grasp the subject's complexity. In the context of forced displacement, there is a need to adapt an effective methodological approach due to the various precarities that accompany this type of non-voluntary mobility. This kind of approach requires a serious commitment toward research's subjects: this lead to build a solid expertise about the daily problems experienced by a displaced community in a specific place. It equally demands willingness and experience to handle

l'Intégration (OFII). According to asylum law in France, all asylum-seekers are entitled to having a housing proposal from the OFII at the time processing their demand because they do not have the right to work at this period of time and they cannot usually afford having the full requirement to rent on their own.

these problems in a professional way (Goffman 1961). All these active participation elements and engagement help to build a significant level of trust between the researcher and the subject under scrutiny. Thus being said, I argue that the participatory action research approach (PAR) can be an effective research tool to adapt in the migratory context (McDonalds 2013).

To do my fieldwork with the Levantine Dome displaced ethnic minority, I went through three fieldwork contexts altering between different roles and positions. The first context was informal and characterized by a volunteering with a sociocultural Non-Governmental Organization (NGO) in St-Denis, named Les Planches Courbes¹¹. The second context of my fieldwork with the Dome community was semi-formal as I started to collaborate with several NGOs to prepare the children to go to school and help the families with the school registration. Finally, the third context set a formal framework thanks to my professional recruitment as a school mediator with one of the NGOs I was volunteering with that is called ASKOLA¹². Simultaneously, the adoption of the PAR allowed initiating political, social and cultural activities improving the housing situation, the access to public school and the integration of the community in Saint Denis. My knowledge about the asylum procedure in France, helped me to apply the "service model" of Goffman with the community (1961) in which I volunteered to accompany several families in their administrative procedures of asylum. I argue that the alteration between the different roles and position throughout the three intervention contexts towards the Dome community in Saint-Denis helps me to deal with the paradoxical question of the "unsought findings" in the ethnographic research (Van Andel 1994). Also, being a Syrian non-Dome displaced person in Saint Denis gave me the "insider-outsider" spectacles in my research.

Les Planches Courbes, also known as Chapiteau Rajganawak is an urban circus NGO that works with local artists on several socio-cultural issues. See the link:_http:// rajganawak.com/les-petits/

ASET93 that became later ASKOLA, where I currently work as a school mediator, has two "camion école" that arrive on the site (squat, slum, hotel) with their little mobile class and work with the children to prepare to go to school, accompany them with the administrative procedure and follow them after they are enrolled. More details on the link: https://www.askola.fr/

2. SCHOOL ACCESS AND THE REGULAR ATTENDANCE OF THE PRECARIOUS ALLOPHONE CHILDREN RECENTLY ARRIVING IN FRANCE

In France, schooling and migration have been linked since 1882 when the Ministry of Education recognized the universal feature of schooling (Noiriel 1988). This have helped to focus on the importance of schooling for migrant children but did not oblige the migrant communities to enroll their children in public schools. Recently, in 2012, education became compulsory for "children of both sexes, French and foreign, between the ages of six and sixteen"13. Since then, recently arriving children in France had to go through the UPE2A program before being totally integrated in the "ordinary" class. Being a one-year program with no specific goals other than teaching French as a foreign language, there are several questions about the "gray zone" of the program (Tersigni and Navone, 2018). Although France is considered to be one of the lowest hosting country in Europe¹⁴, the current public debate about migration after the Arab Spring and the unrest in several African countries, and the question of welcoming refugees and asylum-seekers have become a strong politicized thematic helping to legitimize the place of far right ideas in public debate (Armangnague-Roucher 2018).

This political division can be represented by specific practices in different cities and districts in which obstacles are added to accessing the right to education¹⁵. This raises a serious question whether there is a systematic type of discrimination both on the school access level and on the level of regular attendance for precarious and migrant communities in France. These obstacles also lead to another question of deservingness in a context of migration and precarity. In a city like Saint Denis, with a significant number of first-generation immigrants alongside another significant part of immigrants such as refugees, asylum-seekers and other European precarious and marginalized migrant communities (such as Roma people), we can question who deserves the right to access to education and how this access can lead to a full process of learning and integration in the French

¹³ Article 131-1 of the Education Code, law n°2013-595 of 8 July 2013. See the details of the link: https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027677984

14 It is 5,7 migrants for 1000 habitants in France according to Eurostate data. Available online at: https://ec.europa.eu/ eurostat/web/main/ society at large. This part will try to respond to these questions through highlighting the experience of the Levantine Dome children at public schools in Saint Denis.

2.1- THE OBSTACLES OF ACCESSING THE RIGHT TO SCHOOLING FOR DOME CHILDREN IN SAINT DENIS

"Before, I arrived in France, I thought that they respect the human rights and the children rights here. You ask me to send my children to school because it is obligatory. Why do not they give me a flat to live with my children then? Do not you think that those children need a place to live, so they can go to school?"

Jamil, a father of four children from the Dome community in St-Denis September 2018

In 2018, when I started my PhD research in Saint-Denis, I came across a very small project called 'la petite école'; meaning the little school. This project was run by a little NGO called "Les Planches Courbes" setting up in a circus tent. The Dome children came twice a week to learn the French alphabets, have a safe space to play and do some artistic and cultural activities. The project was mainly framed by a group of young volunteers coming mostly from "La Briche", an artistic collective in the city of Saint Denis. Schooling was the central element of the question of urban integration of the Dome community for my research. Very quickly, I realized that my idea about schooling fits completely with the vision of the NGO. At the beginning, we thought that the only obstacle that prevented the NGO from starting the schooling procedure was the lack of communication with the parents and the instability of the Dome families living in squats and hostels managed by slumlords.

It is important to highlight that my idea of schooling is not grounded in my belief in the French education system for migrant children as it exists. It is rather an emphasis on the importance of having an opportunity of social inclusion and integration for migrant children that is more likely to take place in the school context. It tries to prevent in France, because of the asylum procedure complexity and the lack of access to public schools for the children, the marginalization and discrimination that the Dome community experienced in Syria¹⁶. It is also an attempt to give the children a neutral space, to a certain degree, to construct their own understanding of the diverse

As Audren, Baby-Collin and Valcin have showed us through their research work in the poorer districts in Marseille, where large parts of the first generation immigrants population is living (Audren et al 2018).

A phenomenon that we could bring closer to the idea of "double absence" (Sayad, 1999): absent in France as in Syria.

society and how it functions in the French context (Noiriel 1988), especially through the way they use school as a social resource or a hub of resources for the migrant communities in the urban environment (Audren et al 2018).

In June 2018, the two NGOs I collaborated with started to work together for the schooling registration process : first, "Planches Courbes" worked in the preparation of the administrative file, welcoming the family in a social and cultural center to register personal information; then ASET93/ASKOLA were coming to the families living sites in order to give class time inside two big school trucks ("camion-école"), started their pedagogic preparatory program with the Dome children inside their two mobile classes. Thus, we registered 33 children. Three of them were oriented to the secondary school level where it needed to submit the file to Center of Information and Orientation (C.I.O) of Saint Denis. The other 30 files concerning primary school children had to be submitted at the School Services at the city's municipality. Upon submitting the registration files, we realized that there were several administrative obstacles despite the existence of laws allowing allophone children to have access to public schools in France . This is due to the "confusion" in the implementation of the right to schooling and the destabilization of educational practices of the educational stakeholders (Armagnague et al., 2018).

These obstacles can be categorized into two types. The first one is related to the type of housing the Dome community was having. As most of the families were asylum-seekers waiting to have their housing proposition from the OFII, they were living in squats or hotels where they could not have an official address in Saint Denis which is a condition to be able to obtain a school registration in the city¹⁷. It leads to the question of the instability of their housing access and conditions, that is the main obstacle for the children to integrate the school system in France¹⁸. The families were always threatened by the slumlords to be expelled if they do not pay, saying that other creditworthy "customers" can be easily found to occupy the rooms.

The second type of obstacles is related to the scarcity of the UPE2A and NSA classes in the city. This specially affected the three secondary school children. Their enrollment agreements took more than two months and they were assigned

¹⁸ Law n°11696 on March 28, 1882, Article 4.

to schools in a different cities due to the lack of the NSA class in Saint Denis. Unfortunately, two of those three children were not able to start the school due to this problem. The last obstacle was related to the identity documents of the families. As most of the Dome families were forced to leave Syria due to the uprising, most of them have only their Syrian passports or their Lebanese travelling documents. This caused two problems in the Schooling Service at the municipality. The first is that all the identity documents were in Arabic and needed to be translated. The second is that both Syrian passports and Lebanese traveling documents did not prove the parental affiliation with the children because in both mother's last name was not mentioned and sometimes the spelling of the family name differed between the father and the child.

To overcome these obstacles, there was a significant amount of work from the two NGOs involved in the school registration process. For example, the "Planches Courbes" made housing certificates¹⁹ to all the families. These certificates can be considered as official address providing mail reception and eventually can be sufficient to school registration. Also, both NGOs decided to contact the politically elected members of the municipality ("Élus") to ask their help to resolve the two other administrative issues. Luckily, the "Élus" were responsive and the municipality decided to make an "exception" to translate the identity documents and accept the inscription with the other identity documents that proves the parental affiliation such as birth certificates and family record book. The only problem left was the scarcity of the UPE2A and NSA classes: the solution of this issue remains in the hands of the French Ministry of Education far from the municipalities' ones. This ongoing problem is directly linked to the regular attendance and enrollment in one hand and the pedagogic progress of the allophone children recently arriving in France on the other.

Throughout the process of school registration for the Dome children in Saint Denis, we can argue that "ironically" this displaced community was considered as "deserving" by the municipality, by the NGOs involved in the process and by local populations who supported the registration file. Unlike other precarious communities, such as the Roma, the Dome managed to solicit administrative sympathy and wider range of NGO and public support. This is partly related to the fact that Syria was still in the daily news and the public French debate. This was also reflected in the arguments the NGOs used to communicate with the municipality and the "Élus".

¹⁷ Upon their arrival in France in 2014, several Dome families refused the housing proposals of the OFII because they wanted to live in proximity with their kin. However, at a later stage, most of the families in St-Denis who started their asylum procedure in 2017 and after either had the housing proposal very late or were never proposed at all.

¹⁹ In French: attestation d'hébergement.

2.2- THE PROBLEM OF REGULAR ATTENDANCE AND PEDAGOGIC PROGRESS OF THE DOME CHILDREN RECENTLY ARRIVING IN FRANCE

"We know that our children are difficult. They stay up late with us because, as you see, I live in one small room in this hotel with my husband and our four children. My youngest son is less than two years and he wakes up several times during the night. During the day, my two older children play most of the times with their cousins outside"

Mariam, a mother of four children from the Dome community in St-Denis, April 2019

Throughout the critical work of Abdelmalek Sayad concerning education for Kabyle children in France, we can trace the progress of the educational programs for migrant children in French public schools. It started as a class of insertion (Clin) in 1970, then it became a class of adaptation (Clad) in 1973. After that, in 1976, the CEFISEM was created to include the children's culture of origin in its educational programs for migrant children. The failure of the regular attendance for the Algerian migrant children in French schools led to the "double absence" that Sayad conceptualized. The educative inclusion programs continued to change and being revised till the creation of the program of UPE2A piloting by the CASNAV in 2012 (Primon, Moquerou and Brinbaum 2018). However, it is still very relevant to question the efficiency of this program in relation to the several migrant children recently arriving in France.

The UPE2A is neither a class nor a structure. It is rather a one-year program for recently arriving allophone pupils. Due to the scarcity of having this class, there are different age groups and different levels of literacy in the same class. This program is possible to be extended into two years for some pupils with the approval of an inspection committee (Charpentier and Graffeuil 2016). It aims to teach French as a foreign language and mathematics to primary school allophone children recently arrived in France. This does not usually include a teaching manual or a specific coursebook to follow. It is the teacher who choose the suitable materials that fit the different level and age group in the class. Teachers can usually have a training by the CASNAV up to twenty days if they ask for it. There is also the program UPE2A-NSA for the secondary school children who have short or no schooling at all before arriving to France. The aim of both programs is to gradually integrate the allophone children in the ordinary class. However, a lack of several aspects lasts in this program, especially when it comes to integrating precarious children

with little or no previous education experience (Audren, Baby-Colin and Valcin 2018).

In the case of the displaced Dome minority in Saint Denis, the real challenge has not been the school registration but rather to keep the children going to school. Before starting the school in France in September 2018, the children had taken habits really difficult to change. Since 2012, they have been moving from one country to another and once they were in a country, their life has never experienced stability. Again, the emphasis here is mainly on the kind of accommodation (precarious empty flats and hotel rooms) and the social criteria of the neighborhood (mainly inhabited by an immigrated working class population). This social and material environment, despite the disastrous living conditions, allow the Dome families to be close to each other. This proximity helped the development of many daily habits for the children that are far from the ones they learn at school. For example, the children were sleeping late because they did not have their own bedrooms, waking up late and, more important, spending all their time with each other.

"I am bullied a lot by the children at school. I have a problem with my leg and when I speak French the other children laugh. At the playground time, I play only with Nour (her neighbor in the squat). My brother joins us most of the time. He also does not play with other children"

Zena, 10 years old in the UPE2A program at a primary school in St-Denis, April 2019

Ensuring that the children continue going to school demanded a lot of committed work both with the families and the children. This included calling the parents early in the morning, waking the children up and accompanying them to school, following up the children's problems at school, helping the families with their administrative procedures and much more. Going to school for the first time, the children had many new things to face. They had to deal with the problem of not being able to have friends outside their own community entourage. Most of the children reported that the others did not want to talk to them, play with them or eat with them at the playground time. One of the most important things for the children to keep going to school was the presence of at least one or two other Dome children in the same school. This raises a very important question whether the UPE2A class can function as a class of inclusion for a group of displaced children who experienced instability and trauma and had little or no school experience before. Another important issue is the progress the children were making in their UPE2A program.

The majority of the 30 children who were enrolled in schools in Saint Denis were between 8 and 10 years old. Most of them had either attended one or two months of informal schooling in the Center for Temporary Residence of Immigrants in Melilla or had no schooling experience at all. For this group, there were serious challenges to ensure the regular attendance at schools mainly due to their lack of interest. Most of the children from this age group mentioned that they have no friends at school other than the Dome children who live with them in the same squat or hotel. Also, they either showed a resistance to learn French or they complained that the activities they were doing to learn are similar to those of their younger siblings. That is to say, for those children, the lack of a comprehensive NSA program made UPE2A program a "gray educative zone" that worked as a temporal spatial segregation platform (Tersigni and Navone, 2018) where not much literacy progress is being made.

As for the 3-7 years old age group, there were different kinds of challenges. Being the only Arabic speaking volunteer in the two NGOs that accompanied the families to school, I had received plenty of phone calls from school directors and teachers of the UPE2A program on the first month the children attended school. The two main problems the schools reported about the younger Dome children were their repetitive absence and their inability to adapt to the classroom codes and rules. After explaining the migratory trajectories and the housing problems to the school, both teachers and school directors said that there are no specific measures to take other than asking the parents to come to school and discuss these problems with them, a measure the school usually use with all the other pupils. The schools explained that there are other precarious communities such as the Roma and other migrant groups who have similar problems and the school has limited resources "to accommodate all the misery of the world"²⁰. A situation that is similar to many other poor and precarious neighborhood in different cities in France that re-enforces the question of systematic discrimination in the French educational system.

The first school years (2018-2019) passed and more Dome children were being prepared by the ASET93/ASKOLA to go to school. With the two educators of the NGO, we created a small focus groups program with some of the children who finished their first year. The program was a response to the need analysis we made after asking the children to take the CASNAV proficiency test. The major problem was in the two production

skills of reading and writing. While listening and speaking skills developed significantly after the school year, the reading and writing level did not correspond neither to the age group nor to the UPE2A program expectancy. Having the possibility to have two small focus groups in the two NGO's mobile classes, the two age based group started meeting once a week to do extra individualized activities directed towards reading and writing skills. This program aimed to bridge the gap in the UPE2A program because schools in Saint Denis did not have the resources for such type of focused and individualized program despite the high demand in the city where there are plenty of first-generation migrant children and recently arriving children.

At this stage, my work became semiprofessional. I was working as a volunteer with The Planches Courbes NGO on socio-cultural and artistic activities. Simultaneously I was preparing a scholarship file to be employed by ASET93/ ASKOLA based on the mediation and following up program I was doing with them. Both positions allowed me to come face to face with the main obstacles that confront most families in precarious situations in their access to their rights. In other words, how the political system can proclaim to respect individual and social rights, while at the same time, it prevents many precarious communities to access these rights. The deciding criteria in this kind of deprivation is the belonging to an "undeserving" group. For example, using the housing instability as a reason to refuse school inscription for children in precarious living situations.

In October 2020, the school registration in Saint-Denis has been denied by the school services of the municipality for 15 Dome and Roma children because their families did not have an official address (whereas a new decree allows the use of an address on honor²¹). ASKOLA directed the families to the administrative tribunal of Montreuil, an appeal which finally opened access to the school for those children. This example leads us to consider the important role of voluntaries and NGOs towards precarious migrant communities to ensure their access to the basic rights. NGOs have to lead a continuous struggle against discriminations which are not the fact of individuals practices but, as we noticed, a central feature of the administrative system. This question of discrimination will be discussed in detail in the third part regarding the school access of the Dome children at the period of the first confinement of the Covid-19.

²⁰ As a school director told me during a meeting at school, one week after the children registration.

²¹ Adresse sur l'honneur in French. See the decree online: https://bit.ly/3qcqRrr

3. THE QUESTION OF SYSTEMATIC DISCRIMINATION IN THE FRENCH EDUCATIONAL SYSTEM; THE NON-SCHOOL EXPERIENCE DURING THE FIRST CONFINEMENT BETWEEN MARCH AND JULY 2020

"What is important for me now is not the school and the class on the internet for my children. It is how I can find a way to provide food and place to sleep for my family. The hotel owner told me that I should leave by the end of the week if I do not pay him. Everything is closed now and I cannot make any money"

Khaled, a father of three children from the Dome community in St-Denis Mars, 2020

This part will be led by two main simple questionings. The first one is whether the public policies regarding educational system for migrants in France are discriminatory or insufficient. This question will be explored through the administrative obstacles that face allophone migrant children in relation to the UPE2A program. The second and concluding question is why education is important for children in migratory context. This question will be tackled from the lens of integration for the Dome displaced ethnic minority in France. The two questions will be specifically discussed in the light of what happened to the national education system during the first lockdown in France between March and July 2020.

3.1- THE COMPLETE SHIFT TO THE VIRTUAL CLASSES

In November 2019, I signed my work/research contract with the NGO ASET93/ASKOLA to work as a school mediator with the Arabic speaking communities in Seine Saint Denis. At this current stage my fieldwork has become highly formal both with the Dome community and with the schools in the city of Saint Denis. The nature of my work allowed me, in one hand, to continue having an observative eye on the process of integration both the families in the urban settings and the children in the school environment are experiencing. On another, it gave me the possibility to make the required actions to ensure the continuity of the process of integration of the community at large. In other words, I was experiencing an "insideroutsider" position throughout the professional status I have with the NGO and also thanks to the informal role I also have throughout the various networks I built in the city. At this time, we decided

to resume the focus group program with a new group of pupils.

The first notable progress most of the children had made at that point was both in their oral comprehension and their oral production. As they have been going to school almost regularly for more than a year, they had a sufficient amount of contextualized language exposure in the classroom and school settings alike. The central defect of their progress was still centralized over their inability to read and their inability to write even at the one syllable word level. This problem continued to cause a serious threat on their educational and pedagogical progress in the current school year of 2019-2020. The three children who succeeded to get to secondary schools after attending the UPE2A program for one year at primary school had to change to the NSA program directly. Their UPE2A teachers at the secondary school believed that their literacy level is still fragile as their reading and writing skills are still very basic at their current stage.

In fact, the UPE2A program, along with the educational public policies regarding migrant children, were seriously tested at the time of the first lockdown in March 2020. The first decision the Ministry of Education took regarding the pandemic was to close the schools and switch to virtual classes. Children had to attend classes online and their parents were supposed to be in touch with the teachers to be able to help their children continue their education at home. This decision again followed the logic of "one size fits all" and exposed integral discriminatory practices in the educational system against migrant and precarious children at public schools. The first discriminatory practice of this virtual class was linked to the lack of French language for the Dome parents and the very fragile French level of their children. How can migrant parents, including recently arriving refugees and asylum-seekers in France teach their children in a language they do not even speak, read or write? This left a group of children in a very fragile literacy level completely on their own to figure out the continuity of their own education when their parents were struggling to understand the rules of the lockdown and spatial restrictions imposed by the state.

The second discriminatory element is linked to the lack of technological equipment and stable internet connection for the migrant families. None of the Dome families in Saint-Denis for example has laptops, desktops or tablets that their children can use to connect to the virtual classes. They all have smartphones which they use to contact their families in Syria, Lebanon, Algeria and Morocco. They also use these phones to navigate their way

in the cities where they live. Because these families live mainly in squats, they do not have regular internet connection. They get their internet from some very weak free networks or they buy internet cards which are quite costly. Among all the hidden technological problems, another major one is the difficulty for parents and children to write emails. That is to say, it was not even possible for the teachers to send the study materials to the parents directly. With the absence of a defined structure to fill the void the virtual class created for the precarious children, there had to be an action that came one more time from the NGO sector to prevent the complete loss and disappearance of these pupils.

With ASKOLA, we contacted all the teachers from schools where the Dome and the Roma children are enrolled and asked them to send us the homework of the children to our email addresses. Then, we took the minimum risk by having one association's member access the office once a week to print out all the homework for each pupil and prepare it in a special file. We had to do it at our office because schools were forbidden to open their doors for whatever reason. The third step was to go around the city to give the homework to each child at their own place. In a way, this did not dramatically change the nature of our work at the NGO because we used to go with our class trucks to park near the places where the families live to receive the children. However, this was not enough. The need to create a follow-up system to do the homework with the children was a must because neither the children nor their parents can deal with the French homework on their own. So, we developed a voluntary system with a group of bilingual volunteers, mainly French Arabic and French Romanian speakers, to help the children do their homework through WhatsApp video calls or normal phone calls.

Slowly, we started to develop better practices with the children and shared successful experiences and ideas from the volunteer teachers. Step by step, the volunteers managed to meet their students and their parents towards the end of the lockdown. We cannot presume that the initiative was the best thing to do, not that the pedagogical and educational practices were the best, but, without this kind of intervention, it would have led to decrease most children's opportunity to continue attempting school next year. These inconsiderate practices from the part of the Ministry of Education widely questioned not only the obstacles and the challenges the allophone precarious children are having at schools but also whether the state intention to integrate those children at the public school system and ensure the regular attendance and learning progress for them is sincere.

3.2- CONCLUDING REMARKS ON THE IMPORTANCE OF EDUCATION FOR THE PRECARIOUS MIGRANT CHILDREN

"In our community, we do not have a lot of people who have higher education back in Syria. This is a big problem for us. Every time we need to do something, we have to ask somebody to help us. In France, we talk to many people about our problems. They talk to the city, to the prefecture and to journalists but we do not understand what everybody says"

Salem, a young adult from the Dome community in St-Denis May, 2019

In the case of the Syrian Dome children in France, it is important to emphasize the loss of having their education opportunity in Syria because of the dramatic events that followed the uprising of March 2011. Also, it is important to understand that this loss followed them when they moved to Lebanon and then took the North African migratory route to arrive in France. Once in France, the education process has started for the majority of those children. However, as it is explained above, it is still fragile. Its firm continuity, based on the national educational program of UPE2A and methodology used in place, is still questionable. What we understood from the time of the current health crisis in France is that school experience's deficit for this displaced minority could lead into a new form of "double absence" (in a different meaning of Sayad's idea) in their new host society in France.

The enrolled children were already "absent" from the school realm before the beginning of the school closure in March. Their absence from school was due to the frequent lack of attending the class, their fragile level of literacy in French and the very little, if any, direct communication between the school and their families. Add to that, each school and its staff's good intention was not enough to bridge the sudden shift to virtual work, something most of school teachers had to do for the first time and without the suitable material and methodological tools. In other words, the teachers had to deal with the new dynamics and prepare materials for the virtual class and follow up with the parents in a very short period of time. Eventually, the absence of the Syrian Dome children was felt in the virtual class yet there was no system in place at the school level to deal with it. This is what I would call the "first absence" in relation to the only state institution where they are supposed to be integrated.

Their "second absence" is on the social and NGO level, an absence I would call "politic". Although there are children who have been living in Seine St-Denis for four years and more (including two years of schooling for most of them) their inability to read and write did not only exclude them from the school context but also made them very dependent. The level of their dependency was reflected on a very specific form of invisibility that I came across through my fieldwork. During the first two weeks of the first lockdown, I was contacted by more than forty new Dome families²² living in Seine St-Denis. Priorities have changed: beyond schooling, these families were asking for help concerning the satisfaction of everyday needs. They were not visible as precarious families neither to the city nor to the several kinds of NGOs working with precarious communities before the lockdown.

That is why their invisibility was enhanced by the first lockdown. This invisibility has to be linked to the migration policies and the selective asylum system in France. As I explained, the Dome community is considered as a "non-deserving" group in the Syrian asylum-seekers group at large. One of the main reasons behind this statue is the lack of education and higher education level in the community. If we take a look at the OFPRA official ethnic and religious minorities classification in Syria, we will see that the Dome are described as a nomadic community whose children do not attend schools²³. This had an impact on the Dome opportunities to be chosen by a re-settlement program in France, although they are registered by the UNHCR. Once they arrived in France, joining other precarious communities in Seine-Saint-Denis, the asylum procedures took longer than the other Syrian families one's. Moreover, the housing proposals are mostly done after asylum process²⁴, that explains their resort to slumlords or others unscrupulous persons to find a sheltered - but precarious, illegal and dangerous - place to live with their children.

Living in urban squats reinforces the social invisibility of a precarious migrant community such as the Dome. It also makes it difficult for them to access the numerous social and common rights. The Dome families did not benefit from the authorities' speech towards the other "Syrian refugees", quite

more welcoming regarding the re-settlement program and the private visas that were granted to specific highly educated social categories. In parallel, the NGOs are not necessarily aware about the presence of this precarious Syrian community in France, even if they are used to work with other precarious communities including European migrant groups such as the Roma. Access to education and long-term schooling stand as one of the central solutions to prevent the Dome community of falling into a reproduced precarious dynamics that will lead to their "double-absence" in France.

²² Their number has doubled compared to the pre-lockdown

See the OPFRA file on Syrian ethnic and religious minorities on the following online link: https://bit.ly/3smdAPI

According to the French asylum law, all asylum-seekers are entitled to have a housing proposal from the OFII at the time they process their demand because they do not have the right to work at this period of time and they cannot usually afford having the full requirement to rent on their own.

REFERENCES

AL-ABDULLAH, Y. (2018), Entre Insertion Urbaine et Marginalité : L'Exile des Doms Syriens à Istanbul et à Paris, Revue Migrations Société vol. 4 (n° 174), pages 33-44.

AL-JIBĀWĪ, 'Alī (2006), 'ašā'ir al-nawar fī bilād alšām [Gypsy clans in the Levant], Al-Takween Press, Damascus, pages 103-130.

ARMAGNAGUE-ROUCHER, M., et al. (2018), Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), EVASCOL, Défenseur des Droits, 424 pages.

AUDREN, G., BABY-COLLIN, V., VALCIN, M. (2018), L'école, une ressource pour les populations migrants. Regards croisés de l'institution et des parents d'élèves dans le centre-ville de Marseille, Revue européenne des migrations internationale vol.34 (n° 4) pages 93-118

BENSA, A. (1995), De la relation ethnographique. A la recherche de la juste distance, Enquête, vol. 1, pages 131–140.

BOCHI, G. (2007), The Production of difference: sociality, work and mobility in a community of Syrian Dom between Lebanon and Syria, PhD in Anthropology, The London School of Economics and Political Science, University of London, pages 15-50.

CORBIN DWYER, S., BUCKLE, J. L. (2009), The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research, International Journal of Qualitative Methods vol. 1, pages 54-63

CHARPENTIER, M., GRAFFEUIL, J. (2016), La scolarisation des élèves allophones dans le 2nd degré : inclusion en classe ordinaire, accompagnement en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), Administration & Education, vol. 2 (n° 150) pages 87-91.

CHATTY, D. (2010), Displacement and Dispossession in the Modern Middle East, Cambridge University Press, New-York, 350 pages.

FASSIN, D. (2005), Compassion and Repression: The Moral Economy of Immigration Policies in France, Cultural Anthropology, vol. 20 (3), pages 362–387.

FOURN, L. (2018), L'installation des réfugiés syriens en Europe face au recul de l'hospitalité, Migration Société, vol. 4 (n° 174) pages 17-31.

GALITZINE-LOUMPET, A., SAGLIO-YATZIMIRSKY, M.-C. (dirs.) (2018), Subjectivité face à l'exil : positions, réflexivités et imaginaires des acteurs, Journal des anthropologues vol. 5, 236 pages.

GILBERT, K. R. (ed.) (2000), The Emotional Nature of Qualitative Research, CRC Press, Boca Raton, 224 pages.

GOFFMAN, E. (1961), Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates. Anchor Books, New-York, 386 pages.

LE COURANT, S. (2013), What can we learn from a "liar" and a "madman"? Serendipity and double commitment during fieldwork, Young Scholar Forum vol. 21(2) pages 186-198.

MCDONALD, C. (2012) Understanding Participatory Action Research: a Qualitative Research Methodology Option, Canadian Journal of Action Research vol. 13, (2), pages 34-50.

MENDONÇA DIAS, C., RIGONI, I. (2019), La demande d'asile : impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant, Migrations Société vol. 31 (n° 176), pages 49-63.

NOIRIEL, G. (1988), Le creuset français. Histoire de l'immigration XIXe-XXe siècle, Seuil, Paris, 496 pages.

PRIMON, J.-L., MOGUÉROU, L., and BRINBAUM, Y. (2018), Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines, Revue Européenne des Migrations Internationales, vol.34 (n° 4), pages 13-43.

SAYAD, A. (1999), La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré, coll. Essais, Ed. Seuil, 560 pages.

SAYAD, A. (2014), L'école et les enfants de l'immigration. Essais critiques, coll. La Couleur des idées, Ed. Seuil, Paris, 240 pages.

TEDLOCK, B. (1991), From participant observation to the observation of participation: the emergence of narrative ethnography, Journal of Anthropological Research vol. 47 (1) pages 69–94.

TERSIGNI S., NAVONE, L. (2018), La zone grise de L'allophonie : « mouvements secondaires » et scolarisation des « UPE2A italiens » de Strasbourg, Revue Européenne des Migrations Internationales, vol. 34 (n° 4), pages 119-142

VALETTE, M.-F. (2018), Le droit à l'éducation à l'épreuve des migrations en France, Revue européenne des migrations internationales, vol. 34 (n° 4), pages 73-92

VAN ANDEL, P. (1994), Anatomy of unsought finding: serendipity: origin, history, domains, traditions, appearances, patterns and programmability, The British Journal for the Philosophy of Science, vol. 45 (2), pages 631–48.



$\{BD\}$

« La drôle de rentrée de NOUR (9 ANS) »

Entre août 2017 et août 2019, environ 15 familles (71 personnes dont 38 enfants), appartenant à la minorité ethnique des Doma du Levant, ont vécu dans un immeuble inhabité à Saint-Denis en région parisienne. Les appartements squattés étaient contrôlés par un marchand de sommeil qui n'hésitait pas à recourir à la menace de l'expulsion en cas d'impayé. Deux ans après leur arrivée dans le bâtiment, les 15 familles ont été expulsées par les autorités, beaucoup d'entre-elles se sont retrouvées à la rue. Un campement d'urgence s'est installé dans le square municipal à proximité, à l'initiative des familles et de citoyens solidaires réunis en comité de soutien.

La bande-dessinée relate cette histoire en suivant Nour, une petite fille de 9 ans s'apprêtant, comme 12 autres enfants, à faire sa première rentrée à l'école en France quelques jours après l'évacuation du squat. Elle a été créée par Vincent Croguennec, illustrateur plasticien et membre actif du comité de soutien. Sa bande-dessinée se diffusait dans la ville comme un tract appelant au soutien des familles à la rue, notamment en signant une pétition pour leur relogement. Le lien vers la pétition, n'étant plus d'actualité, a été remplacé par l'épilogue de l'histoire de Nour. La problématique du mal-logement est, quant à elle, toujours d'actualité.





solution originals put

7H du matin

perfecture:

BUCICE



Des citorye solidaires oréenent un comité de soution. Jes apportenent de quoi s'abriter pour la nuit: un compement d'urgence rétablit au parc à côté de RURASPAIL. Nour Paisait désormais partied un chiffre:38 enfants jetes à la rul à 4 jours de la rentrée scolaire. HOTEL

lonsiderant jûrement qu'au-delà de 3 ans, ce n'est pas méchant de dormir depors, la perfecture proposa un logement d'urgence aux 4 comilles ayant un enfant tout retit petit. rowises autres: Mien Gulle



Je y en des manifestations et la mairie finit par accepter de dialoguer avec le collectif. En attendant, Nour faisait



La mairie, la fondation Apple Pierril (Eienstiens?) et le département se mirent d'accord pour Réberger les familles 1 mois, le temps pour une asso, Alteralia, de dresser un bilan complet des situations. La perfecture a refusé de participer au d Liopositif.

PAS DE PITIÉ POUR

LES SQUATTEURS LE 13 OCTOBRE, NOWI, les 37 autres enfants et les adultes peront de nouveau à la rul. daperfecture refuse tout dialogue. Si, citoyen de ce parys qui se dit Edes droits de l'Romme Mouten les bajouant de plus en plus outrageusement), tu considerés que l'attitude de l'état est absolument <u>INDIGNE</u>, fais-le savoir:

e Je(u) en mouvement: la médiation théâtrale favorisant la résilience

YAĞMUR GÖKDUMAN

Psychologue interculturelle. Doctorante en Psychologie à l'Université de Toulouse Jean Jaurès. Laboratoire Cliniques Pathologique et Interculturelle (LCPI)1

JULIA DE FREITAS GIRARDI

Psychologue clinicienne. ATER et doctorante en Psychologie à l'Université de Toulouse Jean Jaurès. Laboratoire Cliniques Pathologique et Interculturelle (LCPI)2

JULIETTE ADJINACOU MÉNIL

Étudiante en Psychologie et stagiaire au CASNAV3

LAETICIA CATHARY

Étudiante en Psychologie et stagiaire au CASNAV4

FILIPE SOTO GALINDO

Docteur et ATER en Psychologie Interculturelle à l'Université de Toulouse Jean Jaurès. Laboratoire Cliniques Pathologique et Interculturelle (LCPI)⁵

GESINE STURM

Maître de Conférences Psychologie en Interculturelle à l'Université de Toulouse Jean Jaurès. Laboratoire Cliniques Pathologique et Interculturelle (LCPI)6

RÉSUMÉ

Considérant l'augmentation importante des jeunes en mouvement dans le monde et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer lors de leur parcours, notre équipe d'enseignant-chercheurs, cliniciens et étudiants s'intéresse aux interventions et espaces facilitant l'intégration de ces jeunes dans le pays d'accueil et impactant leur santé mentale et leur bien-être de manière positive. Pour cela, des ateliers "Théâtre Pluralité" ont été mis en place dans un dispositif accueillant les jeunes en mouvement dans deux collèges de la région toulousaine. Dans cet article, nous présentons nos premières observations de cette rechercheaction à travers deux vignettes cliniques. Nous en concluons que le dispositif "Théâtre Pluralité" présente un espace potentiel à explorer comme un lieu favorisant la résilience des jeunes à l'école.

INTRODUCTION

Depuis une décennie, on constate augmentation importante des enfants adolescents migrants arrivants sur le territoire des pays européens (Unicef, 2017 : p. 64). Certains y arrivent seuls, d'autres avec leurs parents. Les raisons et les conditions du départ de leur pays d'origine, le parcours migratoire et les conditions de l'arrivée et de l'installation en France sont très variables. Néanmoins, on peut constater qu'une grande partie des enfants migrants se retrouve dans une situation de vulnérabilité psychique et psychosociale et en risque de développer des symptômes de souffrance psychique si les conditions de l'accueil dans le pays de résidence ne leur permettent pas de retrouver un équilibre (Fazel et al., 2012 : pp. 250-265).

Parmi les enfants arrivés dans le contexte d'une fuite, nombreux sont ceux qui ont été exposés à des situations de séparation ou de perte de proches, voire, pour certains d'entre eux, à des situations potentiellement traumatogènes. Les mineurs non accompagnés sont particulièrement exposés aux situations d'instabilité, d'incertitude et de menace sur une longue durée, avant et pendant le parcours migratoire (Derluyn et Brockaert, 2008 : pp. 319-330). Beaucoup d'enfants et adolescents réfugiés qui ont vécu ce type de situation présentent des difficultés au niveau de la régulation émotionnelle et au niveau du comportement. Ces difficultés peuvent être liées aux événements traumatiques vécus avant le départ, aux périples de leur parcours migratoire, avec les pertes et les séparations qu'il a

yagmur.gokduman@univ-tlse2.fr

julia.girardii@gmail.com

juliette.adjm@gmail.com

laeti.cath@gmail.com

filipe.soto-galindo@univ-tlse2.fr

gesine.sturm@univ-tlse2.fr

engendrées, mais aussi aux difficultés rencontrées lors du processus d'adaptation au pays d'accueil (Allwood et al., 2002 : pp. 450-457).

Vervliet et al. (2014) soulignent l'importance des facteurs de stress au quotidien (daily stressors) en situation post-migratoire. Ces facteurs peuvent être liés aux conditions de logement, à l'incertitude quant à l'issu d'une demande d'asile ou, concernant la majorité des mineurs non accompagnés (MNA), d'une demande de titre de séjour, et plus globalement à la situation sociale et administrative dans laquelle les mineurs (et leurs familles) se retrouvent. S'ajoutent l'isolement et la stigmatisation dont ils sont victimes et le défi d'établir des relations avec les pairs et les adultes, qui peuvent engendrer un stress social non négligeable (Vervliet et al., 2014 : pp. 337-346). L'ensemble de ces facteurs peut impacter le bien-être et la santé mentale des jeunes et limiter leur capacité de s'inscrire dans les apprentissages scolaires.

On peut donc constater que les enfants et adolescents en situation d'exil affrontent les défis que pose l'adaptation à leur nouvelle vie dans le pays d'accueil, et ce à partir d'une position de double vulnérabilité, psychique et psychosociale. Malgré la résilience souvent très importante de ces jeunes, le processus d'adaptation mentionné s'avère habituellement complexe, demandant une grande flexibilité de leur part. Les jeunes en situation migratoire se retrouvent face à un environnement social, culturel et linguistique peu familier, puis à un environnement scolaire dont il faut décoder le fonctionnement qui peut contraster avec leurs expériences antérieures. Certains ont fréquenté des écoles suivant un cursus dont les étapes et les contenus étaient fort différents par rapport à celui du pays d'accueil, d'autres ont vécu des périodes prolongées de déscolarisation, et certains n'ont pas été scolarisés avant leur migration.

Dans cette situation, la qualité de l'accueil est de prime importance. En absence d'un environnement favorable, le risque de développer des troubles tels que le syndrome post-traumatique, des troubles anxieux, de l'humeur ou du comportement est important (Hodes et al., 2018 : pp. 385-388). Puis, pour ceux qui présentent déjà ces troubles, l'absence de réponse adaptée peut potentiellement engendrer le risque de développer des troubles chroniques persistant à l'âge adulte (Roza et al., 2003 : pp. 2116-2121).

L'ÉCOLE COMME LIEU FAVORISANT LA RÉSILIENCE

Face à l'ensemble des difficultés d'accueil qui se présentent aux jeunes exilés et à la vulnérabilité psychique et psychosociale dont ils sont victimes, il est important de concevoir des interventions qui favorisent la résilience. Ungar définit la résilience de la manière suivante : « Dans le contexte d'une exposition à une adversité importante, la résilience est la capacité des individus à s'orienter vers les ressources psychologiques, sociales, culturelles et physiques qui soutiennent leur bien-être. Elle implique également leur capacité, individuelle et collective, à négocier pour que ces ressources soient mises à disposition, investies, et vécues comme vecteurs d'une expérience culturellement significative » (Ungar, 2008 : p. 225, trad GS)

Cette définition écologique de la résilience insiste sur l'interaction des facteurs individuels, intrinsèques et intrapsychiques (tel que la compétence de savoir mobiliser des ressources) avec des facteurs environnementaux (la possibilité de disposer de ressources sociales et matérielles). Elle indique la nécessité de concevoir des interventions qui mobilisent des compétences individuelles et collectives, mais aussi l'intérêt de créer des environnements où les jeunes peuvent développer des compétences, les partager avec d'autres. Elle indique également l'importance de permettre aux jeunes de disposer des ressources dans l'environnement social de leur quotidien.

Le contexte scolaire se prête particulièrement à ce type d'interventions (Fazel et Betancourt, 2018 : pp. 121-132). C'est le lieu où se passe une grande partie de la vie quotidienne des jeunes, où ils nouent des liens d'amitié avec des pairs, où ils se familiarisent avec les manières de faire du pays qui les accueille, et c'est aussi le lieu où ils construisent des projets pour leur avenir, et de manière plus globale, un lieu où ils façonnent leur identité, personnelle et sociale.

Néanmoins, les jeunes migrants peuvent rencontrer des difficultés lors de leur intégration dans l'espace scolaire, surtout s'ils n'ont pas encore eu le temps d'assimiler la langue du pays et les codes implicites de l'éducation scolaire. Ceci est notamment le cas pour les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Dans un rapport publié en 2018 sur la scolarisation des EANA sur plusieurs académies en France, les auteurs soulignent la nécessité de soutenir ces élèves, non seulement au niveau des apprentissages, mais plus globalement à travers des interventions qui leur permettent de s'exprimer, de se sentir accueillis et entendus dans leurs besoins (Armagnague-Roucher et al., 2018 : p. 425).

LE "THÉÂTRE PLURALITÉ" COMME VECTEUR DE LA RÉSILIENCE DES JEUNES MIGRANTS À L'ÉCOLE

Sur la base des considérations mentionnées, nous avons souhaité proposer une intervention d'expression artistique aux jeunes migrants en contexte scolaire, puis accompagner la réalisation de cette intervention par un volet de recherche, dans l'objectif de mieux comprendre ce qu'elle apporte réellement aux élèves. L'intervention que nous avons choisie, le Théâtre Pluralité, a été développé au Canada par l'équipe du Centre Recherche Sherpa⁷, une équipe multidisciplinaire (cliniciens, art-thérapeutes, chercheurs, ...) qui propose des interventions en milieu scolaire. Actuellement, elle fait aussi l'objet d'une implémentation dans plusieurs pays européens8. Le Centre de Recherche Sherpa a développé différentes techniques de médiation artistique et a montré, par ses recherches, que l'expression créative est un moyen effectif pour délivrer des stratégies de prévention en santé mentale auprès des enfants migrants (Girardi et al., 2019; Machouf et al., 2013; Rousseau et al., 2005, 2007).

Dans un premier temps, et dans l'objectif de développer une proposition qui répond aux besoins du terrain, nous avons pris contact avec le CASNAV⁹ de l'Académie de Toulouse. Le CASNAV coordonne l'ensemble des dispositifs spécifiques proposés aux élèves allophones arrivant sur l'académie. Ses objectifs sont multiples : la formation des enseignants et des professionnels de l'éducation nationale qui travaillent auprès des EANA (et également auprès des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs), la coordination des enseignants intervenants dans les dispositifs spécifiques tel que les dispositifs UPE2A ou les classes FLE, la formation et la mise à disposition de matériel pédagogique sur leur site, etc.

Nous avons eu un accueil très chaleureux, et le dialogue avec le CASNAV nous a permis de rentrer en contact avec quatre collèges accueillant des EANA dans le dispositif des Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). Ces échanges avec les enseignants et la direction des quatre collèges en question nous ont permis de

mieux comprendre le fonctionnement des UPE2A et les difficultés rencontrées tant par les élèves que par les équipes des établissements.

Dans un deuxième temps, nous sommes rentrés en contact avec les équipes de plusieurs collèges intéressés par l'implémentation du Théâtre Pluralité au sein du dispositif UPE2A. Cette coopération a permis une première implémentation dans un collègue toulousain durant l'année scolaire 2018/2019, puis, l'année suivante, une deuxième implémentation dans un autre collège, cette fois-ci à proximité de la ville de Toulouse.

L'IMPLÉMENTATION DU "THÉÂTRE PLURALITÉ" EN DISPOSITIF UPE2A

Les dispositifs UPE2A accueillent les élèves allophones lors de leur première année en France. Dans ce dispositif, des cours spécifiques sont proposés afin de faciliter l'apprentissage du français. En même temps, et dès le début de leur scolarisation en France, les élèves du dispositif intègrent une classe ordinaire pour y suivre les cours qui peuvent leur être accessibles, et ne nécessitant pas un niveau de français élevé du fait des limites dans leur maîtrise du français (par exemple les cours d'Éducation Physique et Sportive). Au gré de leur progression, les élèves seront amenés à suivre un nombre plus important de cours en classe ordinaire, jusqu'à y être pleinement intégrés.

Pour permettre l'implémentation du Théâtre Pluralité, nous avons tout d'abord convenu d'une manière de coopérer avec l'enseignante du dispositif. La première auteure de cet article était responsable de ces ateliers, mais la réalisation se faisait en étroite coopération avec l'enseignante qui a co-animé l'ensemble des ateliers. Nous avons convenu d'une série d'ateliers hebdomadaires. L'horaire était fixé de façon à ce que les élèves puissent y participer sans modifier leur emploi du temps en classe ordinaire. En total, dans les dispositifs des deux collèges participants à l'étude, 34 élèves, âgés de 11 à 15 ans, ont pu participer aux ateliers.

Institut universitaire SHERPA: infrastructure de recherche financée par les Fonds de recherche du Québec Société et Culture et par le Ministère de la santé et des services sociaux, voir http://www.sherpa-recherche.com/fr/sherpa/ sherpa/

Le projet Refugees Well School: https://refugeeswellschool. org/about/

Ocentre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants des familles itinérantes et de Voyageurs, voir https://disciplines. ac-toulouse.fr/casnav/accueil

L'OUTIL DE MÉDIATION CRÉATRICE : LE "THÉÂTRE PLURALITÉ"

Objet de plusieurs implémentations et rechercheactions au Canada, Théâtre Pluralité est une technique de médiation créatrice qui a été créée par l'équipe de Sherpa Recherche à Montréal pour faciliter le travail avec les jeunes primo-arrivants en contexte scolaire. Elle s'inspire du théâtre du playback et de l'opprimé. Le théâtre du playback est une forme de théâtre d'improvisation créée par le couple Fox et Jo Salas en 1975 aux États-Unis et vise à créer des liens entre le public et les comédiens. Dans un cadre bien spécifique, les spectateurs sont invités à partager des histoires, des événements et leurs opinions personnelles autour d'une thématique spécifique. histoires sont ensuite jouées par les comédiens (Théâtre Pluralité, Manuel de formation - Erit, 2010 : p. 105). Quant au théâtre de l'opprimé, il est développé dans les années 70 par Augusto Boal qui voit le théâtre comme une forme de connaissance de soi et du monde et un moyen pour transformer la société. Ce type de théâtre social et politique soutient la prise de parole des groupes marginalisés, aborde un conflit social, une question d'actualité et peut être joué par des acteurs et non-acteurs. Des exercices amènent le groupe à réfléchir ensemble et à créer des solutions qui vont être jouées comme un scénario alternatif (Théâtre Pluralité, Manuel de formation -Erit, 2010: p. 106).

Par le biais de cette inspiration, Théâtre Pluralité donne une place importante aux paroles et au vécu des jeunes adolescents et leur permet de s'exprimer et de se raconter à travers des exercices théâtraux. Il offre aux jeunes au sein de l'école un espace sécurisant. C'est un espace entre-deux, qui n'est pas à visée thérapeutique (contrairement à l'artthérapie), mais qui dépasse le cadre strictement scolaire. Il s'agit surtout d'un espace d'expression et de partage en groupe, dans une ambiance bienveillante et ouverte à la créativité. Dans cet espace de médiation, les jeunes ont l'opportunité de se faire une place à leur rythme. Ils peuvent utiliser le jeu théâtral pour exprimer leur vécu, mais aussi pour s'approprier et mieux comprendre des situations difficiles qu'ils ont rencontrées. Ainsi, le Théâtre Pluralité vise à « soutenir la construction du sens dans l'histoire personnelle, favoriser les processus de deuil associés à l'immigration, à des expériences d'échec scolaire et/ou à l'héritage intergénérationnelle, consolider les multiples identités, valoriser la différence et l'élaboration de stratégies de résilience sans accroître les phénomènes d'exclusion » (Théâtre Pluralité, Manuel de formation - Elodil, 2013 : p. 18).

La technique prévoit une dizaine de séances hebdomadaires de 75 minutes, sachant que la durée de l'expérience et les horaires peuvent être adaptées aux conditions concrètes du lieu de l'implémentation. Chaque atelier se compose de cing étapes : 1. le rituel d'ouverture, 2. le jeu social, 3. le réchauffement et les exercices théâtraux, 4. les histoires personnelles et leur mise en scène par le jeu théâtral 5. le rituel de fermeture (Machouf et al., 2013 : pp. 551-563). Ces étapes, prévisibles pour les jeunes qui se familiarisent avec la technique, facilitent la création du lien entre les séances. Le rituel d'ouverture est un moment important qui permet aux jeunes de "sortir" du cadre scolaire et de "rentrer" dans l'atelier, qui est un espace ouvert au jeu et à la rêverie. La fermeture permet de "revenir" dans le quotidien scolaire, avec son fonctionnement habituel.

Dans la suite du rituel d'ouverture, les jeunes sont invités à jouer à des jeux sociaux bien connus (la chaise musicale, un deux trois soleil...) en groupe puis à mobiliser leur corps à travers des exercices théâtraux. Ces techniques aident à développer l'écoute de l'autre, à ressentir sa présence dans l'espace, à jouer avec l'utilisation de sa voix, mais aussi à nouer des liens et à « faire groupe », faisant également appel à l'imaginaire des jeunes. Une fois que l'ambiance de jeu est installée, ils sont invités à raconter des histoires, autour de thèmes très ouverts, qui peuvent les amener à évoquer des souvenirs, et qui invitent à un partage chargé d'émotions : "les choses que j'aime" ... "les amis", "le voyage", "la nuit", "une chanson que j'aime", "les langues que je parle", etc. Ensuite, les adolescents s'organisent, à l'aide des animateurs, pour jouer une scène qu'ils ont choisie en groupe, devant les autres.

Le déroulement des séances est adapté aux dynamiques individuelles et groupales qui se déploient, en respectant le rythme des uns et des autres, et leur envie de partager des souvenirs ou de les garder pour soi – ou bien de les raconter, sans les jouer... Une place importante est accordée à la pluralité culturelle et linguistique, ainsi qu'au respect de l'altérité. L'expression théâtrale favorise un jeu qui s'appuie sur une variété de moyens d'expression intégrant le corps, la parole, dans la langue de leur choix, l'usage des tissus pour se déguiser ou illustrer une scène ou des instruments de musique associés au jeu.

PREMIÈRES OBSERVATIONS ET RÉFLEXIONS MENÉES À PARTIR DE NOTRE RECHERCHE-ACTION¹⁰

Notre projet utilise une logique de rechercheaction, qui explore des nouvelles perspectives, ou des manières de faire face à une problématique sociale, médicale, pédagogique, ... La particularité est la coopération étroite avec les acteurs du terrain, le dialogue et l'adaptation de la méthodologie aux besoins et particularités d'un terrain. En ce sens, le dialogue avec les acteurs du CASNAV, puis les enseignants et les élèves, a permis d'adapter la méthodologie, en remplaçant par exemple des questionnaires que l'on souhaitait initialement soumettre aux élèves par une discussion plus ouverte en focus-groupe, qui semblait mieux répondre à leurs besoins.

La mise en place des ateliers Théâtre Pluralité en UPE2A au sein des deux collèges mentionnés s'est avérée être une expérience très enrichissante. Lors de la première implémentation, nous avons dû raccourcir la durée de l'intervention, en réalisant sept ateliers à la place de douze, en raison des contraintes liées aux autres activités scolaires. Nous avons pu constater qu'il était primordial de s'adapter à cette réalité, ce qui a permis une bonne alliance avec l'enseignante et les élèves. La deuxième année, nous avions prévu de réaliser l'ensemble des douze séances, mais le confinement lié à la pandémie de COVID-19 est venu interrompre notre travail qui, de nouveau, s'est réduit subitement à sept séances. Pour garder le lien avec les élèves, nous leur avons adressé par le biais de leur enseignante une vidéo réalisée par nous-mêmes et dans laquelle apparaissaient tous les membres de l'équipe de recherche. Après coup, nous avons appris que cette vidéo avait été très importante pour eux, car elle les rassurait sur le fait qu'on ne les avait pas oubliés, qu'on allait reprendre les ateliers. Malgré ces perturbations en lien avec le confinement, nous avons pu constater des changements, en termes de confiance en soi pour certains, d'ouverture et de disposition au partage pour d'autres. Dans le cadre du focus-groupe qui faisait partie de notre volet de recherche, les élèves ont exprimé le plaisir qu'ils ont pris lors de ces ateliers, mais aussi le sentiment de mieux se connaître, d'être plus liés les uns aux autres. En même temps, nous avons observé que chaque élève s'est approprié l'atelier à sa manière, de façon singulière, en s'impliquant plus ou moins dans les jeux, en partageant des expériences plus ou moins personnelles, et en prenant une place plus ou moins importante dans le groupe. Nous avons vu que les jeunes ont investi cette activité comme un espace de jeu et de plaisir, mais aussi qu'il leur a permis d'aborder des éléments de leur vie en dehors de l'école. Pendant ce temps, les élèves ont montré une facette d'eux-mêmes qui n'apparaissait que très peu à l'école, en se racontant à partir de leur position spécifique, subjective, de leur perception du monde. On pourrait dire qu'ils ont investi cet espace comme lieu où l'on peut se raconter en tant que « sujet » sans être jugé ou renvoyé à leur rôle d'élève allophone nouvellement arrivé.

« Chaïma (12 ans) est une élève qui se montre très timide. L'enseignante du dispositif UPE2A nous raconte qu'elle est la seule élève à rester sur place lors des récréations, pendant que les autres vont sortir, courir et se montrer beaucoup plus dynamiques. Chaïma parle très doucement et semble un peu inhibée. Elle travaille bien à l'école, mais elle ose rarement faire des propositions devant les autres.

Lors du premier atelier, quand chacun raconte une histoire autour de l'origine de son propre prénom, elle ne parle pas du sien. A la place, elle raconte une histoire concernant le surnom d'une tante. On reste sur l'impression qu'elle évite de se mettre en scène, contrairement aux autres qui prennent plaisir à parler de leur propre prénom devant les autres. Au cours du deuxième atelier, quand il faut courir afin d'attraper un autre élève, les couples se construisent rapidement, et restant sans partenaire, elle se retrouve en binôme avec l'enseignante. Incapable de bouger, elle reste sur place, sans rien dire. Quand nous essayons de comprendre ce qui l'empêche de bouger, elle explique qu'elle n'aime pas courir. Suivant les principes de la technique (faire preuve de compréhension et ne pas forcer les jeunes), nous inventons un rôle pour elle qui lui permet de participer au jeu sans qu'elle soit obligée à courir.

Lors du troisième atelier Chaïma nous surprend par la manière dont elle prend sa place parmi les autres. Nous travaillons sur « une chanson que j'aime », et chacun peut la présenter, que ce soit en chantant, en fredonnant ou encore avec un instrument de musique. Chaïma se pose, et elle chante devant tout le monde une chanson en arabe, avec une voix claire et posée, en prenant son temps. Les autres l'écoutent, quelque peu surpris par la présence qu'elle crée en chantant. Son chant semble non seulement attirer leur attention, mais aussi le respect par rapport à sa maîtrise de la voix.

A partir de cet atelier, Chaïma prend de plus en plus de place dans les ateliers. Elle raconte des

Les descriptions présentées ici sont issues du volet de recherche de notre recherche-action. La recherche a été approuvée par le 11 Comité Éthique de Recherche de l'Université de Toulouse. Les noms et autres indicateurs permettant d'identifier des jeunes ont été anonymisés.

souvenirs de son école en Algérie, parle du décès de son grand-père, nous raconte qu'elle apprend le coréen en raison de son intérêt pour la K-pop. Elle commence également à faire des propositions quand on prépare des scènes à jouer. Lors du focus groupe, elle nous dit qu'elle a beaucoup apprécié l'atelier, parce qu'elle sent que dans l'atelier on lui accorde le temps qu'il lui faut, pour qu'elle puisse s'exprimer et qu'elle soit écoutée. Pour elle, cette expérience contraste avec celles qu'elle peut vivre pendant les temps d'inclusion en classe ordinaire. Du fait que la plupart des élèves parlent bien français en classe d'inclusion (quand elle n'est pas dans le dispositif UPE2A), elle ne se sent pas légitime à prendre parole ayant peur de faire des fautes de français. Mais elle explique aussi que le fait de s'exprimer dans les ateliers Théâtre Pluralité l'a aidé à parler devant les autres en classe d'inclusion, même si elle sait qu'elle fait toujours beaucoup de fautes en français »

Le changement de Chaïma au fil des ateliers montre bien l'importance de respecter la temporalité des jeunes et leur position subjective. Ainsi Chaïma, qui aborde les autres à travers une position de retrait et de timidité, s'ouvre petit à petit à eux. Elle s'appuie sur l'espace protégé de ces ateliers, où elle se sent respectée dans sa manière de se montrer, timidement, et en restant toujours un peu en retrait, pour s'ouvrir davantage et prendre une place plus visible et "audible" dans le groupe. Ainsi elle peut se montrer "un peu" lors de la séance portant sur les prénoms, en donnant le surnom de sa tante. Ce n'est pas un élément concernant son propre nom, mais un élément de son entourage familial, de ses proches et de leur histoire. Ce choix n'est pas commenté, mais simplement accueilli, et respecté, sans interprétation, sans rappel de consigne, mais dans une ouverture vers la différence, et vers les différentes manières de se montrer à l'autre et de pouvoir apporter une bribe de son histoire familiale quand on parle de soi.

Dans la deuxième séance, où elle reste figée sur place sans pouvoir (ou vouloir) jouer le jeu d'attraper sa partenaire (qui est l'enseignante), elle s'exprime à nouveau de manière indirecte. Elle montre peut-être qu'un tel changement de rôle, qui met l'enseignante au même niveau que les élèves, la surprend et l'intimide. Peut-être est-ce également l'expression de sa manière d'être dans le corps et dans le temps lorsqu'elle dit qu'elle « n'aime pas courir ». A nouveau, sa manière de s'exprimer va être accueillie, sans commentaire, interprétation ou rectification.

C'est sans doute grâce à cette adaptation aux élèves, à leur rythme et leurs désirs (que permet le Théâtre Pluralité), que la jeune a pu ensuite s'exprimer et profondément toucher les autres à travers sa chanson. L'expérience de la réaction des autres par rapport à son chant permet à Chaïma d'exprimer son monde intérieur plus facilement, de s'ouvrir aux autres et d'oser la rencontre.

À partir de ce moment-là, un changement se manifeste dans sa manière de présenter, et nous apprenons par la suite que cela se manifeste non seulement dans les ateliers Théâtre Pluralité, mais aussi en classe, que ce soit dans le dispositif UPE2A ou en classe ordinaire. Le chant et la langue maternelle, deux médiations chargées d'affects, lui permettent de s'exprimer, de toucher les autres, et de découvrir qu'elle peut surmonter sa timidité.

Le détour proposé par la médiation théâtrale semble offrir aux jeunes l'occasion de tester de nouvelles possibilités dans un espace de jeu favorisant ce type d'exploration. La richesse de cette technique réside aussi dans l'éventail des médiations proposées. Certains exercices passent par une expression corporelle, d'autres proposent l'utilisation de tissus pour se déguiser ou pour construire une scène, d'autres encore passent par des instruments de musique qui sont à la disposition des jeunes et peuvent être utilisés pour créer des ambiances sonores. Toutes ces médiations mobilisent facilement l'émotion, tout en permettant de rester allusif et dans le jeu. Leur utilisation prépare le travail sur les histoires qu'ils créent lors des ateliers et invite les jeunes à introduire du détail, de l'émotion dans les récits, à « jouer » avec ces derniers, puis avec leur mise en scène devant les autres.

La possibilité de se raconter dans les langues de son choix, de pouvoir apporter des mots dans différentes langues est une des consignes générales données à chaque atelier. Ceci est très important pour valoriser les compétences des élèves, qui maîtrisent très souvent plusieurs langues, et qui ont très peu l'occasion de montrer ces compétences dans l'espace scolaire. Mais au-delà de cette reconnaissance, c'est aussi une manière d'inviter les élèves à expérimenter les langues, de ressentir la résonance d'une langue familière au niveau émotionnel, de faire l'expérience que l'on peut toucher les autres profondément si l'on chante dans une langue qui renvoie à des souvenirs et qu'il est possible, dès lors, d'abolir la barrière de la langue...

« Amara (14 ans) est un jeune qui se présente très sociable, souriant, et très investi à l'école et dans les apprentissages. Il s'entend avec tout le monde, et il sait s'adapter aux autres. Ainsi il prend un ton compréhensif, même protecteur quand il interagit avec les plus jeunes de la classe. Lors des ateliers, il est à l'aise avec les autres, propose des

idées, raconte des histoires liées aux thèmes, en évoquant parfois comment il se sent à ce momentlà. Aussi, Amara utilise les ateliers pour exprimer et partager une autre facette de lui : ses angoisses quant à l'issue d'une demande de reconnaissance en tant que mineur non accompagné, sa tristesse par rapport aux éléments qui ont provoqué sa fuite. Ainsi, il utilise l'espace du dispositif UPE2A pour parler du décès de son père, des maltraitances qu'il avait subies ensuite, de la perte de son frère lors de leur périple commun de traversée de la méditerranée. Lors de la dernière séance, alors que chacun raconte une histoire autour de la « séparation », son histoire est choisie par le reste de son groupe pour être jouée. Il raconte une scène qui se passe dans un aéroport : une mère et un père qui se disputent souvent décident de vivre dans deux pays situés à l'opposé du globe. Chacun d'entre eux doit prendre un de leurs deux fils avec lui. Mais les deux frères, qui s'aiment beaucoup, ne veulent pas se séparer et s'accrochent l'un à l'autre. Les parents, n'arrivant pas à les séparer, font appel à un vigile de l'aéroport pour les aider. L'histoire racontée est tellement déchirante qu'elle fait ressentir la violence de cette séparation, peut-être aussi parce qu'elle rappelle une autre séparation, encore plus terrible, celle du décès du frère d'Amara. Quand le groupe met l'histoire en scène, avec toute la liberté d'interprétation que la technique du Théâtre Pluralité permet, ils changent la tonalité de la scène, et proposent une version burlesque de la dispute entre ce couple parental qui ne s'entend pas. En développant la scène dans ce sens, les jeunes se réapproprient l'histoire d'Amara qui les confronte à l'impuissance des frères face aux "histoires des adultes". Dans le jeu, ils peuvent reprendre la scène en main, en se moquant des adultes, en se rapprochant, mais aussi en transformant les émotions associées à l'histoire. Lors du focus groupe, Amara raconte que l'atelier Théâtre Pluralité lui a permis de mieux connaître ses camarades et de partager davantage de choses avec eux, y compris les histoires difficiles. Il revient à la scène de l'aéroport, qui lui rappelle la déchirante perte de son frère lors de sa migration, et il explique que la fiction permet d'exprimer autrement des choses "indicibles" »

DISCUSSION

L'implémentation du Théâtre Pluralité, qui a servi de cadre aux analyses et aux observations menées, puis l'analyse du retour par les jeunes et par l'enseignante sur leur vécu de cette expérience, nous ont permis de constater le potentiel important de cette technique. Comme on le voit dans l'exemple du récit d'Amara, elle permet d'exprimer

et de partager le vécu de situations extrêmement difficiles et de faire l'expérience d'un portage par le groupe, qui renforce également le lien entre les jeunes. Nous pensons que ce type de partage peut jouer un rôle protecteur important, favorisant la résilience des jeunes participant aux ateliers tout en renforçant le lien social. Nous partageons l'idée selon laquelle cette résilience permet aux jeunes d'intégrer des manières de mieux faire face au danger d'effondrement face aux expériences douloureuses, voire traumatogènes : « Du point de vue psychologique, le processus de résilience suppose de mettre en place des modes de protection efficaces face aux risques d'effraction psychique » (Anaut, 2006 : p. 31).

Dans le cadre de l'école, les liens avec les pairs, mais aussi l'expérience d'être soutenu par un adulte, jouent un rôle particulièrement déterminant pour la résilience. Anaut évoque notamment l'impact de ces expériences sur le sentiment d'avoir « la possibilité de réussir et d'être valorisé, que ce soit à travers la réussite scolaire proprement dite, par la participation à des activités ou la construction de liens sociaux » (ibid : p.33). Selon Cyrulnik (2003) ces "tuteurs de résilience" aident le jeune à supporter les souffrances et les dépasser.

Une autre dimension importante du travail réalisé lors des ateliers Théâtre Pluralité nous semble être liée à la possibilité de mettre en scène la diversité d'expériences, de parcours, mais aussi de représentations culturelles. Ceci nous semble particulièrement intéressant pour les jeunes faisant l'expérience de l'adolescence tout en se trouvant face à un contexte culturel (et une pluralité culturelle) contrastant avec leurs expériences antérieures, que ce soit par rapport aux langues, aux pratiques culturelles ou encore par rapport aux pratiques et attentes du système scolaire en France. A l'âge de l'adolescence ceci est particulièrement important, car les jeunes sont confrontés à la tâche développementale d'intégrer de nouvelles idées et manières de se penser, de se différencier par rapport à sa famille et la génération des aïeux tout en cherchant à établir un sentiment de cohérence au niveau de leur identité (Erikson, 1963).

Dahoun (1998) propose de penser ce processus de construction identitaire en situation interculturelle, en supposant que cette situation amène les jeunes non seulement à penser et articuler différentes expériences culturelles, mais aussi à « métaboliser la différence culturelle » par la création de nouvelles réalités culturelles (Denoux, 1994). D'après Dahoun, la migration provoque une expérience de transitionnalité : «La création d'un espace intermédiaire culturel et psychique, permet aux conflits suscités par

l'acculturation et l'écart culturel de se négocier dans un va-et-vient dynamique, afin de trouver des compromis viables pour les deux parties : modernité et tradition ; culture d'origine et culture d'accueil, langue maternelle et langue sociale, processus psychiques intra- et interpersonnels, etc. » (Dahoun, 1998 : p. 217). Elle parle d'une «espace de rêverie entre l'origine et l'accueil, qui pourrait aider ou permettre que se développe une pensée créatrice étayée par un champ d'illusion/désillusion » (ibid : p. 218). Dahoun souligne enfin que l'expérience subjective en situation migratoire peut être conçue comme une vie dans un "pays de l'entre-deux", lieu de la conflictualisation et de la créativité.

Nous pensons avoir observé des processus liés à cette mise en lien, parfois conflictuelle, mais toujours créative, entre différentes manières de faire, de penser, de se penser. Ainsi nous avons vu avec l'exemple de Chaïma que le fait de montrer ses compétences au niveau du chant, tout en partageant une chanson dans sa langue maternelle, a ouvert des possibilités pour elle de se redéfinir face au groupe, d'investir un autre rôle que celui d'une jeune fille timide. A d'autres moments, ce partage de connaissances, de compétences et de visions culturelles a été plus conflictuel, mettant en scène des divergences concernant la conception du rapport entre générations, entre hommes et femmes, ou encore le rapport à la religion. Dans ces situations, le jeu a permis de s'arrêter sur ces désaccords, de les surmonter par un processus de déconstruction et d'ouverture à l'altérité.

Par son double apport, au niveau individuel, en termes de technique facilitant l'expression et la mise en narration d'expériences difficiles, puis au niveau groupal en termes d'outil pour travailler la cohésion et l'acceptation de la diversité, le *Théâtre Pluralité* nous semble particulièrement intéressant pour le travail avec les jeunes migrants et réfugiés. Nous pensons qu'il pourrait être un vecteur important pour promouvoir la résilience de ces jeunes, en renforçant leur résilience individuelle, mais aussi leur capacité de se construire une identité intégrant leurs différentes attaches culturelles.

RÉFÉRENCES

ALLWOOD, M.A., BELLE-DOLAN, D. and HUSAIN, S.A. (2002), Children's trauma and adjustment reactions to violent and nonviolent war experiences, in J Am Acad Child Adolesc Psychiatry vol. 41 (n° 4), pages 450–457.

ANAUT, M. (2006), L'école peut-elle être facteur de résilience ?, in Empan vol. 3 (n° 63), pages 30-39.

CYRULNIK, B. (2003), La résilience ou comment renaître de sa souffrance, Collection Penser le monde de l'enfant, Ed. Fabert, Paris, 248 pages.

DAHOUN, Z. (1998), L'entre-deux : une métaphore pour penser la différence culturelle in KAËS, R., « Différence culturelle et souffrances de l'identité », Édition Dunod, Paris, pages 209-242.

DÉFENSEUR DES DROITS & INS HEA (2018), Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), 425 pages.

DENOUX, P. (1994), Pour une nouvelle définition de l'interculturation in BLOMART, J. and KREWER, B., « Perspectives de l'interculturel », Édition St Cloud/L'harmattan, Paris : Ec. Norm. Sup, pages 67-81.

DERLUYN , I. & BROEKAERT, E. (2008), Unaccompanied refugee children and adolescents: the glaring contrast between a legal and a psychological perspective, in Int J Law Psychiatry vol. 31 (n° 4), pages 319–330.

ERIKSON, E.H. (1963), Youth: Change and challenge. Ed. New York: Basic books, 284 pages.

FAZEL, M. & BETANCOURT, T. S. (2018), Preventive mental health interventions for refugee children and adolescents in high-income settings, in The Lancet Child and Adolescent Health vol. 2 (n° 2), pages 121–132.

FAZEL, M., REED, R.V., PANTER-BRICK, C. and STEIN, A. (2012), Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors, in The Lancet vol. 379 (n° 9812), pages 250-265.

GIRARDI, J. F., MICONI, D., LYKE, C. and ROUSSEAU, C. (2019), Creative expression workshops as Psychological First Aid (PFA) for asylum seeking children: an exploratory study in temporary shelters in Montreal?, in Clinical Child Psychology and Psychiatry vol 0 (n° 0), pages 1-11.

HODES, M., ANAGNOSTOPOULOS, D. and SKOKAUSKAS, N. (2018), Challenges and opportunities in refugee mental health: clinical, service, and research considerations, in European Child & Adolescent Psychiatry vol. 27, Pages 385-388

MACHOUF, A., GAUTHIER, M.-F., SIERRA, T. and ROUSSEAU, C. (2013), Se raconter autour du jeu et jouer autour d'une histoire pour se bricoler une identité, in Adolescence vol. 31 (n° 3), pages 551-563.

ROUSSEAU, C., ARMAND, F. et al. (2013), ERIT et ELODIL. Théâtre Pluralité – ELODIL Manuel de Formation Atelier d'Expression Créative.

ROUSSEAU, C., GAUTHIER, M.-F., MACHOUF, A., MAUDUIT, M., MORAN, A. and SIERRA, T. (2010), ERIT. Théâtre Pluralité Manuel de Formation Créatrice.

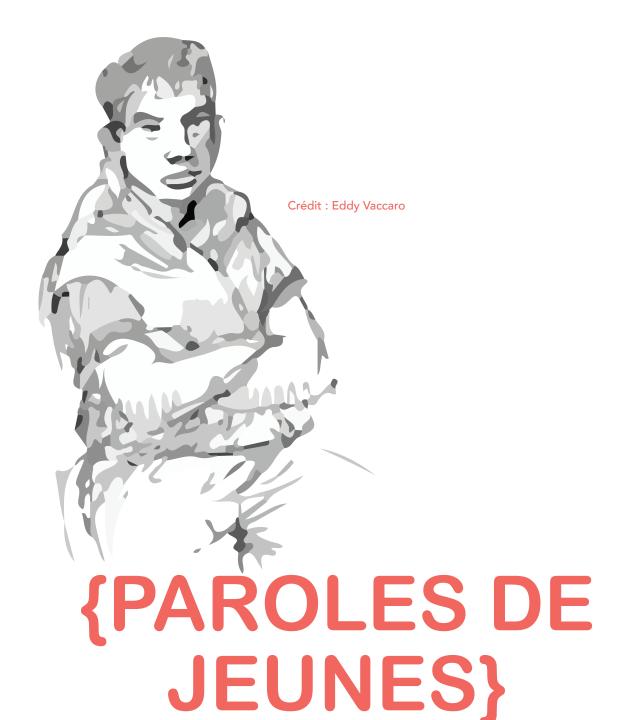
ROUSSEAU, C., BENOIT, M., GAUTHIER, M.-F, LACROIX, L., ALAIN, N., ROJAS, M. V., MORAN, A. and BOURASSA, D. (2007), Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: a pilot study, in Clinical Child Psychology and Psychiatry vol. 12 (n° 3), pages 451-465.

ROUSSEAU, C., LACROIX, L., SINGH, A., GAUTHIER, M.-F., and BENOIT, M. (2005), Creative expression workshops in school: Prevention programs for immigrant and refugee children, in The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review vol.14 (n° 3), pages 77–80.

ROZA, S.J., HOFSTRA, M.B., VAN DER ENDE, J. and VERHULST, F.C. (2003), Stable prediction of mood and anxiety disorders based on behavioral and emotional problems in childhood: a 14-year follow-up during childhood, adolescence, and young adulthood, in Am J Psychiatry vol. 160, pages 2116–2121.

UNGAR, M. (2008), Resilience Across Cultures, in British Journal of Social Work vol.38, pages 218-235.

UNICEF (2017), A child is a child Protecting Children on the move from violence, abuse and exploitation, United Nations Children's Fund (UNICEF), 64 pages.



Suite de l'entretien avec Catalin



Dessin-Vincent Croguennec

Une fois sa formation effectuée et son diplôme obtenu, Catalin s'est confronté à un marché du travail défavorable au regard des possibilités objectives d'accéder à un statut ajusté à ses aspirations personnelles. Comme beaucoup de jeunes appartenant aux fractions les plus précaires des classes populaires, Catalin s'est « raisonné » au sens bourdieusien du terme, faisant « le choix du nécessaire ». Comme Catalin le résume très bien : « C'est mieux de faire les trucs quand t'as l'opportunité que d'attendre ».

« Du coup, j'me suis arrêté un peu de chercher du travail dans ce domaine. J'ai eu un entretien chez une dame. C'était une entreprise qui recyclait des trucs, donc pas vraiment de la maroquinerie. Ils avaient des machines à coudre, tout ça. J'me suis dit: "Vas-y! J'vais essayer de travailler dans ce domaine". Mais eux, ils avaient pas beaucoup de travail. Ils avaient des temps ... des temps où tu travailles vraiment beaucoup et des temps où tu travailles pas du tout. Ils ont dit que dès qu'ils auront du travail, ils vont m'appeler. C'est mieux de faire les trucs quand t'as l'opportunité que d'attendre. Parce que pareil, j'voulais faire aussi coiffeur. L'année dernière, j'me suis inscrit à la Mission locale et ils m'ont proposé une formation qui était vraiment cool. Et là je regrette de pas l'avoir fait. Ils m'ont proposé ... c'était ... c'était vraiment une école. C'était un sorte de stage pendant six mois et après ça, j'aurais eu un diplôme et j'aurais pu devenir coiffeur. J'ai dit : "Ouais j'veux bien le faire mais j'vais attendre un peu". Je savais pas parce que comme j'avais envoyé mes CV chez Louis Vuitton et Hermès pour la maroquinerie, j'me suis dit que peut-être j'allais trouver là et que ça allait être mieux. Finalement j'ai trop attendu. Là-bas y'avait une date limite pour s'inscrire et j'y suis pas allé. J'ai loupé, c'était trop tard »

Ce "choix du nécessaire" est particulièrement sensible dans l'expérience associative menée auprès des habitants du terrain "Diderot" où Catalin et sa famille vivent depuis 2011. En 2015 – Catalin a 15 ans – la gestion du terrain est déléguée à une association, et un projet d'insertion par le logement est mis en place pour les familles déjà engagées dans des démarches d'insertion (scolarisation des enfants, dispositif d'insertion vers l'emploi, ...). C'était le cas des parents de Catalin.

« Comme nous, on avait notre travail principal, la ferraille, et avec ça on se débrouillait pas mal, on voulait pas vraiment savoir ce [que l'association] voulait faire. [La ferraille], c'est pas comme un travail normal. Tu peux travailler toute la journée et rien trouver et tu peux te balader 20 minutes et trouver pour toute la journée. Mais après, il faut au moins le matin et le midi pour que tu fasses quelque chose. Après, ça peut rapporter 100 euros, ça peut rapporter 50 balles, 200, 300, 500, ... 1000 euros si tu trouves du cuivre! Si tu trouves 100 kilos de cuivre, inch'Allah! »

« Tu vois, dans ma tête j'me suis dit : "Une association qui vient ? Ils essaient de savoir un peu ta vie et peut-être améliorer ce que toi tu fais". Ils ont essayé de trouver des métiers un peu simples genre chauffeur ou faire le ménage. C'était la base: chauffeur ou ménage. Parce que comme t'avais pas trop le choix, tu pouvais pas dire : "J'veux devenir menuisier ou j'sais pas ... avocat". C'est comme j'te dis : "T'as soif ?". Tu m'dis qu't'as soif, j'te mets ce coca devant toi mais j'te donne rien en plus. J'te donne juste ce coca. Finalement, tu vas boire le coca parce que t'as soif. Si tu sais pas comment sont les autres métiers, tu vas pas les apprendre. En plus tu sais pas très bien parler français, les gens déjà ils sont un peu racistes, ils vont pas commencer ... Même moi tu vois, j'ai eu mon bac, y'a des gens qui me demandent de l'expérience mais personne t'accepte. Des gens t'acceptent pas mais ils veulent de l'expérience. Quand tu démissionnes d'un travail que t'aimes pas, les autres te demandent pourquoi t'es pas resté là-bas. On t'accepte pas parce que peut-être, toi, tu vas démissionner à chaque fois. Et quand t'es trop vieux, on t'accepte pas parce que t'es trop vieux. Tu vois, c'est chelou le truc. Du coup, y'a des gens qui ont demandé dans ce domaine comme ça, nettoyeur, chauffeur ou même dans ... dans les espaces verts. Ils vont faire le ménage dans des parcs, dans des trucs comme ça. Mais les gens, ils étaient pas très très motivés de faire ça parce que ça gagnait pas beaucoup »

Délaisser la ferraille pour jouer le jeu de l'insertion vers l'emploi était la condition sine qua non pour que la famille de Catalin poursuive son parcours d'accès au logement "ordinaire" : sortir du terrain "Diderot" pour entrer en logement transitoire et finalement, après deux ans d'attente, accéder au logement social.

« J'étais à l'école, je voyais un peu ma vie. Mon père a fait une formation. Ma mère pareil. Ils ont fait une formation en langue française. C'était Pôle Emploi ou j'sais pas qui finançait ce truc. Finalement c'est bon, [ma mère] a eu ça. Elle a fait un stage ici à African Food, j'sais pas si tu connais? C'est juste à côté d'la gare. C'est un resto où ils donnent aux gens. Tu paies le truc mais c'est vraiment moins cher. Elle a fait un stage là-bas, de cuisine. Et ma mère, c'est ce qu'elle fait de mieux en fait. La bouffe, c'est ce qu'elle fait de mieux et c'est un bon travail. La dame [de African Food], elle était très contente¹ »

« Après ils ont commencé avec mon père. Y'avait une dame qui travaillait dans l'association. Dès le début, sur le terrain, elle avait trouvé un travail pour mon père. Parce que mon père, il a une prothèse [à la jambe]. C'est elle qui a trouvé un travail aux Restos du Cœur. Il a travaillé là-bas pendant quelques mois mon père. Même presqu'un an ou un truc comme ça. Mais finalement, il pouvait plus travailler parce qu'en fait, ils ont commencé à le mettre la nuit et pour lui, c'était fatiguant. Il était habitué à conduire ... il était chauffeur [poidslourds]. Et quand il était seul avec nous, à la ferraille, il pouvait s'arrêter, prendre une pause, se nettoyer la prothèse. Parce que des fois il transpirait et le truc glissait. Mais ses collègues, ils savaient pas qu'il était handicapé. Il l'a pas dit parce qu'il avait peur qu'ils ne l'acceptent pas en fait. La dame [de l'association], elle le savait : "Ouais tu dis pas maintenant, tu dis après comme ça ils t'acceptent". Ils l'ont accepté [mais] finalement, il leur a dit la vérité. Ils ont essayé de lui donner un autre travail mais c'était plus fatiguant. C'était pour porter des trucs. C'était plus fatiguant de porter des trucs toute la journée que de ... et finalement, il a arrêté. Il a dit : "J'en peux plus ! C'est trop !". Mon père a retrouvé un travail. Maintenant il travaille à l'aéroport Charles de Gaulle. Il emballe les trucs, y'a les p'tites machines. Il travaille avec les p'tites machines, des trucs comme ça. Il nettoie un peu dans les grands espaces là-bas!»

« Mais après tu vois, moi j'ai pas envie de vivre une vie comme ça. Juste avoir quelques centaines d'euros pour essayer de vivre »

¹ En raison d'un quiproquo avec l'association en charge du suivi social des familles vivant sur le terrain Diderot, le stage effectué par la mère de Catalin n'a pas donné de suites favorables, sonnant la fin de son parcours d'insertion vers l'emploi.



Crédit: Eddy Vaccaro

{DOSSIER}

Partie 3

Les espaces
d'apprentissage et de
formation des jeunesses
en migration

Sans famille, sans patrie, au travail?

Stratégies institutionnelles d'orientation scolaire et professionnelle des MNA au tournant de la majorité

LISA CARAYON

MCF Université Sorbonne Paris Nord, IRIS

JULIE MATTIUSSI

MCF Université de Haute-Alsace, CERDACC

ARTHUR VUATTOUX

MCF Université Sorbonne Paris Nord, IRIS

RÉSUMÉ

Cet article s'intéresse aux pratiques mises en œuvre pour guider les mineurs non accompagnés (MNA) pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance dans leur projet d'orientation professionnelle. Les résultats de cette enquête qualitative, encore en cours et réalisée dans deux départements, suscitent une réflexion sur les enjeux qui soustendent le choix des formations professionnelles courtes au sein desquelles une grande majorité des jeunes rencontrés sont inscrits. Loin d'être anodin et aléatoire, le choix de ce type d'orientation professionnelle repose sur des stratégies relatives à la possibilité d'obtenir un titre de séjour à la majorité.

En partant des pratiques des acteurs et actrices de terrain, entre respect des aspirations des jeunes et contraintes locales d'emploi, se pose progressivement la question de la place de ces jeunes sur le marché du travail, et plus spécialement dans les filières professionnelles en tension.

INTRODUCTION

Chaque année, quelques milliers de jeunes étrangers se voient accorder la protection des départements (Aide sociale à l'enfance - ASE)¹ en tant que « mineurs non accompagnés » (MNA)². Ces jeunes, essentiellement des garçons³, ont, pour le plus grand nombre d'entre eux, entre 15 et 18 ans. La protection de l'ASE peut cependant se prolonger jusqu'à 21 ans pour certains à travers le dispositif du contrat jeune majeur⁴. Ils sont donc en âge d'être scolarisés ou, pour les plus proches de la majorité, d'entamer une formation professionnelle. C'est sous cet angle que nous avons souhaité explorer les conditions de prise en charge de ces jeunes.

L'enquête restituée dans cet article a été menée auprès de professionnels en charge, notamment, de la formation des MNA, avec pour objectif de comprendre les pratiques à l'œuvre dans l'orientation des jeunes, la construction de leur projet de formation et la concrétisation de celui-ci lorsqu'il s'agit d'orienter les jeunes, de construire avec eux un projet de formation et de le concrétiser. En somme, il s'agit de se focaliser sur la mise au travail des MNA, sur la manière dont les professionnels qui les encadrent cherchent à leur faire intégrer des filières de formation permettant une stabilisation professionnelle rapide, et donc d'obtenir un titre de séjour. Il s'agit, en parallèle, d'étudier la manière dont les professionnels œuvrent parfois à réduire les espérances des jeunes, en les amenant à accepter une orientation vers un secteur d'activité ou un métier qu'ils n'avaient pas initialement choisi, ou en les éloignant de choix jugés contre-productifs - à l'instar des études longues ou sans apprentissage.

Ainsi donc : quelles sont les pratiques développées par les professionnels de l'ASE et leurs partenaires

Il s'agit de l'appellation retenue pour désigner les mineurs étrangers en situation d'isolement depuis la loi n° 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant, JORF, 15 mars 2016.

Nous n'évoquerons ici que la situation des mineurs pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance, et non la situation de celles et ceux, plus nombreux, qui ne sont pas reconnus mineurs par les départements et sont donc exclus de la scolarisation et de la formation. Ces mineurs représentaient en 2019 16760 personnes, dont 85% de jeunes de 15 ans et plus (DPJJ, 2020). Sur la procédure d'évaluation des MNA par les Départements, voir Carayon et al., 2018.

³ Les jeunes pris en charge au titre du statut de mineur étranger isolé sont essentiellement des garçons. Le rapport annuel d'activité de la mission MNA du ministère de la Justice indique que, pour 2019, sur les 16 750 personnes déclarées MNA seuls 4,5 % étaient des filles, un pourcentage stable depuis plusieurs années (p. 7). C'est la raison pour laquelle il a été choisi d'utiliser le masculin générique pour les désigner.

⁴ C. act. soc. fam, L222-5.

(associations habilitées pour l'insertion des MNA notamment) en matière de formation et d'insertion des MNA sur les territoires étudiés ? Quels sont les déterminants des choix de filières de formation ou de métiers, et comment s'articulent les aspirations des jeunes aux contraintes locales en termes d'emploi et d'offre de formation ? Quels sont les intérêts en présence face à des jeunes qui constituent par ailleurs une main-d'œuvre docile (Siblot et al., 2015), car suspendue à des décisions administratives pouvant avoir de lourdes conséquences ?

La question de la formation des MNA se pose, pour les acteurs qui accompagnent ces jeunes, comme un dilemme entre le respect des projets professionnels des jeunes et une forme de pragmatisme, consistant à rechercher une professionnalisation rapide, réputée garantir un accès plus certain aux titres de séjour lors du passage à la majorité. À cela s'ajoute la réalité des marchés de la formation et de l'emploi locaux, dont les débouchés dits « en tension » sont présentés aux mineurs comme des options ouvertes et adaptées à leurs profils de jeunes adultes autonomes et pressés d'obtenir du travail. Les jeunes finissent ainsi souvent par exercer un métier qu'ils n'auraient pas choisi initialement, même s'ils disent parfois avoir fini par y aspirer. En cela, le traitement de ces jeunes vis-à-vis de l'emploi est similaire à ce que connaissent nombre d'étrangers, sommés d'occuper les emplois que n'occupent plus les nationaux (Noiriel, 1993). Ainsi, les formations qui s'ouvrent ou ne s'ouvrent pas aux MNA à l'approche de leur majorité sont à mettre en lien avec le marché de l'emploi tel qu'il a été construit pour les populations étrangères, et l'activité de celles et ceux qui assurent leur insertion dans les formations peut être analysée comme un travail d'ajustement plus ou moins brutal des aspirations des jeunes aux réalités d'un marché. La question de la formation et de l'accès à l'emploi nous est apparue comme étant peu traitée dans les (rares) travaux consacrés en France aux MNA pris en charge par l'ASE, même si des travaux l'abordent en traitant des enjeux du passage à l'âge adulte (Frechon, Marquet 2016, Perrot, 2019).

Pour explorer ces dimensions de la prise en charge des MNA, il faut en passer par une analyse du contexte : celui d'une régularisation perçue comme un objectif complexe à atteindre et soulevant un enjeu de taille dans la prise en charge à l'approche de la majorité. Cet article montre, d'une part, que les pratiques relatées par les différents acteurs sont dépendantes du cadre

institutionnel et juridique au sein duquel elles s'exercent. D'autre part, on verra qu'il est dès lors difficile de penser l'insertion des MNA en dehors de contextes locaux, voire d'un marché local de la mise au travail des jeunes, structuré autour d'une offre de formation courte et de l'orientation vers des filières parfois désignées comme "en tension".

MÉTHODOLOGIE

L'enquête, en cours, porte sur les conditions de vie des mineurs non accompagnés pris en charge par les départements en France métropolitaine. Elle fait l'objet d'un financement principal par l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), et a été soutenue par la Maison des Sciences de l'Homme Paris-Nord (MSH-PN). L'enquête de terrain a débuté en janvier 2019. Une première série d'entretiens avec des professionnels de l'ASE et des associations habilitées en protection de l'enfance a été réalisée dans deux départements, l'un en région Île-de-France (département A), l'autre dans la région Grand Est (département B). Cette perspective comparative permet de refléter la diversité des situations de l'accueil des MNA en France métropolitaine : celle d'un département accueillant de nombreux mineurs de manière "directe" (jeunes arrivant dans les permanences d'évaluation en première intention – département A), et celle d'un département accueillant davantage de jeunes de manière "indirecte", via la "clé de répartition" des mineurs mise en place depuis 2016 dans sa forme actuelle (département B).

Au moment de l'écriture de cet article, dix-sept entretiens ont été réalisés avec des professionnels prenant en charge les mineurs : inspecteurs et inspectrices de l'ASE, chargés de mission du département travaillant à la mise en place de dispositifs d'insertion spécifiques, éducateurs et éducatrices en foyer d'accueil de MNA, chargés de mission en Rectorat, etc. Dans le même temps, nous avons pu réaliser des entretiens avec onze jeunes pris en charge en tant que MNA par l'ASE dans les deux départements étudiés.

L'objet général de la recherche nécessitait de rencontrer, en plus des MNA, l'ensemble des professionnels qui concourent à cette prise en charge concernant la scolarité / formation des jeunes, leur hébergement ou leur santé. Des entretiens semi-directifs ont été menés par les trois rédactrices et rédacteur de cet article, ensemble ou séparément, parfois sous forme d'entretiens collectifs. Le guide d'entretien était standardisé afin

de permettre des points de comparaison entre les deux départements étudiés. Les entretiens réalisés permettent de creuser des dimensions spécifiques aux deux territoires étudiés, et d'investiguer plus spécifiquement certaines questions, comme celle de la scolarité / formation, que nous traitons dans cet article et qui, au fil des entretiens, nous est apparue centrale.

TENSIONS DANS LES IMPÉRATIFS DE PRISE EN CHARGE DES MNA

Les jeunes mineurs étrangers, une fois pris en charge par l'ASE, sont officiellement des mineurs "comme les autres" qui, au même titre que les mineurs français, doivent être protégés. En l'absence de parents sur le territoire français, c'est l'ASE qui assure les droits et obligations relevant de l'autorité parentale et, parmi ceux-ci, la charge de l'éducation des enfants. S'ajoute à cela l'impératif de régularisation de leur situation afin de pouvoir demeurer sur le sol français à leur majorité.

DES MINEURS À ÉDUQUER

Le cadre juridique de la scolarité est le même pour tous les mineurs, français ou étrangers, protégés ou non par les services de l'ASE. Le droit à l'instruction est un droit constitutionnel⁵, mais aussi conventionnel⁶. En droit français, l'instruction est obligatoire pour tout enfant ayant entre 3 et 16 ans⁷. Les titulaires de l'autorité parentale peuvent choisir de délivrer cette instruction eux-mêmes, de recourir à une personne ou à un établissement de leur choix, ou de s'en remettre à un établissement scolaire public⁸. Depuis septembre 2020, la formation professionnelle devient obligatoire de 16 à 18 ans⁹.

⁵ Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, alinéa 13.

Dans ce cadre, en l'absence de parents, la personne responsable des décisions relatives à la scolarisation ou à la formation d'un ou une mineure est le tuteur ou la personne en charge du mineur¹⁰. À cet égard, s'agissant des MNA, la situation est incertaine. Ils ne sont pas toujours dépourvus de parents, mais ces derniers résident à l'étranger. Face à leur isolement familial en raison de l'éloignement géographique, ce sont les services de l'ASE qui exercent les prérogatives de l'autorité parentale : l'article L131-4 du Code de l'éducation leur donne une responsabilité en ce domaine en tant qu'« autorité de fait ». On note toutefois un malaise exprimé par les acteurs et actrices de la prise en charge qui sont bien souvent dans l'attente d'une délégation de l'autorité parentale par un juge des enfants à leur profit : « en principe pour être scolarisé il faut signer un dossier scolaire et ça relève de la compétence des détenteurs de l'autorité parentale, sauf qu'à partir du moment où on n'a pas de juge des enfants qui est saisi, [qu'on] attend une décision du juge des enfants, ou [que] le juge des enfants ne délègue pas l'autorité parentale, on sait très bien que le temps d'attente [...] peut être un frein [...] Donc je sais qu'il y a certains départements qui [signent] quand même, mais nous c'est vrai qu'on est quand même assez attentifs à ces questions de statuts parce que c'est une question de responsabilité aussi » (Inspecteur ASE, département B). Ils hésitent ainsi parfois à signer des documents engageants, tels qu'une convention de stage, en l'absence d'une délégation. Cette situation peut entraîner un retard dans le démarrage du stage, ou donner aux acteurs et actrices de la prise en charge un sentiment d'illégalité lorsqu'ils signent en l'absence de délégation. On peut se demander dans quelle mesure ce malaise n'est pas renforcé par l'ambiguïté du rôle que se donne l'ASE visà-vis de ces jeunes particuliers, car l'insertion professionnelle est lourde d'enjeux pour les MNA. Elle conditionne en effet l'obtention d'un titre de séjour leur permettant de poursuivre leur vie sur le territoire français lorsqu'ils atteignent la majorité.

DES ÉTRANGERS À RÉGULARISER

Le dispositif d'accès des MNA à un titre de séjour est un archétype des mécanismes de sélections arbitraires qui se répandent dans le droit des étrangers, où le nombre de titres de séjour de droit régresse, au profit de titres dont la délivrance est laissée à la libre appréciation des autorités préfectorales (Ferré, 2020). Un tel dispositif ne

⁶ Convention de New York relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, art. 28.

⁷ C. éduc., art. L131-1.

⁸ C. éduc., art. L131-2.

C. éduc., art. L114-4. Il est précisé que « cette obligation est remplie lorsque le jeune poursuit sa scolarité dans un établissement d'enseignement public ou privé, lorsqu'il est apprenti ou stagiaire de la formation professionnelle, lorsqu'il occupe un emploi ou effectue un service civique ou lorsqu'il bénéficie d'un dispositif d'accompagnement ou d'insertion sociale et professionnelle »; v. déjà une décision affirmant, même en l'absence d'obligation pour l'État à partir de 16 ans, un droit à l'instruction même après 16 ans et, en l'espèce, pour un jeune non pris en charge en raison des doutes subsistants sur son âge, CAA 14 mai 2019, n° 30-01 C. Les entretiens menés dans le cadre de la présente étude ont été réalisés sur une période antérieure, mais la tendance à orienter les jeunes vers l'insertion professionnelle étant déjà à l'œuvre (v. infra), nous pouvons faire l'hypothèse que l'entrée en vigueur de cette réforme

ne fera qu'accroître les tendances identifiées dans la présente enquête.

¹⁰ C. éduc., art. L131-4

peut avoir d'autres effets sur la prise en charge des MNA qu'un formatage de leur parcours visant à le conformer aux exigences de la police des étrangers.

Rappelons que les personnes étrangères mineures n'ont aucune obligation d'être titulaires d'un titre de séjour. Inexpulsables en raison de leur minorité¹¹ leur présence est, en pratique, liée à la situation administrative de leurs responsables légaux. Dans le cas spécifique des MNA pris en charge par l'ASE, la question de la régularité du séjour ne se pose pas¹². La seule exigence particulière par rapport à la situation d'un enfant français est la nécessité pour eux d'obtenir une autorisation de travail s'ils souhaitent occuper un emploi salarié avant leurs 18 ans¹³. La question qui se pose à l'ASE est donc la préparation du passage à la majorité, moment où la délivrance d'un titre de séjour devient une nécessité si le jeune majeur souhaite demeurer sur le territoire français.

À cet égard, le seul titre de séjour spécifique dont un jeune étranger isolé peut bénéficier de droit est celui prévu à l'article L313-11 2° bis du Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (CESEDA). Ce titre mention "vie privée et familiale" est délivré uniquement aux jeunes pris en charge avant l'âge de 16 ans à la triple condition du « caractère réel et sérieux du suivi de la formation », « de la nature de ses liens avec la famille restée dans le pays d'origine » (à savoir l'absence de ces liens familiaux) et de «l'avis de la structure d'accueil sur l'insertion de cet étranger dans la société française ». En pratique, cette disposition trouve peu à s'appliquer en raison du fait que la plus grande part des MNA pris en charge par l'ASE le sont après l'âge de 16 ans.

Outre ce titre, le CESEDA prévoit une seconde possibilité de régularisation pour les jeunes majeurs isolés, c'est l'article L313-15 qui envisage la délivrance d'un titre "salarié" pour le jeune pris en charge par l'ASE entre 16 et 18 ans «qui justifie suivre depuis au moins six mois une formation destinée à lui apporter une qualification professionnelle, sous réserve du caractère réel et sérieux du suivi de cette formation ». Cette régularisation explicitement qualifiée d' "exceptionnelle" par le texte, vise en pratique uniquement la formation à des métiers manuels

– au sens de la formation professionnelle de l'enseignement secondaire – ou éventuellement à des formations en alternance¹⁴.

Ces deux titres de séjour sont les seuls spécifiquement prévus par le CESEDA pour les MNA. En dehors de ces deux cas, les possibilités de régularisation sont fixées uniquement par voie de circulaire, en particulier celle du 28 novembre 2012 dite "circulaire Valls" Celle-ci prévoit deux options concernant les MNA: la délivrance d'un titre court, provisoire, le temps de finir une formation ou un cycle scolaire si celui-ci n'est pas totalement achevé au moment de la majorité, ou la délivrance d'un titre "étudiant" si « le mineur étranger isolé (sic.) pour suit des études secondaires ou universitaires avec assiduité et sérieux ».

Sur le papier, rien n'interdirait donc de laisser les jeunes pris en charge après l'âge de 16 ans choisir la voie de formation qui leur convient en termes d'aspirations et de compétences. Si leur choix les porte vers des formations courtes "professionnalisantes", ils obtiendraient un titre "salarié". À l'inverse, s'ils préfèrent une formation longue, ils pourraient prétendre à titre "étudiant". Mais la réalité est toute autre pour plusieurs raisons qui articulent pratique du droit des étrangers et exigences de l'ASE.

Même si plusieurs voies semblent ouvertes à l'accès au séjour des jeunes majeurs isolés, les conséquences à moyen terme ne sont pas identiques selon le titre obtenu. Un titre de séjour "salarié" (ou "travailleur temporaire") sera globalement renouvelé tant que son titulaire demeure en emploi au SMIC. Le titre de séjour "étudiant" n'est quant à lui renouvelé que tant que son porteur progresse dans un parcours universitaire jugé cohérent. La fin des études conduit théoriquement à la fin du droit au séjour et le passage vers un titre "salarié" est alors spécialement exigeant puisqu'il impose, théoriquement du moins, soit d'être employé au SMIC dans un métier dit "en tension", soit, après un Master, d'obtenir un emploi dans sa branche à 1,5 fois le SMIC16. Dès lors, le titre salarié peut apparaître bien plus stable et sécurisant pour un jeune majeur qu'un titre étudiant, même s'il implique nécessairement une orientation scolaire plus "professionnalisante".

L'inspecteur de l'ASE du département A est

¹¹ CESEDA, art. L521-4.

¹² C. act. soc. et fam., art. L111-2; Convention internationale des Droits de l'enfant, art. 20: « 1°) Tout enfant qui est temporairement ou définitivement privé de son milieu familial, ou qui dans son propre intérêt ne peut être laissé dans ce milieu, a droit à une protection et une aide spéciales de l'État. 2°) Les États parties prévoient pour cet enfant une protection de remplacement conforme à leur législation nationale ».

¹³ CESEDA, art. L313-11

¹⁴ v. infra.

¹⁵ Circulaire du 28 novembre 2012 relative aux conditions d'examen des demandes d'admission au séjour déposées par des ressortissants étrangers en situation irrégulière dans le cadre des dispositions du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile. NOR: INT/K/12/29185/C.

¹⁶ CESEDA, art. L313-10. Rappelons ici que le salaire moyen des moins de 25 ans est de 1410 euros par mois en équivalent temps plein, soit environ 1,2 fois le SMIC (INSEE Références, 2018, fiche "Revenu et coût du travail").

parfaitement conscient de ce lien intime entre choix d'orientation et perspective de régularisation lorsqu'il affirme : « on a plein de versants à travailler avec le jeune, et il y a deux versants qui se croisent, c'est la scolarité et la régularisation. Donc les trois-quarts des jeunes arrivant après 16 ans ils sont tous en AES, c'est-à-dire une autorisation exceptionnelle de séjour¹⁷, donc c'est pas de plein droit. La régularisation fait l'objet d'un examen de la préfecture qui va estimer selon les éléments en sa connaissance s'ils délivrent ou non un titre de séjour. Aujourd'hui un jeune qui est étudiant en voie directe¹⁸, la préfecture elle va répondre, elle va donner un titre de séjour étudiant, sauf qu'au bout du compte, une fois qu'il a fini ses études, le jeune il est invité à rejoindre son pays d'origine ». Il illustre d'ailleurs son propos par des expériences passées de jeunes ayant obtenu des titres étudiants en s'engageant dans des formations universitaires : «il va falloir qu'à l'issue du titre étudiant, fort d'une promesse d'embauche, il puisse faire transformer son titre de séjour étudiant en salarié, mais du coup c'est à l'appréciation de la préfecture, et malheureusement on s'est retrouvé beaucoup trop souvent avec des ordonnances de quitter le territoire français (OQTF), et malheureusement quand vous avez ça vous en prenez pour un an et demi de procédure ». Ce discours est tenu de façon presque identique par la responsable de l'une des associations conventionnées pour participer à un dispositif d'orientation professionnelle des MNA du département A : « on a eu aussi le cas de jeunes qui avaient le titre étudiant qui à la fin du titre de séjour ont été priés de rentrer chez eux, parce que vous avez étudié en France très bien, maintenant partez avec votre diplôme travailler dans votre pays, c'est ça la politique, et c'est pas forcément le choix du jeune. C'est une question de priorité je dirais. Si la priorité c'est de rester en France pour construire une nouvelle vie il y a des stratégies, et les jeunes le comprennent très bien19».

Ce discours souligne la façon dont la politique d'orientation scolaire de l'ASE va être menée – également pour des raisons tenant à la complexité de l'accompagnement²⁰ – vers la satisfaction des critères de régularisation posés par la préfecture

¹⁷ En réalité "admission" exceptionnelle, c'est-à-dire une admission relevant de la seule appréciation des autorités préfectorales.

18 L'enquêté utilise ici cette formule pour désigner les formations qui ne sont pas réalisées en alternance. (Marino, 2019, p. 83), qui dispose en la matière d'une large marge d'appréciation. Ce relatif arbitraire des préfectures est ainsi souligné par une autre inspectrice du département A qui affirme à propos des "10 %" de jeunes qui sortent du parcours spécifique construit pour l'insertion professionnelle dans le département : « c'est ceux qui n'obtiennent pas de titre de séjour, malgré tout, parce que, allez savoir pourquoi, et on sait toujours pas, avec la préfecture pour le même dossier, parfois on obtient et parfois on n'obtient pas. C'est un petit peu compliqué avec les services de la préfecture ».

Ces difficultés ont d'ailleurs conduit l'ASE à construire dans ce département une forme de partenariat avec la préfecture ainsi décrite par l'un des inspecteurs : « on a développé le travail avec la préfecture, puisqu'on a mis en place un protocole [...], ce qui fait que depuis novembre dernier on fait des dépôts groupés, c'est-à-dire que la préfecture a passé un accord avec nous : tous les 30 du mois on envoie une liste à la préfecture et on a un dépôt groupé, les jeunes ont un rendez-vous à la préfecture deux mois après pour déposer leur dossier, et on a un engagement de la préfecture de traiter quatre mois après²¹. C'est-à-dire qu'au total en six mois la préfecture nous donne une réponse dans le cadre de ce protocole, alors que si vous allez à la préfecture [...] pour un citoyen lambda c'est un an – un an et demi. [...] on espère que ça va produire à terme des effets sur justement la sortie de ces jeunes beaucoup plus tôt que 21 ans, parce qu'en fait ce qui bloquait très très souvent c'était le titre de séjour ». C'est donc aussi la stratégie d'accompagnement de l'ASE qui est bousculée par la nécessité de l'obtention d'un titre de séjour, les efforts de l'institution étant prioritairement tournés vers cet objectif.

Ce dernier élément montre également que la situation dans laquelle un jeune n'obtient pas facilement sa régularisation est aussi une situation préjudiciable pour l'ASE, dans les objectifs qu'elle se fixe dans la durée de sa prise en charge. Le département A affiche en effet une politique dans laquelle les contrats jeunes majeurs – qui permettent de prolonger l'accompagnement de l'ASE jusqu'à 21 ans – serait largement distribués, mais pour un temps très bref²². Le passage rapide à un titre "salarié" et à un emploi rémunéré colle ainsi

¹⁹ À titre de comparaison internationale, une recherche récente menée en Suisse montre des logiques similaires concernant une prise en charge des jeunes migrants, soulignant « une ambivalence entre vouloir traiter ces jeunes 'comme tout le monde' et 'reconnaître leur spécificité' » (Bolzman, Felder, Fernandez, 2020).

La grande complexité des procédures, et des échecs passés, est également évoquée par le service pour expliquer que les titres de séjour pour soins sont peu sollicités, y compris pour des jeunes atteints de graves pathologies.

²¹ Les salariés de l'une des associations hébergeantes du département soulignent pourtant lors de notre entretien les énormes difficultés rencontrées avec l'une des souspréfectures du département dont elles qualifient les consignes d'« absolument terribles »...

²² Cet affichage peut toutefois être interrogé du fait des affirmations informelles de certaines associations et des derniers résultats du rapport « étude relative aux modalités d'accompagnement des jeunes de 16 à 21 ans de l'ASE mises en œuvre par les services départementaux de l'ASE», DGCS/ASDO études 2020.

parfaitement à cet objectif. Le même inspecteur affirme ainsi à propos d'un jeune qui s'orienterait vers un CAP à partir de l'âge de 16 ans et qui serait ainsi diplômé à 18 ans qu'« on est pas très tard sur [notre objectif] de sortie à 19 ans et demi, on est plutôt même bien calé » tout en rapportant ces choix d'orientation courte à la volonté des jeunes accompagnés : « les jeunes qu'on accueille ils sont issus pour la plus grande partie d'un parcours migratoire lié à l'économique, et en fait leur objectif c'est de rester en France, de travailler, s'insérer et d'envoyer de l'argent à la famille, voire au village. Donc à partir de ce moment-là si on veut aller dans le sens de leurs projets il faut qu'on obtienne un titre de séjour salarié, et pour être salarié il faut être en alternance, il faut avoir un employeur ».

INSERTION ET EMPLOI : LA PRISE EN CHARGE PAR LE MARCHÉ ?

ORIENTATION PROFESSIONNELLE ET "CARACTÉRISTIQUES" PROPRES AUX MNA ?

L'âge de 16 ans constitue, dans la prise en charge, un point de bascule vers une sorte de "pré-majorité", un espace pendant lequel le MNA a le droit d'être protégé et d'être sur le territoire français, mais sans avoir l'obligation d'être scolarisé au sens classique du terme. Commence alors, selon les acteurs, une course contre la montre visant à trouver une formation professionnelle ou un apprentissage pour les jeunes concernés. Les organismes de professionnalisation et d'insertion sont alors mis en avant dans le dispositif de prise en charge, alors que l'Éducation nationale peine à se légitimer (lorsque les politiques locales des rectorats ne sont pas hostiles à la scolarisation des jeunes majeurs ou des presque majeurs en raison notamment du manque de places disponibles et du fait qu'une fois le jeune scolarisé, il le restera par principe, même s'il atteint la majorité).

Cette orientation systématique vers les voies professionnalisantes n'est pas sans interroger : L'article 225-1 du code pénal interdit en effet les distinctions opérées entre les personnes en raison d'un critère prohibé par la loi, parmi lesquels on retrouve la nationalité, l'origine ou encore l'âge. Or, ce dernier critère est, de l'aveu de tous les acteurs, le critère déterminant de l'orientation qui leur est proposée. Un inspecteur du département A nous affirme ainsi : « une cheffe d'établissement qui m'envoyait des fiches de vœux à remplir, elle a mis tout le monde en CAP voie directe, donc je lui

ai signé les fiches en disant "Attendez on va faire un distinguo entre le jeune que vous avez qui est né en 2003, en 2002 ou en 2004 : celui qui est né en 2004 il est trop jeune pour rentrer en alternance, vous le mettez en voie directe de toute façon il peut pas rentrer en alternance il est trop jeune – celui de 2003 à la limite il va avoir le choix puisqu'il a 16 ans, admettons qu'il fasse un CAP en voie directe, de toute façon il va être diplômé à 18 ans, [...] par contre celui qui est de 2002, et qui plus est de janvier 2002, il a eu 17 ans, donc il va rentrer en septembre il aura 17 ans et demi, donc on va pas pouvoir le mettre en voie directe parce que lorsqu'on va faire sa demande de titre de séjour en fait on va nous donner un titre étudiant" ».

Toutefois, les différences de traitement entre les personnes ne sont pas considérées comme des discriminations illicites lorsque les personnes sont placées dans des situations objectivement distinctes. Ainsi le particularisme du traitement réservé aux MNA est clairement assumé par les acteurs et actrices de la prise en charge, qui le justifient tant par la nécessité, propre aux MNA, de l'obtention du titre de séjour²³, que par le profil particulier de ce public. Ces derniers sont ainsi unanimement décrits comme des mineurs qui "ne sont pas comme les autres mineurs". Leur autonomie, leur maturité, leur souhait et/ ou leur aptitude à intégrer rapidement la vie professionnelle sont unanimement soulignés au cours des entretiens. Cette perception n'est toutefois pas sans poser question quant au caractère "objectif" des distinctions opérées entre les mineurs français et les mineurs étrangers sur cette base : l'orientation scolaire et professionnelle est-elle ici réellement pensée de façon individualisée ou systématisée en fonction d'une perception subjective de l'institution, construite à propos du groupe générique des MNA ? Les caractéristiques supposées des MNA sont aussi construites dans le cadre d'une organisation de leur mise au travail tournée vers des métiers manuels, plaçant la question de leurs aspirations au second plan²⁴. À cet égard, il est intéressant de noter une différence, dans le discours des acteurs et des actrices de la prise

²³ Supra

A cet égard, il est possible de faire l'hypothèse qu'un mode d'hébergement collectif ou en famille d'accueil, parce qu'il assure une présence éducative plus importante que l'accueil en hébergement autonome voire à l'hôtel, est plus favorable à une entrée en formation et, à fortiori, à un choix plus personnalisé de formation. Dans son récent rapport L'accueil de mineurs protégés dans des structures non autorisées ou habilitées au titre de l'aide sociale à l'enfance (n°2020-018R, novembre 2020), l'IGAS pointait ainsi que « les jeunes ayant connu l'hôtel ont un niveau de diplôme en moyenne moins élevé que l'ensemble de jeunes de l'ASE et qu'ils se déclarent moins nombreux à être en études. La proportion d'inactifs y est également plus élevée (5 % contre 2 %) » (p. 7).

en charge, avec la façon dont sont conseillés et orientés les mineurs "de droit commun"²⁵ protégés par l'ASE. Ces derniers sont décrits comme moins déterminés, perdus, ayant "le temps" de s'interroger sur leur orientation, par opposition aux MNA qui, eux, ont un projet : celui de rester en France et d'envoyer de l'argent à leur famille. Or cette "détermination" du MNA, toujours associée à une question de maturité et d'autonomie, ne pourrait-elle pas aussi être analysée comme une forme d'état de perdition, résultat d'une réflexion pragmatique ne laissant aucune place à la question de l'épanouissement personnel et professionnel du jeune ? Tout se passe comme si, finalement, l'adhésion du jeune à n'importe quel projet cohérent de professionnalisation rapide était commode pour chacun (le jeune, les acteurs, les représentants du monde professionnel). Cette convergence d'intérêts pourtant distincts semble à la fois trop nécessaire et trop fragile pour que les acteurs prennent le risque d'en interroger le bien-fondé.

L'inspecteur de l'ASE du département A, déjà cité, considère ainsi, de façon générale, les MNA comme des jeunes « relativement responsables et tranquilles et sages et volontaires », les estimant comme de bons candidats aux formations courtes. Les filières courtes proposées aux MNA en attente de formation sont le plus souvent liées au marché de l'emploi et à ses "tensions". Le lien entre l'ASE et le secteur professionnel local est particulièrement manifeste dans le Département A, qui a choisi d'organiser un système de délégation de service public mettant en lien l'ASE avec de nombreuses associations d'insertion parfois liées avec les associations patronales locales. On trouve ainsi dans ce département, où le secteur alimentaire et agro-alimentaire est un important pourvoyeur d'emploi, des formations d'un mois dans le secteur de la grande distribution, spécifiquement destinés aux MNA, conduisant à des embauches en CDI, et érigées par les acteurs en modèle d'insertion. Selon les professionnels rencontrés, les jeunes MNA sont très résilients dans leur activité professionnelle, acceptant davantage la difficulté que les autres jeunes - constat qui est sans doute lié au risque, lors de leurs apprentissages, de ne pas se voir régulariser en cas d'arrêt précoce de leur contrat.

LA CONSTRUCTION D'UNE ORIENTATION VERS LA PROFESSIONNALISATION

Certains acteurs et actrices notent que le choix des secteurs en tension vient bien souvent des jeunes eux-mêmes, qui auraient intégré la nécessité de faire des choix en adéquation avec le marché de l'emploi local. Une responsable d'une association d'insertion passe ainsi en revue les aspirations des jeunes suivis dans une session spécifique aux jeunes de l'ASE : « Alors il y a la plomberie, il y a l'électricité, il y a... beaucoup plomberie, beaucoup électricité. Je repasse tous les jeunes en revue... Cette année donc... Il y a la peinture aussi. Il y a la boulangerie. On en avait un qui cherchait en boucherie. La chaudronnerie aussi. L'informatique un petit peu. La restauration. Et on avait une jeune qui était intéressée aussi par tout ce qui est milieu du soin ». Ces secteurs se caractérisent, pour la plupart, par un fort besoin de recrutement²⁶, et cette présentation suggère que les jeunes ont spontanément intégré les attentes d'un marché de l'emploi local. Ces différentes orientations sont pourtant aussi largement le produit du travail réalisé par l'association qui, délégataire de l'ASE dans le département A, est spécialisée dans le parrainage entre personnes en recherche de formation ou d'emploi et "parrains" / "marraines" travaillant en entreprise : les jeunes sont ainsi mis en relation avec des bénévoles soit ayant une expérience dans les ressources humaines soit ayant un passé de recherche active d'emploi et qui ont pour but de relire leurs candidatures, les entraîner au recrutement etc. Le fait que cette association soit directement en lien avec les associations patronales locales et œuvre non seulement dans le champ de l'orientation professionnelle mais aussi dans celui de la recherche d'emploi suggère que la construction des aspirations individuelles est pensée aussi en lien avec la "réalité" du marché de l'emploi local.

Le fait que les jeunes eux-mêmes fassent parfois coller leurs aspirations aux attentes institutionnelles n'est pas totalement étonnant : la réduction des espérances scolaires est un trait saillant du rapport des classes populaires à l'école, et il y a une logique à ce que cela s'applique aux MNA qui, du fait de leur statut de jeunes étrangers, généralement racisés²⁷, parfois non-francophones, sont

C'est à dire les mineurs, français ou étrangers, dont les parents sont présents sur le territoire et qui sont pris en charge non en raison d'un isolement mais pour les protéger d'un danger généralement causé par la situation familiale.

On peut par exemple se référer à l'enquête interne réalisée par Pole Emploi sur les "Besoins en main d'œuvre", qui donne une idée de ces secteurs ou métiers en tension (https://statistiques.pole-emploi.org/bmo/static/methode 2017)

Les pays d'origine des jeunes MNA varient avec les évolutions de parcours migratoire mais il semblerait que depuis plusieurs années la majorité les jeunes pris en charge soient originaires d'Afrique de l'ouest (Guinée, Mali et Côte-d'Ivoire représentaient plus de 60% des jeunes pris

infériorisés dans le système français, même s'ils peuvent parfois venir de classes moyennes dans leur pays d'origine. Bourdieu écrit par exemple que « la propension à abandonner les études est d'autant plus forte, toutes choses égales d'ailleurs (et en particulier la réussite scolaire), que sont plus faibles, pour la classe d'appartenance, les chances objectives d'accès aux niveaux les plus élevés du système d'enseignement » (Bourdieu, 1974, p. 7). Il parle ainsi d'une "causalité du probable" qui conduit les individus à accepter de réduire leurs espérances du fait des plus faibles chances qu'ils ont d'échapper à leur condition de classe. Nous faisons ici l'hypothèse qu'il en va de même pour les MNA lorsqu'ils "optent pour" un apprentissage spécifique, y compris donc lorsque ce choix ne semble pas contraint par les professionnels de l'ASE. En effet, la conscience d'un marché du travail segmenté, qui réserve aux étrangers ou aux personnes issues de l'immigration les emplois non pourvus, les exigences d'indépendance financière imposées à ces jeunes, parfois pourvoyeurs pour leur famille d'origine, aboutit sans doute du côté des jeunes eux-mêmes à des ajustements et au choix ensuite déclaré d'aller vers ces emplois. Il nous a ainsi été donné de rencontrer plusieurs jeunes, dont un manifestait le souhait d'être scolarisé en première, tandis qu'un autre indiquait qu'il aurait aimé apprendre les langues étrangères²⁸. Ces choix existent donc chez certains MNA mais ont très peu de chance de se réaliser en pratique : le manque de place dans l'enseignement général, en particulier dans les structures pour élèves allophones, retardent bien souvent l'entrée en formation²⁹ à tel point que quand bien même le jeune aurait les moyens de faire des études longues ou généralistes, celles-ci constitueraient un handicap dans l'obtention d'un titre de séjour à la majorité. L'orientation professionnalisante dans un secteur porteur peut donc être, en toute bonne foi, construite "pour le bien" du jeune.

Au-delà du cas où les jeunes semblent vivre une adéquation entre leurs aspirations et le secteur local de l'emploi, les professionnels reconnaissent la nécessité de mettre en œuvre, pour certains jeunes, un travail actif de réduction des aspirations scolaires ou professionnelles. Une responsable d'un service d'hébergement d'urgence des MNA, travaillant depuis plusieurs années dans le secteur associatif délégataire de l'ASE, explique ainsi la manière dont il est parfois nécessaire, à ses yeux,

en charge en 2019 : Rapport de la mission MNA – 2019, préc., p. 8).

de réduire les espérances scolaires des jeunes, usant notamment de l'argument de la formation tout au long de la vie pour justifier une orientation initiale parfois en décalage avec les attentes : « On leur explique ce qui est envisageable, donc par exemple les CAP, les apprentissages. C'est pas l'école traditionnelle comme eux éventuellement ils l'entendent (...) c'est aussi par rapport au projet, quel genre de métiers ils veulent faire, qu'est-ce qui est possible et quelles sont les alternatives. C'est-à-dire quelqu'un qui dit je veux être médecin, là concrètement on peut faire peut-être une formation d'aide à la personne, éventuellement aide-soignant en France. Et c'est aussi leur expliquer qu'en France on peut se former tout au long de sa vie. C'est pas juste parce que là t'as fait un CAP Petite enfance que tu vas faire ça jusqu'à ta retraite. Donc là aujourd'hui t'as 16 ans et demi, l'objectif c'est quand même qu'à tes 18 ans tu puisses avoir tes papiers pour rester en France ; là si tu fais cette formation-là, du coup t'auras un contrat jeune majeur pour finir, t'auras tes papiers, tu pourras travailler, et puis après éventuellement tu pourras faire une formation et passer d'aide-soignant à infirmier, c'est pas médecin mais ça se rapproche quand même de ce que t'as envie de faire » (responsable associative, structure d'hébergement d'urgence pour les MNA, département A). Confirmant cette posture, une responsable d'association d'insertion évoque les enjeux du rapport entre les jeunes et leurs parrains/marraines : « Je pense à un jeune en particulier, quand il est arrivé il voulait faire de la plomberie, mais il avait déjà commencé un CAP en électricité et il voulait aller maintenant vers la plomberie, donc nous quand on devait l'orienter c'était pour chercher en plomberie sauf qu'au final, la recherche, il l'a faite en électricité, après échange avec sa marraine, en se rendant compte aussi que finalement ce serait peut-être pas si simple, donc le projet a changé » (responsable d'association d'insertion, département A).

Ce travail plus ou moins actif des professionnels espérances scolaires concernant les professionnelles des jeunes ne peut être dissocié des contextes locaux. Dans l'un des deux départements étudiés (le Département B), les professionnels semblent rester attachés à la relation éducative et au fait de rester au plus près des aspirations des jeunes. Dans l'autre (département A), le partenariat ASE / monde économique (au sens du réseaux d'entreprises partenaires et de structures privées et associatives d'insertion) est plus affirmé : le fait d'amener les jeunes vers les secteurs en tension est ainsi plus assumé, même s'il est justifié par l'efficacité du dispositif en termes de régularisation des jeunes à la majorité, ainsi qu'en termes d'équité au vu

²⁸ Entretien collectif avec des MNA pris en charge dans le département B.

²⁹ Dans le département B nous avons ainsi pu constater que des jeunes pris en charge par l'ASE en octobre ou novembre ne se voyaient proposer une scolarisation que pour la rentrée de septembre suivante.

du nombre de jeunes à prendre en charge. Un inspecteur de l'ASE de ce département affirme ainsi « le Rectorat ils sont toujours sur une tendance à vouloir scolariser les jeunes en voie ordinaire et classique. Il y a toujours cette image qui est que l'ASE ne donnerait pas toutes les chances aux jeunes, et que les jeunes qui voudraient faire des grandes études ils seraient un peu brimés sur le fait que nous on l'autorise pas. À force de travailler ensemble, ça commence à rentrer un petit peu dans leur tête [que c'est la méthode permettant le plus sûrement la régularisation à la majorité] ». Le discours est presque identique chez une inspectrice du département B : « pour les jeunes qui peuvent pas être scolarisés on essaye de travailler la piste de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'on essaye de les orienter vers le marché du travail. (...) il faut aussi que l'inspection académique soit sensibilisée à cette problématique, au fait que nous, l'objectif c'est quand même que ces jeunes puissent être scolarisés, parce qu'on sait très bien que la scolarité c'est un moyen aussi pour eux de rester en France après leur scolarité, avoir un projet professionnel ça devient une condition presque obligatoire pour avoir un titre de séjour ou une autorisation provisoire de séjour ». La réalité de l'insertion semble ainsi être la même dans les deux départements, du fait sans doute de la réalité du marché de l'emploi qui s'offre à ces jeunes, et des mécanismes d'ajustement des choix des jeunes liés à la « causalité du probable » évoquée plus haut et au travail actif de certains professionnels pour réduire les aspirations scolaires et professionnelles lorsqu'elles leur semblent irréalistes.

Au fond, on voit se dessiner une convergence d'intérêts entre une multiplicité d'acteurs qui pourraient, a priori, différer dans leur rapport à l'orientation des MNA. Si l'ASE est certes garante du devenir de ces mineurs à l'approche de leur majorité, elle n'en demeure pas moins un acteur de l'éducation de ces jeunes, et pourrait se donner pour tâche de coller au plus près de leurs aspirations scolaires et/ou professionnelles. Or l'ASE semble jouer un rôle davantage surplombant, en coordonnant des acteurs qui visent à une insertion rapide, en modérant parfois les ardeurs d'acteurs (ceux de l'Éducation nationale par exemple, lorsqu'ils poussent à la scolarisation) qui chercheraient à orienter les jeunes vers des études longues. Cela converge avec les intérêts d'un marché local de l'insertion qui s'est construit autour de ces mineurs et de leur réputation de sérieux et de stabilité dans les emplois (par opposition à d'autres publics de l'insertion), et qui sait comment les employer dans des filières peu attractives, qu'ils acceptent et dans lesquelles ils restent en raison des contraintes de régularisation qui s'imposent à eux.

stratégies d'orientation scolaire professionnelle des MNA proches de 18 ans, sont donc largement surdéterminées, pour les institutions qui les prennent en charge, par l'horizon du passage de la majorité et des contraintes administratives qui pèseront sur la délivrance de leur titre de séjour. Ces orientations, largement justifiées institutionnellement par les caractéristiques propres à ce public et par leur aspiration à l'indépendance financière, entrent bien souvent en adéquation avec les besoins d'un marché du travail local. A tel point qu'il est légitime de s'interroger sur la façon dont les aspirations des jeunes et l'individualisation qui est, en droit, supposée présider à leur prise en charge ne sont pas parfois passées au second plan de la stratégie d'accompagnement. Il ne s'agit pas ici de prétendre que l'ensemble des institutions qui concourent, de près ou de loin, à la prise en charge des MNA, ont intérêt à ce qu'ils suivent un schéma de formation rapide et de professionnalisation à l'approche de la majorité, mais on peut faire l'hypothèse que la pensée institutionnelle qui domine est celle qui lie la légitimité de ces jeunes à "rester" à une utilité économique, dans un marché qui sait par ailleurs leur trouver une place à condition qu'ils en acceptent les contraintes. La docilité associée à un statut précaire du point de vue du droit des personnes étrangères serait la première d'entre elles. Cela n'est sans doute pas étranger à la transformation des politiques publiques, et notamment de l'ASE, qui passe par un recours accru à la délégation, par des contrats avec des acteurs privés de l'insertion, du logement, voire de la formation et par le gouvernement du social "par objectifs" (ici par les objectifs d'insertion rapide sur le marché de l'emploi). Pour des mineurs d'emblée associés à des majeurs et souvent "adultifiés", du fait notamment du soupçon constant qui pèse constamment sur leur âge, cela prend les traits de la naturalisation de trajectoires pensées à travers un prisme économique, bien avant d'être envisagées sous un angle éducatif et émancipateur.

RÉFÉRENCES

BOLZMAN, C., FELDER, A., FERNÁNDEZ, A. (2020), En transition. Trajectoires de formation de jeunes migrant.e.s en situation juridique précaire, Genève, IES Éditions, 155 pages.

BOURDIEU, P. (1974), Avenir de classe et causalité du probable, in Revue française de sociologie, vol. 1 (n° 15), pages 3-42.

CARAYON, L., MATTIUSSI, J., VUATTOUX, A. (2018), "Soyez cohérent, jeune homme!", enjeux et non-dits de l'évaluation de la minorité chez les jeunes étrangers isolés à Paris, in Revue française de science politique, (n°68), pages 31-52.

DPJJ (Direction de la protection judiciaire de la jeunesse) (2020), Mission mineurs non accompagnés, Rapport d'activité annuel 2019, Ministère de la Justice, Paris, 43 pages.

FERGUSON, A.A. (2001), Bad Boys. Public Schools in the Making of Black Masculinity, University of Michigan Press, 272 pages.

FERRÉ, N. (2020), Admission au séjour : quand l'exception devient la règle, in Plein droit, vol.3 (n° 126), pages 7-11.

FRECHON, I., MARQUET, L. (2016), Comment les jeunes placés à l'âge de 17 ans préparent-ils leur avenir ?, in INED / Documents de travail, n°227, 9 pages.

MARINO, A. (2019), Entre cadre légal et militantisme. La place du travailleur social auprès des jeunes dits MNA. Un fossé se creuse et le pont reste en suspens ?, in ERES « Empan », vol. 4 (n° 116), pages 80-85.

NOIRIEL, G. (1993), Population, immigration et identité nationale en France (XIXe – XXe siècles), Hachette, Paris, 189 pages.

PALHETA, H. (2011), Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves "orientés", in Revue française de pédagogie, vol. 1 (n° 175), pages 59-72.

PERROT, A. (2019), Une infantilisation inévitable? La réversibilité de l'âge chez les jeunes exilés en France, in Genèses, vol. 1 (n° 114), pages 75-95.

SIBLOT, Y., CARTIER, M., COUTANT, I., MASCLET, O., RENAHY, N. (2015), Sociologie des classes populaires contemporaines, Armand Colin, Paris, 363 pages.

la recherche d'une insertion sociale réussie: le rôle des programmes d'accompagnement à l'emploi dans les parcours de vie des jeunes adultes étrangers et non-accompagnés en Galice

SOFIA LAIZ MOREIRA

Aix Marseille Université, CNRS, SciencePo¹

RÉSUMÉ

Cet article a pour objectif de présenter un cas d'étude particulier : celui de la mise en place d'un programme de formation, d'orientation et d'accompagnement à l'insertion professionnelle à destination des jeunes sous protection tutélaire dans la Région de Galice, en Espagne, et de son influence dans le cas des jeunes mineurs étrangers non accompagnés. Les réflexions présentées dans ce texte sont le résultat d'une enquête qualitative ; des entretiens ont été réalisés auprès des autorités régionales et de six jeunes MNA. De cette étude est ressorti le caractère essentiel de ces dispositifs pour ces jeunes dans la réalisation de leurs objectifs et en même temps, ce programme est déterminant dans leurs parcours d'insertion sociale, devenant ainsi un élément clé pour accéder à la vie adulte dans des conditions dignes. Le fait de bénéficier d'une place dans ce type de passerelle professionnalisante leur permet de faire face aux difficultés qui s'offrent à eux une fois sortis du système tutélaire : ils maintiennent leur statut légal et contournent ainsi les restrictions imposées par la politique migratoire une fois adultes.

INTRODUCTION

fondamental des programmes d'accompagnement à l'emploi auprès des mineurs étrangers non accompagnés (dits « MNA ») a déjà été signalé comme pierre angulaire des stratégies d'intégration sociale pour cette jeunesse migrante (Kanics et al. 2010, Bailleul et Senovilla 2016, Gimeno Monterde et Laiz Moreira, 2017). Ceci est dû à l'importance d'obtenir les permis nécessaires pour un passage à la majorité réussie, condition permettant l'autonomie financière et un avenir administratif lié à un statut légal. La mise en place du programme Mentor autour des années 2000 en Galice en Espagne en est un exemple révélateur. Son existence coïncide avec l'augmentation croissante d'arrivées de jeunes migrants MNA dans cette région espagnole. Il s'agit d'un programme permettant aux jeunes sous protection juridique d'accéder aux différentes actions d'orientation et d'accompagnement dans l'objectif d'une insertion professionnelle réussie. Ce dispositif a pour objectif de garantir l'accès à des formations en alternance à partir d'un prolongement de la période de tutelle, après l'âge de 18 ans et pour une période de 18 à 21 mois. Sa priorité est d'accompagner les jeunes accueillis au sein des structures de protection de l'enfance dans leur insertion professionnelle mais aussi dans leur passage à l'autonomie (résidentielle financière). Il s'efforce ainsi d'orienter ses actions vers : d'une part, les prestations financières, et d'autre part, l'inclusion dans des ateliers pré-professionnels et d'accompagnement pour faciliter le processus d'intégration socioprofessionnelle. Selon Vilarino et al. (1999) le dispositif vise à lutter contre les mécanismes de stigmatisation des mineurs sous tutelle publique en évitant un processus de déviation secondaire2, avec pour objectifs l'acquisition de compétences psychosociales, de compétences professionnelles concrètes, notamment de formation et de préparation au monde du travail, l'insertion dans des réseaux sociaux primaires (famille notamment) et secondaires (école notamment), des passerelles vers les premières expériences professionnelles ainsi que dans l'alternance entre les phases de formation et de travail.

Le programme Mentor s'érige comme une ressource qui permet aux jeunes ayant abandonné tout cursus scolaire formel, ce qui correspond majoritairement au profil de MNA de notre

sofiA.LAIZ-MOREIRA@univ-amu.fr

² La "déviance secondaire" est définie comme un comportement déviant qui résulte d'un sens de soi stigmatisé qui s'aligne avec le concept sociétal de déviance, c'est un comportement déviant qui résulte du fait d'être qualifié en tant que tel par la société.

population d'étude, de poursuivre une formation professionnalisante visant l'insertion sur le marché du travail. Plusieurs raisons expliquent leur décrochage, notamment leur arrivée tardive à l'intérieur du système éducatif, les décalages dans les contenus pédagogiques entre le pays d'origine et d'accueil et la faible maîtrise de la langue espagnole et galicienne (Laiz, 2015). Par ailleurs, la possibilité de poursuivre un parcours formel octroie un renouvellement de la carte de séjour car ils sont hébergés dans des appartements de l'autorité tutélaire régionale. Même si l'accès à ce programme n'est pas en priorité donné aux MNA, ce type de dispositif a néanmoins un rôle crucial pour ces mineurs sous tutelle juridique car il permet de prolonger leur statut légal après la majorité jusqu'à leur insertion professionnelle.

Cet article a pour objectif d'évaluer le rôle du dispositif Mentor dans le cas des parcours de formation de six anciens MNA. L'enquête repose sur une méthodologie qualitative, à partir d'entretiens semi-directifs menés auprès de quatre représentants de l'autorité régionale du service de protection de l'enfance galicien ainsi qu'auprès des six jeunes migrant.e.s, ayant été pris en charge comme MNA. Deux d'entre-eux ont pu profiter des avantages dudit programme, à l'inverse des quatre autres qui n'ont pas pu en bénéficier. L'article essaiera de mettre en lumière l'impact de ce programme sur leurs parcours d'insertion en comparaison avec la situation vécue par ceux qui n'ont pas pu avoir une place dans ce dispositif. Une telle comparaison permettra d'identifier le rôle décisif de ce type d'actions sur les objectifs d'intégration sociale de ces jeunes.

UN PROFIL DE MINEUR SANS PROTECTION AVEC DES CARACTÉRISTIQUES PARTICULIÈRES

Dans la littérature académique, le phénomène de la migration des MNA est présenté comme un effet collatéral des restrictions des frontières européennes à l'égard de l'entrée des personnes en provenance des pays du sud, notamment du continent africain (Jiménez Alvarez, 2011). Cette idée a aussi été rappelée par les autorités consultées au moment de la définition de ce profil particulier de mineur sous tutelle juridique.

« C'est un phénomène mondial, phénomène mondial des pays pauvres aux pays plus riches, et ici en Galice nous le vivons un peu en diagonale, nous ne sommes pas parmi les régions les plus souvent choisies par les immigrés pour la situation géographique et économique, ce qui fait que ce n'est pas un problème pour nous, dans les quatre provinces de la région on observe plus d'arrivées ici en La Corogne et nous gérons assez bien la situation, nous sommes confiants que la prise en charge qu'ils reçoivent est bonne et il y a en plus une inquiétude pour trouver des solutions à leurs problèmes et les intégrer du côté éducatif ainsi que professionnel »

Coordinateur du service des Mineurs de la Province de La Corogne, Gouvernement de Galice³, 2010

Ce témoignage met en lumière des éléments importants pour notre analyse. D'une part, il nous introduit un contexte d'accueil avec des caractéristiques particulières : une région éloignée des grandes capitales, un cadre de vie provincial à l'intérieur de la carte espagnole, où l'affluence des flux migratoires internationaux reste minoritaire. De plus, cet extrait révèle certaines constructions sociales autour des MNA de façon plus générale, puisqu'ils y sont présentés comme "problème" pour l'administration en matière de protection de l'enfance.

Les autorités interviewées ont aussi insisté sur la définition d'un profil social et juridique particulier lié à notre objet d'étude et de sa spécificité par rapport à l'accès aux services du système de protection de l'enfance, marquant la différence entre un mineur ayant des référents familiaux et ceux qui n'ont pas d'adultes tuteurs sur le territoire national.

« Quand nous parlons de mineurs non accompagnés, nous avons constaté que leurs parents ne sont pas en Espagne, et la tutelle revient donc à l'administration galicienne. Les parents ne sont donc pas en possession de leurs droits en tant que tuteurs légaux. Les obligations de protection sont donc en charge de la Délégation de la protection du mineur qui va administrer leurs biens et leurs soins »

Coordinateur du service des Mineurs de la Province de La Corogne, Gouvernement de Galice, 2010

Parmi les spécificités dans la gestion tutélaire de ce profil de mineur, les autorités consultées ont reconnu la présence des obstacles bureaucratiques qui sont traduits par de grands délais dans les démarches administratives pour l'obtention des permis et des cartes de séjour. Ces retards, occasionnant de graves conséquences dans les parcours de formation des MNA, ne tiennent pas compte de l'urgence de ces derniers d'accéder aux

³ Organisme appartenantà la Communauté Autonome, régie de Politique familiale. Direction Générale d'inclusion sociale, Gouvernement régional de Galice.

formations professionnalisantes, indispensables pour leur insertion sur le marché du travail local.

« Le cas d'un MNA exige un délai pour la concession des papiers. Les délais pour l'obtention des permis vont retarder la prise en charge en matière éducative, c'est plutôt un problème pratique. Il se peut qu'ils ne soient pas scolarisés parce que ça dépend des papiers, même si l'intervention éducative est toujours présente dans les structures d'accueil car le mineur travaille avec des éducateurs qui leur proposent différentes actions pédagogiques, non réglées, mais la formation conventionnelle ou professionnalisante exige d'avoir les papiers »

Coordinateur du service des Mineurs de la Province de La Corogne, Gouvernement de Galice, 2010

Ces précisions nous aident à comprendre les différentes interprétations au sujet des besoins urgents que présente le profil de MNA. De nombreux auteurs (Kanics et al. 2010, Jiménez Hernandez, 2011, Bailleul et Senovilla, 2016, Gimeno et Laiz, 2017) ont reconnu les multiples contradictions en matière législative et les obstacles que celles-ci posent pour leur accès aux droits fondamentaux dictés par la Convention internationale des droits de l'enfance, entre autres, le processus d'identification du mineur et la détermination de son âge. Nous constatons que les multiples contraintes bureaucratiques et administratives auxquelles sont confrontés ces jeunes sont présentes autant à l'entrée du territoire national qu'au moment d'être admis et protégés par le service de protection de l'enfance.

ESPACES D'APPRENTISSAGE ET DE FORMATION : UNE PASSERELLE VERS L'AUTONOMIE

Nous distinguons deux types d'espaces d'apprentissage et de formation : un espace lié à l'intervention éducative informelle et un parcours de formation de type "formel" visant l'obtention d'un diplôme valable dans le monde du travail local. L'intervention éducative, informelle et non diplômante, présente dans la vie quotidienne des MNA, est souvent signalée comme essentielle pour leur intégration par les membres des équipes pédagogiques consultés. Celle-ci a pour base le Programme Éducatif Individuel (PEI) élaboré par chaque structure d'accueil. Son importance pour la socialisation et l'intégration sociale du mineur est reconnue comme déterminante.

« C'est tout à fait vrai que cela ne donne pas accès à un diplôme officiel, mais cela lui permet de commencer une formation, informelle, quand la majorité est atteinte, et en fonction des circonstances, il existe la possibilité de renouveler la résidence sous la tutelle régionale, afin de poursuivre dans une formation diplômante »

Coordinateur du service des Mineurs de la Province de La Corogne, Gouvernement de Galice, 2010

Comme il a été déjà signalé par les autorités locales, la réalité des MNA exige des délais bureaucratiques courts leur permettant de construire une stratégie d'insertion sur le marché du travail local le plus vite possible. Ce fait explique que les apprentissages informels sont peu valorisés, car ils ne comportent pas d'accès direct aux parcours d'insertion professionnelle, objectif urgent avant les 18 ans.

L'intérêt des formations dites "informelles" est aussi mis en lumière par les référents pédagogiques dans le cadre des logements collectifs du programme Mentor pour l'accompagnement à l'autonomie, où les jeunes peuvent trouver plus de souplesse dans l'organisation de leur temps et de leur vie quotidienne. En ce sens, l'importance de l'apprentissage de certaines pratiques, comme par exemple celles qui aident les jeunes dans la gestion de leur foyer, est fondamental pour leur développement individuel. Des valeurs de convivialité et de partage sont aussi souvent rappelées.

« Ici ils apprennent à vivre en groupe, à partager les tâches ménagères, à partager la nourriture, ils ont une indemnité individuelle mais le logement est collectif, c'est aussi un apprentissage de vivre ensemble; il y a des jeunes nationaux, étrangers, de toutes les origines, la plupart subsahariens et maghrébins »

Référent d'orientation, appartement du programme Mentor, Santiago de Compostela, Galicia, 2012

Malgré tous les avantages de ce dispositif d'orientation vers le monde du travail, les obstacles imposés par leur condition d'étranger sont toujours présents.

« Cela reste volontaire, car on parle déjà d'adultes, et nous n'avons pas le droit de leur imposer quoi que ce soit. En même temps, il faudrait des conditions favorables pour travailler avec eux car les papiers ne sont toujours pas réglés, ne peut pas être inscrit au collège, lycée ou à n'importe quelle formation diplômante, il n'aura ensuite pas accès à un travail, du coup les conditions imposées par les démarches d'immigration nous limitent

fortement »

Coordinateur du service des Mineurs de la Province de La Corogne, Gouvernement de Galice, 2010

Une fois de plus, les parcours des mineurs étrangers et isolés sous tutelle juridique se révèlent fortement marqués par la temporalité de l'accès aux droits. Une fois passée la période de protection jusqu'aux 18 ans, l'avenir du jeune devient étroitement lié à l'imprévisibilité de sa situation administrative. Le passage à la majorité menace ainsi de faire basculer le jeune, du jour au lendemain, en situation d'irrégularité.

«En effet, le fait d'être un mineur non accompagné suppose un élément de risque particulier, mais les MNA ont les mêmes droits que les mineurs nationaux. Le souci est que, au moment où le jeune sort du système de protection et s'il ne parvient pas à renouveler ses papiers, il perd tout droit aux prestations financières des autres services, tel que les services sociaux. Cela n'est pas lié au service de protection du mineur, il s'agit d'un enjeu légal, il ne remplit plus les conditions pour avoir sa résidence légale en Espagne, tout simplement »

Coordinateur du service des Mineurs de la Province de La Corogne, Gouvernement de Galice, 2010

« Les permis et cartes de séjours ont une validité déterminée, il faut les renouveler périodiquement, quand ils sont sous la protection tutélaire c'est nous qui le faisons, quand ils deviennent adultes, c'est à eux de le justifier »

Chef de service, Délégation de protection du Mineur, Gouvernement de Galice, 2012

Ainsi, le programme Mentor a la double fonction de faciliter l'acquisition de compétences et de favoriser l'insertion dans des réseaux professionnels nécessaires pour l'intégration des jeunes dans le milieu professionnel local. S'assurer des moyens de subsistance durable est une urgence majeure pour ces jeunes, qui optent en priorité pour la formation en alternance :

« Bien sûr, la priorité est d'avoir d'abord un contrat, sinon, je ne pouvais pas rester ici, j'avais déjà passé cinq ans en Galice, sans mes parents, et j'ai dû aller travailler, pour avoir un contrat, pour avoir mes papiers et ma carte de séjour »

Jeune fille migrante, 20 ans, hébergée dans la maison de son oncle à Tui, Galice, 2012

Trouver les moyens de capitaliser et rentabiliser leur passage par le système de protection semble essentiel dans leur stratégie migratoire; ils doivent réunir les éléments leur permettant de faire face à la précarité et à l'exclusion sociale une fois sortis de la structure de protection.

« J'ai déjà dix-neuf ans maintenant, j'habite ici depuis six ans et je n'ai rien pu faire. Si j'étais dans mon pays, je pourrais sûrement avoir un emploi et gagner de l'argent, mais ici je n'ai pas un sou. C'est vraiment dur, je n'ai pas mes papiers non plus, et je demande aux services sociaux de faire une formation mais je ne peux pas, ils ne me laissent pas y accéder »

Jeune migrant, 19 ans, hors du système de protection, sans logement fixe. La Corogne, Galice, 2012

« Je suis arrivée en Galice parce que j'ai entendu dire par des collègues du Maroc qu'ici on pouvait avoir les papiers et une formation pour trouver un travail. Maintenant que je suis ici je vois que cela est seulement possible si je réussis à avoir une place au Programme Mentor, car j'ai déjà 17 ans, je n'ai pas de temps à perdre »

Jeune migrant, 17 ans, hébergé dans un centre de protection de La Corogne, Galice, 2011

Ainsi, l'intérêt d'une formation en alternance, en tant que passerelle vers le monde du travail, est perçu comme une priorité tant par les mineurs et les jeunes majeurs que par l'institution.

UN FORT DÉSÉQUILIBRE ENTRE L'OFFRE ET LA DEMANDE

Malgré les nombreux avantages du programme Mentor, sa grande faiblesse se trouve dans le déséquilibre entre le manque de places disponibles et la forte demande des MNA pour y accéder, en tenant compte de l'intérêt d'un passage à l'âge adulte en situation de régularité juridique.

« Les places restent limitées. S'il est dans un programme et habite dans une structure du système, cela est fondamental pour motiver l'accès aux permis après les 18 ans »

Chef de service, Délégation de protection du Mineur, Gouvernement de Galice, 2012.

Il réside une tension entre la politique de protection de l'enfance et celle d'immigration, dévoilée par divers indices présents dans les discours des autorités contactées.

« Le service du mineur fait sa part du boulot; mais après nous ne pouvons pas jouer dans la politique d'immigration, nous essayons d'aider les jeunes comme nous le pouvons mais une fois les 18 ans arrivés, les avantages d'être mineur disparaissent et apparaissent les soucis d'être étranger » Coordinateur du service du Mineurs de la Province de La Corogne, Gouvernement de Galice, 2010

Par ailleurs, les critères d'exclusion ne sont pas explicites et révèlent une analyse disciplinaire des dossiers :

« Si le jeune montre un intérêt et travaille bien, il peut trouver une place dans le programme. Tout dépend donc de leur motivation, de leur comportement »

Chef de service, Délégation de protection du Mineur, Gouvernement de Galice, 2012

Ce qui est aussi constaté dans le témoignage d'un des mineurs qui n'a pas pu accéder au programme.

« J'ai eu quelques soucis avec des moniteurs et des collègues dans le centre d'accueil et lorsque j'ai demandé une place dans le programme, mon dossier avait déjà été rejeté pour mauvais comportement »

Jeune migrant, 20 ans, hors du système de protection, hébergé dans un appartement en location avec d'autres jeunes isolés. La Corogne, Galice, 2012

Les discours convergent vers le manque de responsabilité des autorités locales, le manque de volonté politique traduite par le faible nombre de formations diplômantes, le manque de prise en compte des spécificités du jeune, récemment majeur et ayant des antécédents de mauvais comportement. La prise en charge des difficultés psychologiques comme prérequis indispensable pour une intervention adaptée auprès des MNA a fait l'objet de nombreuses recherches (Derivois et al. 2019, Woestelandt et al. 2016), mentionnant notamment l'importance de prendre en compte le passé et les histoires personnelles des jeunes, les souffrances liées à la migration, à l'isolement et aux angoisses propres à l'adolescence. Néanmoins, cette prise en charge psychologique n'est que peu considérée comme modalité d'accompagnement complémentaire pour les autorités régionales. Ainsi, la transition brutale à la sortie du système de protection semble inévitable dans les cas des jeunes ayant eu des antécédents disciplinaires :

« J'étais dans un foyer depuis mes 13 ans, à Ciudad Real, mais on m'a pas fait les papiers, on m'a fait le passeport marocain mais rien de plus. Sans les papiers je ne peux faire aucune formation, étant étranger sans papiers on ne peut pas, on ne veut pas de nous ici. Le service de protection de l'enfance sait que je suis sans travail, mais ils s'en fichent, car j'ai des mesures pénales et du coup je ne peux pas rester après les 18 ans, quand j'étais dans un centre de protection à Ferrol, j'ai fui avec des vêtements qu'on ne voulait pas me donner et

j'ai été pris par la police, j'ai ensuite été enfermé dans un centre spécial dans une chambre sans fenêtre, même étant un mineur, je devais faire mes besoins dans ma chambre, je suis devenu fou »

Jeune migrant, 19 ans, hors du système de protection, sans logement fixe. La Corogne, Galice, 2012

Les difficultés s'accumulent au moment de renouveler les papiers car l'accès aux aides sociales présente aussi des restrictions pour ceux qui entrent en situation d'irrégularité juridique.

« Les services sociaux, une fois dehors, ne nous donnent pas les papiers, c'est le centre de protection qui nous a donné les permis mais une fois sorti, si je ne peux pas justifier de revenus, d'un moyen de vie, la carte de séjour est caduque et on ne peut pas la renouveler. Si j'avais pu avoir une place dans le programme, j'aurais accès à 18 mois de protection après mes 18 ans et ensuite on te trouve un poste de travail, tu dois faire des stages professionnels et tout, c'est bien pour nous»

Jeune migrant, 20 ans, hors du système de protection, hébergé dans un appartement en location avec des autres jeunes isolés. La Corogne, Galice, 2012

« Je voulais avoir une place, je l'ai demandé à plusieurs reprises, mais on m'a pas écouté, apparemment il n'y a pas beaucoup de places, mais pour nous avoir un logement indépendant et avoir les papiers aux 18 ans c'est très important, en plus nous sommes intégrés dans des stages professionnels qui nous permettent après d'avoir un poste. Là je vais me marier car j'ai perdu mes papiers, ça fait six mois, car je n'ai pas trouvé de poste de travail, on nous embauche pas si ce n'est pas par l'intermédiaire de la Délégation »

Jeune migrant, 19 ans, hors du système de protection, sans logement fixe. La Corogne, Galice, 2012

Ces témoignages contrastent avec les récits des jeunes qui ont pu participer au programme et qui ont réussi à accéder aux logements municipaux.

« Moi j'ai pu avoir une place car j'étais très sage, j'ai montré que je travaille bien, j'habite dans un logement du programme depuis deux ans, je suis en train de finir ma formation en alternance, après mon stage on m'a déjà promis mon contrat de travail et je pourrais du coup louer un appartement pour moi seul. »

Jeune migrant, 19 ans, bénéficiaire du programme Mentor dans la Province de Pontevedra, Galice, 2012 « Dans l'appartement nous avons des règles, on a parfois des conflits avec des colocs mais pas grand-chose, au sujet de la nourriture ou pour qui doit faire le ménage, mais en général ça se passe bien, cela nous permet de faire la formation et de continuer pour finir le stage et ensuite travailler sous contrat »

Jeune migrant, 18 ans, bénéficiaire du programme Mentor Santiago de Compostela ; Galice, 2012

Ces derniers extraits confirment l'impact très positif de ce dispositif d'orientation vers l'autonomie, à travers son rôle évident dans les parcours de formation des MNA ainsi que dans leur développement personnel au cours du passage vers une vie émancipée. Ces récits mettent en relief l'importance d'une telle opportunité qui permet un accompagnement professionnel tout en assurant une certaine sécurité juridique, favorisant leur insertion sociale.

CONCLUSION

Les témoignages présentés nous ont apporté des éclairages sur l'importance d'actions adaptées aux besoins de ce profil de jeune sous protection tutélaire. Tel que nous avons pu le constater, les spécificités des jeunes MNA impliquent une prise en charge à même de répondre au caractère urgent de leurs demandes de formation et d'accompagnement à l'insertion professionnelle. Leur situation de vulnérabilité sociale est accrue par le risque réel d'exclusion sociale et professionnelle en raison de leur manque d'accès aux ressources nécessaires à l'obtention d'un contrat de travail. tant en matière de diplômes que de réseaux professionnels. C'est pour cela que leur avenir professionnel semble être la clé de voûte de leur intégration, dans ce contexte d'immigration qui s'établit à la fin de la période de prise en charge des services de protection du mineur. Mais ce processus de passage d'un statut à l'autre ne peut pas faire oublier l'impact de l'administration en matière d'immigration, car cette transition ne peut être permise que par la résolution des enjeux du retard dans la délivrance des permis de séjour, retard qui impacte directement leurs parcours de formation.

Si ce type de programme s'avère essentiel pour le futur de ces jeunes individus, la prise en charge à l'égard du jeune majeur ainsi que les critères d'accès ou d'exclusion par rapport aux ressources disponibles demeurent opaques. Si ces dispositifs valorisent les "bons" comportements, ils n'orientent cependant pas leurs réflexions vers les « processus traumatiques et résilients dans l'accompagnement des mineurs non accompagnés» (Derivois et al. 2019 : 570).

RÉFÉRENCES

BAILLEUL, C., & SENOVILLA HERNANDEZ, D. (2016), Dans l'intérêt supérieur de qui ? Rapport MINA 2016, Migrinter. Université de Poitiers, France,157 pages.

DERIVOIS, D. (2019), Rejets de la mondialisation, rejetons de la mondialité : les mineurs non accompagnés entre deux mondes, in Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, vol.67 (n° 5–6), pages 302-303.

GIMENO MONTERDE, C. & LAIZ MOREIRA, S. (2017), Mineurs qui migrent seuls et systèmes de protection de l'enfance : une approche régionale dans l'État espagnol, in Empan, vol.3, pages 126-132.

JIMÉNEZ ÁLVAREZ, M. (2011), Intrusos en la fortaleza: menores marroquíes migrantes en la frontera sur de Europa, Thèse de doctorat, Inédite.

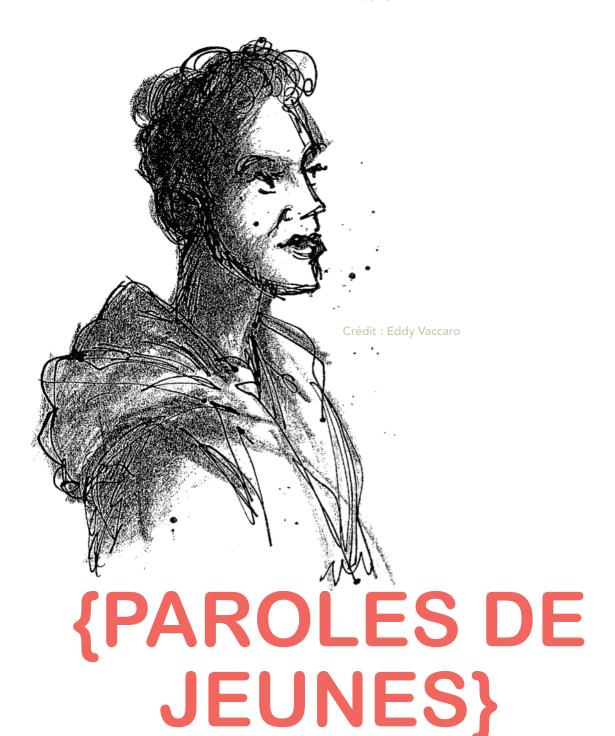
KANICS, J., HERNANDEZ, D. S., et TOUZENIS, K. (Eds.) (2010), Migrating alone: unaccompanied and separated children's migration to Europe, Unesco Publishing, Paris, 187 pages.

LAIZ MOREIRA, S. (2015), L'impact de l'institution dans les processus d'émancipation des mineurs migrants de Beni Mellal (Maroc) en Galice (Espagne), in Revue européenne des migrations internationales, vol.31 (n°2), pages 79-96.

SENOVILLA HERNÁNDEZ, D. (2014), Analyse d'une catégorie juridique récente : le mineur étranger non accompagné, séparé ou isolé, in Revue européenne des migrations internationales, vol.30 (n°1), pages 17-34.

VILARIÑO, J. P., DE PRADO DIEZ, J. A., MARIN, J. G., et ALVAREZ, A. S. (1999), Inserción laboral e integración social de menores protegidos: El programa mentor, in RIPS Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, vol.1 (n°2), pages 51-60.

WOESTELANDT, L., RADJACK, R., TOUHAMI, F., et MORO, M. R. (2016), L'incertitude menaçante qui pèse sur les mineurs isolés étrangers : conséquences psychologiques, in L'Autre, vol.17 (n°1), pages 35-43.



Fin de l'entretien avec Catalin

Catalin s'est appuyé sur ses contacts au sein de l'association Rakreben (pris au cours de la période passée dans le premier bidonville, et poursuivi sur le terrain "Diderot" où l'association, à travers son projet Ćhaen, venait une fois par semaine pour proposer des activités aux enfants) pour suivre la voie alternative d'une formation dans le travail social et le plaidoyer contre l'anti-tsiganisme et les discriminations. Après un investissement bénévole au sein de cette association, Catalin a été recruté comme service civique, première étape vers un contrat de travail.

« C'est pour ça que là, je fais le service civique parce que j'aime bien travailler avec les gens, aider les gens tout ça mais j'espère ... [Rakreben m'a] même proposé un contrat de travail [un CDD de médiateur d'un an] en septembre et ça va être autre chose. Ça va vraiment changer ma vie. Du coup, j'ai commencé le service civique, ça fait quatre mois. Mais à cause du coronavirus ... c'est que des p'tits trucs comme ça en fait. J'ai pas pu apprendre grand-chose. Et en septembre, j'vais commencer un vrai travail. C'est un truc bien. Ils m'ont passé la fiche de poste. Ils m'ont expliqué un peu ce que je vais faire : 60% de mon travail, j'vais le faire sur le terrain avec des gens, les aider un peu dans les démarches, s'ils se font discriminer, des trucs comme ça. Et 40% du travail, je vais le faire avec Chaen ».

« J'ai vécu tout ça, j'ai vécu ces discriminations, j'ai vécu ces galères-là. Du coup, t'as envie de changer des trucs. Du coup, j'ai pas fait exprès de travailler dans ce truc-là. C'est venu naturellement. Tu travailles dans ce truc naturellement. Parce que moi, même avant, je faisais du bénévolat et tout ça. Et sans que quelqu'un me demande. J'y suis allé parce que j'ai aimé tu vois. Personne m'obligeait, personne me payait pour ça. Et puis après, genre, ils m'ont fait faire une sorte de stage où je gagnais 200 euros par mois et je travaillais tu vois. Je ramenais les enfants, je faisais des activités avec eux, je préparais des trucs. Je pense que c'est plus pour ça que j'ai commencé à travailler dans ça en fait. Comment dire ... j'ai pas vraiment voulu mais l'instinct en fait ... j'ai dit : "Pourquoi pas essayer de faire des trucs bien, d'améliorer un peu les choses, de montrer aussi aux gens que nous, les Roms, on peut faire autre chose que de voler ?" Et c'est plus pour ça que j'ai commencé à travailler [dans l'associatif]. C'est plus pour aider les gens, pour donner une autre vision par rapport à nous et même par rapport aux autres tu vois ? Parce qu'après, on travaille pas juste avec les Roms. On travaille avec des Africains, des Syriens, des trucs comme ça tu vois. Et c'est ça ! On espère que ça va changer des choses un peu »



Dessin- Vincent Croguennec

« J'ai [davantage] envie de faire médiateur ou truc comme ça. Comme j'ai déjà mon diplôme [en maroquinerie], si dans cinq ans ou plus tard, ou même avant, j'veux faire ça, j'peux l'faire. Mais [le travail associatif], j'préfère le faire maintenant, comme ça je vois un peu ... j'ai plus d'expériences. Comme je connais déjà cette association, comme ils me connaissent déjà, ils ont confiance en moi. Peut-être ça peut m'apporter des choses, ça peut ... peut-être j'vais apprendre des trucs. Moi je serai très content de faire ça. Après, il faut travailler pour voir parce que moi je peux te dire oui et finalement, ça me plaît pas. Mais je vais travailler et je vais voir comment ça se passe. Sincèrement, la maroquinerie ça me manque quand même. Et ie crois que ie vais commencer à mettre des sous de côté et m'acheter des trucs à la maison et faire mes petits trucs à la maison. Du matériel de coupe, les outils, tout ça »

En octobre 2020, Catalin a commencé son contrat en CDD en tant que médiateur pour l'association Rakreben. Il travaille 35 heures par semaine. Il vit déjà depuis plusieurs mois dans un logement social avec ses deux parents, ainsi que sa conjointe qui, de son côté, après l'obtention d'un bac Pro en gestion-administration ainsi qu'un service civique de six mois dans la même association que Catalin, a repris ses études pour passer son BTS.

Quand il regarde son parcours et les diverses expériences vécues en lien avec son insertion dans le marché du travail, Catalin distingue deux écoles.

« En fait, y'a deux écoles : y'a l'école de la vie, y'a l'école de la République. Moi je préfère quelqu'un de l'école de la vie ... pas que je préfère mais y'a des gens qui sont plus intelligents que dans tous les trucs qu'ils ont fait des études. Parce que quelqu'un qui a fait l'école de la vie, il sait c'est quoi le mal, il sait comment se débrouiller, avec son argent, qu'est-ce qu'il doit acheter et tout ça. Alors que quelqu'un qui a fait des études ... le mec il fait 30 ans d'études, s'il trouve un boulot dans son domaine, il sait se débrouiller mais s'il trouve pas de boulot, il est niqué parce qu'il sait pas se débrouiller avec autre chose que juste son métier. Ça c'est la vérité. J'sais pas ... j'te dis un jour que tu vas devenir mécanicien, est-ce que tu vas savoir te débrouiller ? Alors que quelqu'un qui a vécu la vie un peu de rue, il sait »

« Mes parents, ils étaient un peu stricts avec moi. Ils m'ont dit : "Ouais tu vas pas devenir comme nous, il faut que t'ailles à l'école". Mais je trouve qu'ils ont fait une grosse bêtise en fait. J'aurais préféré qu'il me garde un peu plus avec lui, que je vois un peu plus de monde. Ça rapporte beaucoup de trucs ça en fait, que d'aller à l'école comme un con, suivre des gens qui te parlent. Mais finalement, tu trouves dans la rue ... par exemple je trouve pas dans la maroquinerie et je sais pas faire autre chose, je fais comment? Heureusement que je connais cette association, heureusement que je peux travailler ici et heureusement qu'il y a mes parents, tu vois. Si y'avait pas mes parents, j'aurais été tout seul ici. J'aurais galéré à trouver un boulot. Et si je trouve pas, j'fais quoi ? C'est pour ça que je dis que des fois, c'est mieux d'avoir l'école de la vie. Ça t'apprend à t'adapter. Alors que ton école de la République, ça t'apprend juste à t'adapter dans ton domaine à toi. Tu fais juste ce que t'as appris à l'école. Et en plus, l'école républicaine, elle t'apprend pas comment il faut mettre son argent, comment le dépenser, ... et j'trouve ca con! L'école c'est bien mais ca t'apprends pas comment tu dois vivre ... tu vois les bases, ce que tu dois faire. J'pense qu'on devrait faire plus d'économie à l'école. Mais "économie", la vraie vie! Pas juste l'ordinateur et on met quelques calculs et c'est bon. Il faudrait dire : "Regarde! La vie elle est pas simple. Quand tu vas sortir de cette porte-là, tu vas avoir un travail, ton salaire, il faut faire attention comment tu dépenses" »

« J'ai vu sur Internet quelqu'un qui disait que la vraie école, la République, genre ils t'apprennent des trucs et à la fin, tu passes un examen. Alors que la vie te donne un examen et c'est par rapport à ça que tu dois apprendre des trucs. Genre avant de passer un examen t'as des trucs à apprendre et à la fin tu passes l'examen. Mais la vie te donne une épreuve et c'est à partir de cette épreuve que tu apprends des trucs. C'est vraiment à l'envers »



{LU, VU ET ENTENDU}

Loin de s'arrêter aux frontières académiques, la thématique des jeunes en migration suscite l'intérêt d'acteurs aux profils variés et aux productions protéiformes (romans, films de fiction, films documentaires, musique, reportages...). L'objectif de cette rubrique est de présenter et de rendre compte de celles qui ont retenu notre attention et notre adhésion.

LU « D'une rive à l'autre »

COMPTE RENDU DE PIERRE BRON



« D'une rive à l'autre », éd. CAJMA22, déc. 2020, 281 p., 20,00€, vendu sur cajma22.fr

Pour conserver la mémoire d'une aventure si improbable, migrants, accueillants et bénévoles mêlent leurs expériences et leurs rêves dans un ouvrage émouvant et passionnant

Boubakar et Souleymane sont originaires du Mali, Ulrich et Hermann du Cameroun, Ibrahima et Souleymane de Guinée, Éliane et Laperle sont deux jeunes filles originaires de la République Démocratique du Congo. Ils sont tous mineurs, ont quitté famille et amis à 14 ou 15 ans et sont passés par des épreuves inimaginables pour rejoindre la France.

Tous exclus de l'Aide Sociale à l'Enfance et sans hébergement après une évaluation succincte (parfois moins d'une heure) de leur parcours, de leur morphologie, de leurs documents d'identité quand ils en avaient, ils ont été recueillis par l'association CAJMA22, sur le territoire de Saint-Brieuc. Hébergés dans des familles bénévoles, soignés et rapidement scolarisés, ils sont aidés juridiquement pour obtenir des documents d'identité du pays d'origine, pour être parfois réintégrés au sein de l'Aide Sociale à l'Enfance et pour obtenir des titres de séjour en France.

"D'une rive à l'autre" est un ouvrage collectif, rédigé par une soixantaine d'apprentis-écrivains. Il rassemble les témoignages de jeunes accueillis, de familles accueillantes et des intervenants de l'association. Chacun des textes révèle sa part d'émotion: interrogations, doutes mais aussi rêves d'un monde meilleur émaillent cet ouvrage.

« C'est grâce à CAJMA22 et au fait d'être dans les familles d'accueil que je ne me sens pas « migrant ». Par contre à chaque démarche administrative, je suis très triste et je ressens la différence par rapport aux autres, je pense à mon pays, à mon origine, à ma couleur de peau » (Boubakar)

« L'espoir est la chose qui nous donne la force de continuer à croire que ça ira mieux ; ça nous donne envie de vivre quelles que soient la souffrance ou les difficultés que l'on traverse. C'est ce que mes parents n'arrêtaient pas de me dire... » (Kader)

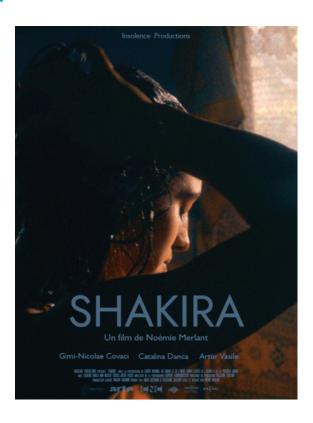
- « Moi j'aime la Bretagne, ses paysages, j'aime les bretons ! Ils sont très sympas et ouverts. Il m'arrive parfois de débattre avec mes camarades français et françaises. Dès que je leur raconte ma route migratoire, ils sont touchés. Certains ne me considèrent pas comme un migrant mais comme l'un des leurs. Au fond je sais bien que la politique de ce pays me rend handicapé, et que je ne peux pas exprimer toutes mes qualités, le courage, la gentillesse, ni toutes mes capacités. Je me sens privé de beaucoup de choses à cause des « papiers ». Je ne peux pas passer mon code, ni mon permis de conduire, je ne peux pas faire de job d'été, ni de compétitions sportives, ni de voyages scolaires, etc ... » (Boubakar)
- « J'aimerais que ma famille, mes amis et mon entourage disent :
- Il a pris quelques tasses d'amour
- Il a pris une cuillère à soupe de patience
- Une cuillère à café de générosité
- Une pincée de gentillesse
- Il a pris un quart de rire
- Une pincée de préoccupation » Et puis,
- « Il a mélangé la volonté et le bonheur
- -Il a ajouté beaucoup de foi
- Et il a bien remué
- Puis il l'a étalé sur une durée de vie ... » (Mandiou)

- Peu de témoignages des conditions du voyage, épreuve difficile à exprimer. Ulrich Cabrel, jeune migrant accueilli par CAJMA22, aidé d'Étienne Longueville, membre de l'association, nous a fait connaître les affres de ceux qui prennent la route du Maroc dans le roman autobiographique "Boza"».
- « La migration n'est pas, pour ceux qui l'entreprennent, une croisière en quête d'exotisme, ni même le leurre d'une vie de luxe dans nos banlieues de Paris ou de Californie. C'est une fuite de gens apeurés, harassés, en danger de mort dans leur propre pays » Extrait d'un texte de Jean-Marie Le Clézio, qui pointe la responsabilité des pays riches quant à la migration de centaines de milliers de personnes chaque année pour un avenir meilleur.
- Préfacé par Maryam Madjidi (écrivaine et prix Goncourt du 1er roman en 2017) et avec la participation de Capitaine Alexandre, poète slameur, ce livre est à mettre entre toutes les mains pour mieux comprendre la situation des Mineurs Non Accompagnés et ce qu'on peut faire pour les aider ...

Pour commander l'ouvrage et soutenir CAJMA 22 dans leurs actions :

https://www.cajma22.fr/achats-solidaires/

VU « Shakira »



Shakira, un court métrage de Noémie Merlant, avec Catalina Danca (Shakira), Gimi-Nicolae Covaci (Marius) et Arthur Vasile (Florien)

Shakira est le premier court-métrage produit et réalisé par la comédienne Noémie Merlant. Sorti en 2019, cette fiction relate le quotidien d'une jeune femme de 17 ans, Shakira, dont la famille s'installe sur un platz (terme équivalent du "bidonville", utilisé par ses habitants roms originaires d'Europe de l'Est). Après avoir connu la vie dans la rue, plusieurs possibilités s'offrent à Shakira afin d'aider financièrement sa famille à rembourser ses dettes auprès du "chef de platz", et à conserver leur baraque. De l'idée d'être vendeuse de prêtà-porter, à chanter dans le métro, la jeune fille choisira finalement de se rapprocher de Marius et ses amis, le "gang aux pinces" du platz, qui collecte et revend du cuivre. Si l'apprentissage de la débrouille permet parfois de subvenir rapidement à ses besoins, Shakira se rend compte qu'une activité illégale peut en cacher une autre.

Ce court-métrage retranscrit assez fidèlement certaines des injonctions sociales, familiales et communautaires auxquelles font face les jeunes roms, et surtout les jeunes filles, vivant en bidonville. Partant du postulat que certains films ou documentaires ne sont pas toujours représentatifs de ces réalités complexes, Noémie Merlant est allée à la rencontre des habitants d'un bidonville en région parisienne pour leur proposer de participer au tournage de cette fiction. Le film a été écrit puis tourné en partant du récit de jeunes dont les expériences de vie se situent dans les marges. Ainsi, tous ont joué un rôle dans le tournage, certains étaient acteurs, régisseurs, ou en charge de la restauration. C'est cette notion de "partage", rappelée plusieurs fois par la réalisatrice, qui donne très certainement la sensation au téléspectateur d'être au plus près du quotidien d'une jeunesse souvent discutée, rarement entendue. La fiction, certes, esthétise forcément une réalité, mais nous donne à voir ici, avec honnêteté et sans jugement de valeur, des sujets qui, à partir des ressources disponibles, essaient de s'en sortir malgré tout.

ENTENDU « Migration positive »

COMPTE RENDU DE LOUIS FERNIER

À Poitiers, l'association "Young revolution 86" a été créée par un groupe de huit jeunes de 16 à 21 ans qui se rassemblent autour de leur passion commune pour la musique. De nationalités différentes, ils et elles sont arrivées en France entre 2015 et 2018 en tant que "Mineurs Non Accompagnés". Malgré de longues attentes imposées par les institutions dans leurs démarches de régularisation, ils font preuve d'abnégation et de volonté afin de monter des projets ambitieux, et de proposer des initiatives de qualité.

Soutenu par le pôle REMIV (Ressources pour les Mineurs Isolés en Vienne) au sein du centre socioculturel de la Maison des Trois Quartiers (M3Q), le collectif obtient alors une première subvention FONJEP de 500 euros qui lui permet d'acquérir du matériel. Les activités démarrent dans une salle du centre, et attirent de plus en plus de jeunes.



Le logo de « Young Revolution 86 »

Ainsi, à l'été 2020, ces jeunes constatent que la ville de Poitiers ne propose pas de lieu gratuit pour les personnes à faibles revenus désireuses de faire de la musique. Ils se fixent alors pour objectif d'ouvrir un studio de musique pour permettre "d'accompagner, d'encourager et de soutenir toute personne physique ou morale passionnée de musique, désirant créer et produire de la musique".

En septembre, dans le cadre du projet "Migration Positive", nous rencontrons ce groupe de jeunes dont les idées et l'état d'esprit attirent naturellement notre attention. La confiance s'installe au fur et à mesure que nous l'accompagnons dans son projet, en l'aidant par exemple à organiser une levée de fonds pour perfectionner son équipement et enregistrer des premières productions. En parallèle, certains membres participent personnellement à notre enquête sur les aspects positifs de l'expérience migratoire.



Trois jeunes de Young Revolution 86 au studio de musique aménagé dans la chambre d'un particulier De gauche à droite : Joseph (choriste), Alphonse (créateur de la musique instrumentale), Stéphane (chanteur)

Dans le même temps, la mise à disposition d'une salle de la M3Q se termine, et le studio déménage dans la chambre d'un des membres du collectif pour continuer ses activités. Nous restons alors quotidiennement au contact du groupe, en les accompagnant dans la recherche d'un local et de sources de financement. Pour cela, nous les appuyons par exemple en janvier 2021 dans leurs démarches de création d'association. Aujourd'hui, les statuts affirment que « L'association cherche à donner une chance aux personnes potentiellement en manque de moyens, et à valoriser leur potentiel » : il s'agit bien d'un engagement fort, pris par des personnes migrantes désireuses de s'investir de façon positive au sein de la société française.

Cette relation privilégiée nous a permis de coproduire la chanson "Migration Positive" (voir ci-dessous) qui revient dans un premier temps sur les difficultés rencontrées lors du parcours migratoire ; avant de se focaliser sur les aspects positifs de la vie en France, tels que le groupe les vit au quotidien (soutien associatif, éducation, formation, rencontres, développement de projets). La musique instrumentale est de leur production, le texte a été écrit en collaboration, et nous avons financé l'intervention d'un ingénieur du son pour gérer les parties techniques.

Le clip vidéo de cet chanson est disponible sur le lien suivant:

https://o-m-m.org/index.php/2021/04/26/musique-et-clip-video/



Migration Positive

Après des années de souffrance dans le Sahara et la Méditerranée

Sans compter le mépris et le calvaire que nous subissons dans certains pays

Comme par miracle nous parvenons franchir les portes de l'Europe.

Malgré de nombreuses pertes de vie on ne baisse pas les bras

On s'obstine à aller vers l'avant, on lève les yeux vers le ciel et on dit "repose en paix"

Le rêve se poursuit en Espagne, Italie, en France

On franchit l'el dorado sans toutefois connaître la réalité, immigrants ignorants

Juste à l'entrée nous apercevons déjà la grande différence avec nos pays d'origine

On a survécu pour changer le cours des choses, un coup de bélier, la pendule à l'heure, le jardin des plantes en éveil

Aujourd'hui on a de l'assistance sociale qui nous encadre, on monte nos projets,

Young Revolution 86 c'est la preuve qu'on est là, on atteindra le sommet, les produits bruts du REMIV ne diront pas le contraire

Grâce à vous on a eu accès aux formations, à l'emploi, l'éducation, on a contribué de la bonne manière à l'évolution, au développement du bienêtre

Et grâce à l'emploi on se fait la thune, pour porter l'aide à la famille

Merci à toutes ces assos qui se battent jour et nuit pour l'intégration, l'insertion des migrants isolés

Aux grandes familles hébergeantes, ces hommes au grand cœur qui nous aident sans toutefois nous connaître

C'est grâce à vous qu'on garde le moral haut, le sourire, l'espoir, la clé d'or c'est vous, remerciements infinis!

Je rends hommage au Toit du Monde, à Min'de Rien, la M3Q, Mission Locale, Restos du Cœur, collectif La Maison, Poitiers Jeunes,

Et toutes ces assos, nous vous remercions infiniment

Hommage à Alexandre, Yasmina, Gérard, Chantal, Sylvain, Sylvie, Thomas, Ambre, Solal, Louis, Agathe, Laura, Amélie, Manon, Cécile, Laureen, Simon, Noémie, Damien;

Jérémie repose en paix, on ne t'oubliera jamais



Jeunes et Mineurs en Mobilité Young people and Children on the Move

Revue électronique éditée par l'Observatoire de la Migration des Mineurs Laboratoire MIGRINTER - Université de Poitiers - CNRS



MIGRINTER - CNRS - Université de Poitiers







N°6 - 2021

ISSN 2492-5349