



L'accueil des élèves migrants au prisme des relations entre acteurs socioéducatifs et institutionnels

Isabelle Rigoni

► To cite this version:

Isabelle Rigoni. L'accueil des élèves migrants au prisme des relations entre acteurs socioéducatifs et institutionnels. Les enfants migrants à l'école, Le Bord de l'eau, 2021. halshs-03616103

HAL Id: halshs-03616103

<https://shs.hal.science/halshs-03616103>

Submitted on 22 Mar 2022

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

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

Rigoni Isabelle, « L'accueil des élèves migrants au prisme des relations entre acteurs socio-éducatifs et institutionnels », in Maïtena Armagnague, Claire Cossée, Catherine Mendonça Dias, Isabelle Rigoni, Simona Tersigni (éds.), *Enfants migrants à l'école*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2021, p.109-126.

Isabelle RIGONI, INSHEA, Grhapes, MIGRINTER, CED

24 octobre 2016. Démantèlement du bidonville de Calais. Plus de 7 000 migrants doivent quitter les lieux selon un plan prévu par le gouvernement. Quatre files sont constituées : les hommes seuls majeurs, les mineurs non accompagnés, les familles et les personnes vulnérables. Des bus les convoient vers les centaines de centres d'hébergement prévus dans la quasi-totalité des régions de France. L'école laïque du chemin des dunes, où des centaines de personnes apprenaient le français, est détruite. Dans les mois qui suivent, d'autres évacuations ont lieu, dans le Calaisis et les campements parisiens notamment, donnant lieu à de nombreuses initiatives militantes autant qu'à une importante littérature parfois à l'interface de l'étude de terrain et d'une démarche sociale ou artistique (Coutant, 2018 ; Kahane, 2017 ; Djigo, 2016 ; Lequette, Le Vergos, 2016). À la même période, l'État révisé sa politique de péréquation relative aux mineurs non accompagnés (MNA), qui sont envoyés dans les différents départements en fonction d'une clé de répartition liée à la composition juvénile des territoires¹. La volonté politique d'une immigration planifiée par l'État rappelle d'autres contextes socio-historiques, à l'instar de l'envoi de plusieurs communautés de réfugiés hmongs vers la Guyane à la fin des années 1970, après la départementalisation du territoire (Piantoni, 2009). À l'échelle européenne, les plans de répartition sont généralisés, avec les politiques de réinstallation et de relocalisation, la multiplication des camps (Bouagga, 2017) et la création de *hot spots* pour le tri des migrants. Toutes ces tentatives ont partiellement échoué ou ont été détournées (Lacroix, 2016), révélant la « crise de l'accueil » (Lendaro, Rodier, Vertongen, 2019) qui marque profondément les États européens, en particulier depuis l'augmentation des arrivées à partir de 2015. Pour autant, la question de la répartition territoriale des migrants n'en demeure pas moins hégémonique tant elle polarise les débats autour de la réforme de la procédure Dublin, opposant principalement les pays européens du sud (Chypre, Espagne, Grèce, Italie, Malte), favorables à cette répartition, à ceux du « groupe de Visegrád » (Hongrie, Pologne, République tchèque, Slovaquie) qui y demeurent réfractaires.

Dans ce contexte de polarisation accrue depuis 2015 quant à la question de la répartition des personnes en situation de migration et de leur accueil aux échelles tant européenne que nationale, les acteurs institutionnels et les acteurs sociaux renouvellent le débat au niveau local. Par contraste aux régimes de contrôle et de répartition planifiée des personnes, de nombreuses dynamiques locales de soutien et d'accompagnement des migrants ont émergé dans les sociétés européennes, notamment en France, en particulier des initiatives solidaristes portées par différents types d'acteurs aux fonctions et aux finalités diverses (Rigoni, 2018). Si les soutiens aux personnes migrantes sont aussi anciens que les stratégies politiques de contention à leur égard (D'Halluin-Mabillot, 2012 ; Siméant, 1998), il convient de souligner une augmentation significative des acteurs intervenant dans le champ des migrations et de l'asile : institutionnels, prestataires de services, enseignants, éducateurs, travailleurs sociaux, médiateurs, bénévoles associatifs, militants²... Tous les territoires sont concernés : urbains comme ruraux, paupérisés

¹ Circulaire interministérielle du 25 janvier 2016, BOMJ n°2016-01 du 26 janvier 2016, suite à l'invalidation de la clé de répartition contenue dans la circulaire du 31 mai 2013, BOMJ n°2013-06 du 28 juin 2013.

² Cette augmentation fait autant référence à la hausse du nombre de salariés en valeur absolue et en valeur relative dans le secteur des professionnels de l'asile (travailleurs sociaux, éducateurs, conseillers en économie sociale et

comme bien dotés, métropolitains comme ultra-marins. Aucun de ces acteurs sociaux et institutionnels n'est épargné par la problématique de l'enfance en migration. Qu'il s'agisse de mineurs accompagnants ou non accompagnés, l'ensemble de ces acteurs intervient à différentes échelles afin de permettre leur accès aux droits sociaux fondamentaux (logement, santé, éducation et formation).

Le droit à l'éducation est l'un de ces droits sociaux qui conduisent une multiplicité d'acteurs à intervenir et qui cristallisent le plus les relations de pouvoir entre eux. L'institution scolaire est un acteur majeur dans ce processus parce que c'est elle que les enfants et les jeunes migrants ainsi que leurs familles vont côtoyer « le plus souvent et de façon la plus suivie » (Armagnague-Roucher, 2018 : 46), dans la mesure où elle se doit d'accueillir tous les élèves de manière inconditionnelle et de s'adapter à leurs besoins particuliers. En tant qu'instance centrale de socialisation primaire aux côtés de la famille, l'école se trouve au cœur de la problématique sur l'insertion sociale des jeunes migrants. Elle se trouve également au cœur de celle relative aux relations entre les différents acteurs gravitant autour de ces jeunes. Lorsqu'elles accompagnent les élèves, les équipes éducatives ne peuvent évacuer les effets produits par la mise en œuvre des politiques migratoires et asilaires par les collectivités territoriales. Elles sont également impactées par le degré de bienveillance des collectivités locales quant à l'accès à la scolarisation des enfants et à l'hébergement des familles. Dans leur rapport aux jeunes et aux familles, elles ne peuvent souvent pas faire l'impasse sur les compétences des travailleurs sociaux ni sur les mobilisations des acteurs associatifs. C'est donc à partir du prisme scolaire, et plus largement éducatif, que nous nous interrogeons sur les interactions entre acteurs institutionnels, éducatifs et associatifs quant à l'accueil et à l'accompagnement des élèves en situation de migration et/ou d'allophonie. Notre propos est basé sur plusieurs années d'observations et d'entretiens auprès des professionnels des secteurs éducatif et social en lien avec les enfants et les jeunes en situation de migration et, le cas échéant, de leurs familles³. Un travail qualitatif a également été mené auprès de ces jeunes au moyen de méthodes participatives (Armagnague et Rigoni, 2016) qui ont permis de recueillir leurs points de vue. Nous proposons dans un premier temps d'envisager le travail socio-éducatif à l'épreuve des contraintes institutionnelles qui l'affectent, que celles-ci soient liées à la précarisation des métiers de ce secteur ou aux injonctions politiques relatives à leurs bénéficiaires et aux professionnels qui les accompagnent. Nous invitons par la suite à une lecture sociologique des (en)jeux de pouvoir, centrée sur les manifestations d'objectifs différenciés des institutions et des acteurs intervenant auprès des jeunes migrants.

1. Le travail socio-éducatif à l'épreuve des contraintes institutionnelles

En dépit d'effectifs d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) toujours croissants⁴, les moyens alloués à l'accompagnement socio-éducatif de ce public peinent à garantir un suivi de qualité dans les établissements scolaires et dans les services sociaux. Les équipes éducatives

familiale, assistants sociaux, juristes et autres personnels d'encadrement), elle-même consécutive à la hausse du nombre de structures d'hébergement pour étrangers primo-arrivants (cf. projets de loi de finances annuels, volet asile immigration, intégration et nationalité), qu'à la multiplication des collectifs et des associations de soutien aux demandeurs d'asile et aux personnes migrantes (1200 « initiatives citoyennes de solidarité avec les migrants » se sont auto-déclarées sur le site Sursaut Citoyen, y compris dans les territoires ruraux : <https://sursaut-citoyen.org>, consulté le 18/02/2020).

³ Projets de recherches MIGRITI (2014-17), financé par l'Université Paris-Lumières ; EVASCOL (2015-18), financé par le Défenseur des droits ; SAJE (2015-16), financé par la MSHS de Poitiers ; ALTERECOLE (2016-19), financé par la Région Aquitaine ; EDUCINCLU (2016-19), financé par l'IRES.

⁴ Les effectifs des EANA sont passés de 54 500 en 2014-15 à 60 700 en 2016-17, selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (Robin, 2018 ; Robin, Touahir, 2016).

déplorent souvent le bricolage qu'ils doivent effectuer, au moyen d'outils peu adaptés à ces élèves à besoins spécifiques et dans un contexte de pénurie de formations sur ce public. Les travailleurs sociaux interpellent pour leur part régulièrement les pouvoirs publics à propos des conditions d'exercice de plus en plus difficiles de leur métier, particulièrement auprès des mineurs migrants. Pour l'ensemble de ces acteurs socio-éducatifs, les contraintes institutionnelles pèsent sur la mise en œuvre quotidienne de leur mission d'accompagnement des enfants et jeunes en situation de migration et/ou d'allophonie.

Des travailleurs socio-éducatifs en situation de précarisation

En premier lieu, les formations des équipes éducatives et des travailleurs sociaux ne sont toujours pas adaptées, en particulier lors de la formation initiale des futurs professionnels (Rigoni, 2020 ; Schiff, 2011). Le souci de la prise en compte de la diversité des élèves, avec des conseils précis et des outillages, relève d'une préoccupation relativement marginale au cours de la formation initiale des enseignants. Cette absence, dans la formation des enseignants, d'un cadre de réflexion et de connaissance des populations migrantes et des conditions de leur accueil, n'est pas sans incidence, par la suite, sur le terrain de la pratique professionnelle. D'autre part, la formation continue proposée par l'Éducation nationale est essentiellement organisée par les CASNAV à destination des professeurs enseignant en dispositifs de type UPE2A, tandis que les professeurs de classe ordinaire recevant les élèves en inclusion sont généralement écartés de ces moments de regroupement au cours desquels les enseignants peuvent échanger sur leurs pratiques. Ce déficit de formation s'inscrit plus globalement dans ce que la Cour des comptes dénonçait dans un rapport public de 2013 comme l'insuffisance de la prise en compte de la formation continue dans les affectations et le déroulé de la carrière des enseignants⁵, préconisant en particulier, dans un référé de 2015, « d'établir un lien plus étroit entre le parcours de formation des enseignants et les caractéristiques de leurs postes »⁶. Enfin, il est frappant de constater que la circulaire de 2012 sur l'organisation de la scolarité des EANA⁷ ne préconise ni qualification ni expérience particulière pour enseigner auprès de ce public hétérogène à besoins spécifiques, pas même la certification en français langue seconde (FLS). Or, l'acquisition des savoirs par les (futurs) enseignants au cours de leur formation initiale ou continue comporte des incidences sur leurs pratiques pédagogiques et sur leur rapport à l'expérience des élèves, notamment en situation de migration et d'allophonie.

Par ailleurs, les observations menées dans plusieurs territoires permettent de souligner une précarisation des emplois de travailleurs sociaux et d'enseignants, elle-même liée à la précarité des financements alloués aux professionnels qui accompagnent les publics migrants, y compris les plus jeunes : succession de contrats à durée déterminée, fréquence des licenciements du fait de la volatilité des subventions accordées aux structures qui les emploient (Wolmark, 2017). Dans les établissements d'enseignement public, l'attractivité territoriale différentielle conduit à des situations discriminantes où les professeurs les mieux formés et les mieux notés se concentrent sur des territoires convoités au sein desquels les EANA ne sont pas les plus nombreux et où les conditions de travail sont relativement apaisées, tandis que les territoires les plus en tension socio-économique et migratoire sont ceux qui contractualisent le plus d'enseignants à durée déterminée. Si l'attractivité ne se pose pas dans les mêmes termes pour

⁵ Cour des comptes, *Gérer les enseignants autrement*, rapport public thématique, mai 2013. Cité dans Jean-Claude Carle, Françoise Férat, « L'enseignement scolaire (Tome III) », Avis présenté au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur le projet de loi de finances pour 2017, Paris, Sénat, Avis n°144, session ordinaire de 2016-17, 24 novembre 2016, p.49.

⁶ Cour des comptes, « La formation continue des enseignants », référé, avril 2015. Cité dans Carle, Férat, *op. cit.*, p.49.

⁷ Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin Officiel n°37 du 11 octobre 2012.

les travailleurs sociaux – les conditions de travail dépendant en grande partie des structures qui les emploient – le rôle des départements auxquels incombe la gestion de l'Aide sociale à l'enfance (ASE) n'est pas à négliger en ce que ceux-ci insufflent une politique locale et orientent de ce fait le traitement social de la protection de l'enfance, en particulier de nationalité étrangère. Il convient ainsi notamment de s'interroger sur l'impact de prises de positions différenciées par les départements quant au traitement administratif des demandes des mineurs non accompagnés. Certains conseils départementaux ont par exemple supprimé les contrats jeune majeur (CJM), privant ainsi les tout jeunes adultes en difficultés d'un soutien matériel et financier transitoire ainsi que d'un accompagnement social jusqu'à ses 21 ans. Cette situation inégalitaire à l'échelle du territoire national crée une discrimination défavorisant les jeunes en fonction de leur département de résidence. Des situations discriminantes sont également relevées eu égard au fichage administratif des jeunes se présentant comme mineurs non accompagnés. Les départements mettent en œuvre de façon différenciée certaines dispositions de la loi Collomb⁸, certains d'entre eux estimant que la mémorisation des empreintes digitales et de la photographie des MNA et leur versement dans le fichier des étrangers si ceux-ci ne sont pas pris en charge par l'ASE, constituaient une atteinte potentielle à la protection des mineurs dans la mesure où plus de la moitié des jeunes considérés comme majeurs par les services sous-traitants de l'ASE sont ensuite reconnus mineurs par le juge des enfants lorsqu'ils effectuent une procédure de recours. Si les MNA demeurent les principaux impactés par ces applications différenciées, les travailleurs sociaux expriment de la souffrance professionnelle relative aux conséquences concrètes sur leur métier des choix politiques des conseils départementaux. Ainsi cette travailleuse sociale auprès de MNA : *« Il y a trois-quatre ans, je pouvais trouver des solutions [avec le CJM] pour ces jeunes qui devenaient adultes, mais aujourd'hui le cadeau des 18 ans c'est la rue si le jeune n'a pas de travail. Comment je fais, moi, avec ça ? Comment je peux ne plus les accompagner, comme ça, du jour au lendemain, sous prétexte qu'ils sont devenus majeurs ? »*. Une autre exprime son malaise face à la loi Collomb : *« Heureusement, notre département refuse de mettre les empreintes des jeunes dans le fichier des étrangers car au final, beaucoup sont reconnus mineurs... et alors, comment on pourrait faire pour continuer à bien les protéger en tant que mineurs s'ils étaient aussi dans un fichier pour majeurs ? »*. Ces questionnements traduisent de profondes inquiétudes quant aux transformations du métier de travailleur social, de plus en plus contraint par les restrictions budgétaires des politiques publiques qui conduisent certains conseils départementaux à privilégier la raison économique sur la nécessité sociale, comme dans le cas des contrats jeune majeur. Des travailleurs sociaux en outre particulièrement contraints également, lorsqu'ils accompagnent des personnes en situation de migration, par une escalade de la logique politique sécuritaire qui creuse le fossé entre protection et contrôle (car le non-national « est un sujet de contrôle avant d'être un sujet de droits », Spire, 2017 : 91), au risque de remettre en question les fondements du métier (Le Berre, 2017). Ces situations conduisent à une précarisation des conditions de travail déjà relevée (Kobelinski, 2008) mais qui se poursuit, remettant parfois en cause le fait même de pouvoir exercer son métier dans les règles éthiques qui lui sont propres, à l'instar du cas emblématique de cette travailleuse sociale sanctionnée pour avoir dénoncé publiquement les conditions d'accueil et de suivi des jeunes migrants, après le suicide d'un jeune Malien, Denko Sissoko, le 6 janvier 2017.

L'ensemble de ces conditions de travail, marquées par une inadéquation de la formation et une précarisation de l'exercice des différentes professions, sont partagées par les professionnels de l'éducation et de la protection de l'enfance. Elles conduisent à porter un regard renouvelé sur l'éthique professionnelle du champ socio-éducatif, de plus en plus contrainte voire mise à mal

⁸ Loi n°2018-778 du 10 septembre 2018 pour une immigration maîtrisée, un droit d'asile effectif et une intégration réussie (dite loi Collomb), entrée en vigueur au 1er mars 2019.

par des injonctions politiques qui entrent en contradiction avec ses valeurs d'accompagnement, d'éducation et de solidarité.

Éthique de la responsabilité sociale et injonctions politiques

Nombre d'enseignants ne sauraient limiter leur activité aux seules pédagogie et didactique à l'égard d'un public qui ne serait considéré que comme des *élèves*, dont les besoins particuliers ne seraient liés qu'à leur allophonie, et non pas aussi comme des *enfants* et des *adolescents* marqués par leur expérience de la migration et leurs conditions d'accueil en France. Ainsi le constat inquiet de cette professeure de français langue seconde en lycée : « *en dix ans de carrière en UPE2A, je vois des histoires migratoires de plus en plus complexes, avec des élèves qui ont vécu et qui ont été scolarisés dans plusieurs pays, plusieurs continents. Tout est devenu tellement plus compliqué !* »⁹. Ce souci est particulièrement partagé par les professeurs qui enseignent dans les dispositifs dédiés aux EANA, dans la mesure où ils sont quotidiennement confrontés à des problématiques individuelles qui dépassent le cadre scolaire tout en l'impactant fortement. La résilience en contexte migratoire, la précarité administrative, l'isolement socio-affectif sont des situations que ne peuvent évacuer les équipes éducatives. Dès lors, comment maintenir le fil rouge entre d'une part les apprentissages scolaires et celui du métier d'élève au cœur des injonctions de l'institution, et d'autre part la prise en compte des situations personnelles des jeunes et de leurs familles, liée à une vision humaniste de l'accueil inconditionnel au sein des espaces éducatifs ? Cette séparation apparaît artificielle tant les conséquences des situations migratoires sur les comportements et les apprentissages scolaires ont été démontrées (Mendonça Dias, Rigoni, 2019 ; Armagnague-Roucher, Cossée, Mendonça Dias, Rigoni, Tersigni, 2018 ; Sanchez-Mazas, Changkakoti, Mottet, 2018).

Contrairement à ceux du métier d'enseignant, les périmètres du métier de travailleur social privilégient la prise en compte les trajectoires individuelles. Bien que le travail social soit loin de désigner un champ unifié et qu'il n'existe pas en France de définition officiellement reconnue ou validée (Dauphin, 2009), l'élément commun aux missions, aux pratiques et aux acteurs est bien la relation d'aide ou de service, qui repose notamment sur la considération des parcours de vie. Il convient toutefois de distinguer la *mission professionnelle*, basée sur une éthique de l'accompagnement, de la *mission salariée*, contrainte par la diversité des institutions qui emploient les travailleurs sociaux, ceux-ci pouvant être des agents de l'État et des collectivités territoriales ou appartenir au milieu associatif. Certaines institutions tolèrent difficilement que les professionnels socio-éducatifs outrepassent les limites de leur mission salariée dont les contours sont parfois contraints par une vision technocratique de la relation d'accompagnement et/ou une nécessité politique de gestion des flux migratoires. C'est le cas en particulier de certaines structures qui répondent aux incitations financières des pouvoirs publics en se positionnant massivement sur des appels d'offres à l'échelle nationale ou, localement, en faisant jouer des relations de pouvoir préalablement établies avec les acteurs politiques territoriaux. Parfois peu formés ou expérimentés, les travailleurs sociaux qui y sont recrutés doivent parfois composer avec une logique managériale peu compatible avec leur métier. Par ailleurs, les injonctions politiques relatives à la gestion des flux migratoires contraignent aussi l'exercice de la mission salariée et peuvent entrer en contradiction avec la mission professionnelle. Moins les profils des professionnels sont solidement ancrés dans le métier, plus ces injonctions politiques extérieures à participer à une politique de tri des migrants est potentiellement effective. Ainsi ce représentant syndical salarié d'une structure associative gérant un foyer pour MNA, rencontré sur le terrain d'enquête lors d'un conflit social, déplorant le fait que la plupart des travailleurs sociaux formés et expérimentés de la structure soient en arrêt maladie du fait de conditions de travail qui seraient devenues inacceptables : « *La gestion*

⁹ Citation extraite du carnet de terrain de Iona Baneux, lors du programme de recherche EDUCINCLU.

patronale du centre est intolérable, des choses graves se passent pour les jeunes [MNA] et nous, on nous dit de nous taire ! Et on nous remplace par des jeunes [travailleurs sociaux] qui ne connaissent pas le métier, qui vont faire ce que la direction du centre leur dit de faire ! ».

Au-delà des particularités des métiers du travail social et de l'enseignement, la question de l'attachement leur est communément sensible. Pour les travailleurs sociaux, celui-ci est parfois assimilé à un débordement affectif préjudiciable en fonction du degré de proximité, et à ce titre banni voire sanctionné lorsque les marques de bienveillance dépassent le cadre du temps ou du lieu de travail. Ainsi, certaines relations de proximité incarnées par un accompagnement ponctuel d'une personne migrante sur le temps libre d'un travailleur social ont pu être apparentées à une trahison du secret professionnel et conduire à des poursuites administratives ou judiciaires (Wolmark, 2017). De même, les cadres de l'institution scolaire peuvent exercer une pression indirecte sur les personnels des équipes éducatives dont certains autocensurent leurs velléités de soutien à des familles, comme ces professeurs des écoles rencontrés sur le terrain de recherche, qui avaient rayé leur nom d'une pétition signée en soutien à une famille en demande d'asile, par crainte de représailles de la part de leur supérieur hiérarchique (Rigoni, 2020).

Les difficultés auxquelles ces professionnels du secteur social et du secteur éducatif font face méritent d'être analysées à la lumière d'une notion fondamentale pour ces métiers : celle de l'éthique. De quel ordre est cette éthique et quelle place peut lui être conférée ? Max Weber (1995 [1919]) a présenté les termes du débat en signifiant que l'éthique de la conviction et de l'éthique de la responsabilité sont au cœur de la confrontation entre les intellectuels et les politiques (Tenzer, 2007). Considérons après lui que l'éthique de la conviction et l'éthique de la responsabilité sont également au cœur de l'opposition entre les acteurs socio-éducatifs et les politiques. Le problème posé entre ces deux types d'acteurs s'apparente en effet à la distance entre le réel et l'idéal, c'est-à-dire ici à la façon dont sont traitées, politiquement et socialement, les personnes en situation de migration. La permanence des flux migratoires est une réalité, quelles que soient les orientations politiques mises en œuvre. Dès lors, comment concilier les éthiques en fonction des idéaux de chaque type d'acteurs ? Surtout, comment exercer son métier de travailleur social ou d'enseignant dans le respect de l'éthique professionnelle, qui implique un accompagnement inconditionnel, et face à la contrainte d'injonctions politiques relatives au contrôle des personnes en situation de migration (Marino, 2019 ; Pather, 2019 ; Bouquet, Jaeger, 2011) ? Ces situations posent la question de la frontière entre une éthique que l'on pourrait qualifier de la responsabilité sociale, qui fait référence aux valeurs d'accueil et d'hospitalité envers des personnes recherchant un refuge (Agier, 2018 ; Boudou, 2017 ; Brugère, Le Blanc, 2017), et l'engagement professionnel, au nom duquel le travailleur social ou le personnel des équipes éducatives se doit d'observer la plus grande neutralité à l'égard des personnes accompagnées. D'une part, la philosophie de la responsabilité sociale place la question du devenir humain au centre de sa réflexion, en s'intéressant aux risques qui mettent en danger les personnes, parmi lesquels la sur-domination des pouvoirs notamment politiques sur les individus. Référons-nous à la pensée de Hans Jonas lorsqu'il affirme que la responsabilité doit être comprise comme la sollicitude que doit avoir un individu pour une personne en situation de vulnérabilité qui lui est confiée (Jonas, 1990). Ainsi, le professeur qui cherche à accompagner l'élève dans sa démarche de demande d'asile ou d'accès à un hébergement, ou le travailleur social qui propose une activité d'insertion sociale en dehors de son temps de travail, sont tous deux dans une démarche qui s'apparente non seulement à une exigence sociale mais également à du droit moral. D'autre part, la déontologie professionnelle impose aux travailleurs sociaux et aux équipes éducatives un devoir de réserve et de neutralité quant à la situation personnelle des personnes qu'ils accompagnent. Un cas particulier ne peut ainsi pas être exposé en dehors du cadre dans lequel il est connu : les infirmières scolaires et

les assistants sociaux sont soumis à la confidentialité, les professeurs doivent respecter l'égalité républicaine, les éducateurs ne peuvent accompagner les jeunes au-delà de leurs missions strictement éducatives.

Les acteurs du champ socio-éducatif parviennent généralement à trouver des solutions pour concilier l'éthique de la responsabilité sociale avec les exigences professionnelles de leur métier. Ainsi, des enseignants mettent à profit leur relation d'aide extra-scolaire avec des élèves étrangers en difficulté administrative pour les faire progresser dans leurs rapports de confiance et leurs apprentissages scolaires. En revanche, les tensions sont palpables lorsque l'éthique du travail socio-éducatif est confrontée aux injonctions institutionnelles liées à la maîtrise du fait migratoire. Ainsi, dans de nombreux départements, des éducateurs expriment leur désaccord à l'égard du traitement fait aux mineurs non accompagnés (MNA) et des moyens mis en œuvre concernant leur accompagnement par les services de l'ASE (Dugué, Malochet, Nivolle, 2011). Considérés tantôt comme des mineurs à protéger (Bailleul, Senovilla Hernandez, 2016 ; Przybyl, 2016 ; Senovilla Hernandez, 2013 ; Anesm, 2017 ; Doineau, Godefroy, 2017 ; Défenseur des droits 2017 ; UNICEF, 2016) tantôt comme des migrants à contrôler¹⁰, les MNA sont emblématiques de ces points de crispation entre le champ socio-éducatif et les orientations des politiques publiques. Face à ces tensions, comment s'investir dans son travail et sa mission socio-éducative sans se laisser déborder par les urgences et les difficultés inhérentes à l'accompagnement des jeunes en situation de migration ? Quel est le champ laissé libre pour de possibles collaborations interinstitutionnelles et interprofessionnelles qui, peut-être, permettraient de déjouer les tensions ?

2. (En)jeux de pouvoir

La diversité des acteurs accompagnant des enfants et des jeunes en situation de migration et d'allophonie révèle des (en)jeux de pouvoir qui conduisent à des négociations plus ou moins sereines entre eux. Les jeux d'acteurs et les répertoires d'action sont complexes et multiformes, entre agents de l'État, travailleurs sociaux, bénévoles et militants associatifs. Les rapports socio-institutionnels sont marqués par une forte hétérogénéité des positionnements et des pratiques qui, tantôt, rendent le dialogue difficile voire le compromettent, tantôt, tendent vers la recherche de collaborations avec la volonté souvent pragmatique de trouver un espace de dialogue commun.

Objectifs différenciés des institutions et des acteurs intervenant auprès des jeunes migrants

L'accès des populations étrangères à une scolarisation et à une formation n'a de cesse de buter sur l'angle aigu des politiques migratoires et des politiques éducatives dont les principes peuvent produire des situations antagoniques. Non seulement l'accès à la scolarisation est, en France, un droit universel¹¹ mais, de plus, aucune source juridique ne vient limiter le bénéfice du droit à l'éducation en fonction de l'âge, de la nationalité, ou du statut des parents lorsque les bénéficiaires sont des enfants (Valette, 2018). Pourtant, les refus de scolarisation par certaines municipalités ou la difficile inscription des mineurs de plus de 16 ans dans des formations illustrent certaines discriminations. Nos observations de terrain indiquent que plus les individus vivent dans une situation de précarisation, plus les jeunes sont exposés au risque de se trouver

¹⁰ La loi du 10 septembre 2018 « pour une immigration maîtrisée, un droit d'asile effectif et une intégration réussie » est dénoncée par de nombreuses organisations de la société civile pour sa suspicion et son durcissement généralisés envers les MNA, avec la création d'un fichier biométrique des enfants (à l'image du fichier Eurodac pour les majeurs) et la désignation d'un seul département responsable de la demande de protection (à l'instar de la procédure Dublin).

¹¹ Le caractère universel de la scolarisation date de 1882, avec la loi n° 11 696 du 28 mars 1882, Article 4, Journal Officiel du 29 mars 1882, promulguée pendant la mandature du ministre de l'Instruction publique Jules Ferry.

dans une situation d'« importunité scolaire » (Ebersold, Armagnague-Roucher, 2017). La précarité du statut administratif de familles migrantes est bien souvent doublée d'une précarité en matière d'hébergement, ce qui produit des conséquences sur l'accès et les conditions d'éducation des enfants et des jeunes. Compte tenu de la volatilité géographique de certaines familles, qui doivent changer de lieux et de mode d'habitat au gré de leur situation administrative, financière, ou en fonction des expulsions¹², l'institution scolaire devrait pouvoir agir en concertation avec les acteurs publics locaux, ainsi qu'avec les structures associatives qui accompagnent les familles et/ou les jeunes. Sur certains territoires, l'objectif affiché d'une plus grande souplesse des dispositifs dédiés aux EANA, avec une scolarisation au plus près des lieux de vie et une plus grande inclusion en milieu ordinaire impliquant moins d'heures de soutien linguistique aux élèves allophones contre davantage d'immersion, nécessite de la part de l'institution scolaire non seulement une bonne connaissance des acteurs locaux susceptibles d'intervenir sur les problématiques liées aux jeunes migrants et à leurs familles, mais également de construire des relations collaboratives afin de garantir le succès de cette politique inclusive. Or, les contraintes imposées par les politiques publiques quant à la gestion des flux migratoires conduisent localement les préfetures à ordonner des sorties de centres d'hébergement ou à des évacuations de lieux de vie, ce qui impacte l'accès des plus jeunes à l'éducation. En ce sens, l'« importunité » sociale, marquée par la marginalisation de populations migrantes, met les plus jeunes en difficulté et augmente le risque de faire d'eux des populations scolairement « importunes ».

De par leur objectif commun d'accompagner les jeunes dans leurs apprentissages et leur éducation, on pourrait émettre l'hypothèse que les acteurs de l'Éducation nationale, les travailleurs sociaux et les acteurs associatifs parviennent plus facilement à trouver des espaces permettant les échanges et la collaboration. Localement, il est parfois fait appel à des associations pour compléter l'offre de services des établissements scolaires (soutien scolaire, interprétariat auprès des familles...), ou bien certaines d'entre elles proposent spontanément d'accompagner les publics migrants. Les interventions associatives sont généralement appréciées des équipes éducatives qui y voient une aide dans les apprentissages des enfants. Plus encore, le lien aux familles qu'entretiennent les associations est particulièrement plébiscité, dans la mesure où il peut permettre de pallier les chaînons manquants, surtout en cas de grave difficulté de l'élève. Que les actions associatives soient ou non conventionnées et reconnues institutionnellement, elles constituent un maillon important de la chaîne éducative et jouent un rôle non négligeable en matière d'inclusion socio-scolaire. Toutefois, les associations expriment également leur difficulté à toucher les familles migrantes, en particulier lors des temps périscolaires. Les réticences de certaines familles à confier leurs enfants en dehors du cadre scolaire obligatoire sont multiples, celles-ci évoquant tantôt une crainte de la mixité ou un sentiment d'inutilité face à des activités de loisirs qui ne font pas partie des pratiques sociales de certaines familles, tantôt une méconnaissance des activités proposées, ou encore des difficultés financières. Ainsi, les structures associatives et leurs animateurs se sentent souvent investis d'une mission éducative complémentaire à celle de l'école, en particulier envers les enfants et les jeunes migrants, sans pour autant parvenir à les attirer ni à convaincre leurs familles.

¹² Les modes d'habitat varient du logement dans le parc locatif public ou privé, de l'hébergement dans une structure d'accueil pour demandeurs d'asile, de nuitées dans des hôtels sociaux par le biais des services de l'hébergement d'urgence (le 115), à des abris dans des squats implantés dans tous les centres urbains, voire dans des véhicules (voitures, caravanes). En dehors du parc locatif, les hébergements sont caractérisés par une instabilité notoire, les familles pouvant être sorties d'une structure d'accueil pour demandeurs d'asile si leur situation administrative change, transplantées d'un hôtel social à un autre, ou encore expulsées d'un squat.

La situation est en revanche souvent plus tendue entre professionnels du champ social et intervenants associatifs. Depuis les années 1970, les travailleurs sociaux sont de plus en plus qualifiés et les enjeux liés à la professionnalisation les éloignent des origines charitables ou militantes de leur métier. Le respect de l'éthique professionnelle implique pour nombre de travailleurs sociaux de laisser de côté toute posture philanthropique ou militante. Cette situation induit une tension entre, d'une part, les travailleurs sociaux des structures accueillant des personnes migrantes, qui entendent s'imposer comme garants d'un traitement professionnel de l'asile ou de l'enfance en danger (au sein duquel ils doivent vivre au quotidien la contradiction entre leur éthique professionnelle et les injonctions gouvernementales) et, d'autre part, les acteurs associatifs dont l'objectif est d'apporter un soutien tant aux migrants qu'aux travailleurs sociaux eux-mêmes, débordés par la lourde charge inhérente au nombre de personnes qu'ils doivent accompagner. Plus les objectifs des associatifs s'apparentent à des actions sociales, plus la relation est envisagée par les travailleurs sociaux comme une mise en concurrence. D'un point de vue éthique, intervenants associatifs et travailleurs sociaux partagent souvent les mêmes valeurs, l'engagement public des uns constituant souvent les raisons de l'engagement professionnel des autres. Les actions de chacun s'inscrivent dans une « problématique du social à dimension collective » qui tranche avec les formations plus managériales de certains nouveaux cadres (Ion, 2005). Dans le champ de l'accompagnement des migrants, collectifs et associations animent, depuis une vingtaine d'années, les divers mouvements dits des « sans » (sans papier, sans logement, sans travail), entrant en concurrence avec les travailleurs sociaux professionnels, les uns accusant les autres de complaisance, voire de connivence avec les agents des politiques publiques, les autres accusant les uns d'amateurisme et de mise en danger des populations précarisées. Il convient néanmoins de nuancer la fracture entre ces deux types d'acteurs. Ainsi que l'observe Ion (2005), l'insécurité grandissante de l'emploi dans le champ du travail social tend à bouleverser l'équation qui avait longtemps caractérisé le secteur et qui faisait coïncider emploi salarié et qualification d'une part, bénévolat et non-qualification d'autre part. Désormais, nombre d'emplois du social sont occupés par des jeunes fortement diplômés et *de facto*, surqualifiés pour les postes qu'ils occupent. De même, les bénévoles associatifs sont souvent très qualifiés, avec une expérience plus ou moins longue dans leur domaine d'intervention (étudiants et retraités notamment) ou qui bénéficient de compétences relationnelles spécifiques (proximité avec les élus et/ou avec les médias). Par ailleurs, on observe également des usages raisonnés des possibles liens entre travailleurs sociaux et acteurs associatifs, à la faveur d'actions militantes. Ainsi, le constat de cette responsable de structure d'accueil, énoncé à des militants associatifs lors d'une réunion sur l'hébergement des personnes en situation de migration dans une grande agglomération régionale : « *Si on en fait trop, on se fait taxer de militants. Il y a des choses que vous [militants] devez faire, on ne peut pas les faire. [...] Tous les jours, on renvoie à la DDCS [direction départementale de la cohésion sociale] le nombre de personnes à la rue, mais on n'a pas de poids. Vous, par contre, ce sera peut-être différent. Une association militante aura peut-être plus de poids, avec la mobilisation médiatique possible, pour la préfecture qui ne fait rien pour les besoins d'hébergement d'urgence* ».

Des acteurs socio-éducatifs désunis

Dans chaque secteur, les acteurs sociaux tantôt revendiquent tantôt déplorent le fait d'être les seuls à accompagner les enfants et les jeunes en situation de migration et d'allophonie dans leur devenir socio-scolaire. Les enseignants d'UPE2A dénoncent une prise en charge déficiente des élèves allophones par les équipes pédagogiques et administratives des établissements scolaires. Ils expriment le sentiment d'être « les seuls » à s'occuper de l'orientation, du bien-être psychologique ou encore de la réussite scolaire de ces élèves. Un champ lexical lié au conflit est souvent utilisé dans leurs propos : « *Nous sommes les seuls à nous battre pour eux* ». Si le

partenariat avec des acteurs extrascolaires, au sein même de l'école ou en parallèle, constitue un enjeu de premier ordre pour eux, il n'est souvent pas considéré comme suffisant face à l'incurie des moyens octroyés par les pouvoirs publics à l'égard des EANA.

Bien que confrontés à une déficience similaire des politiques publiques quant aux droits sociaux des personnes migrantes, les relations des travailleurs sociaux aux acteurs associatifs sont plus contrastées. Lorsqu'il s'agit de familles, les liens entre professionnels et bénévoles tendent à être privilégiés pour permettre une plus grande efficacité des mesures mises en œuvre dans le cadre de l'accompagnement. En revanche, les relations entre travailleurs sociaux et associations sont plus complexes s'agissant des mineurs non accompagnés. Le domaine de l'évaluation de la minorité et de l'isolement familial des jeunes est particulièrement propice aux tensions intersectorielles : les professionnels du travail social se heurtent aux exigences des associations contractualisées par les pouvoirs publics devenues, par délégation de service public, les protagonistes d'une politique du contrôle des MNA, ceux-ci étant plus en plus considérés comme des étrangers indésirables plutôt que comme des mineurs à protéger. Sur tous les territoires, les travailleurs sociaux sont pris en étau entre un recours généralisé à des partenaires extérieurs pour ce public devenu indésirable pour les pouvoirs publics et une volonté de protéger ces jeunes qui, isolés sur le territoire national, incarnent une « figure archétypale de la vulnérabilité » (Przybyl, 2019).

Dans le domaine de l'accompagnement social et de l'éducation en revanche, des collaborations sont initiées entre les acteurs du champ social et ceux du champ associatif, qui se veulent garants du respect des droits sociaux de ces jeunes. Pour autant, les relations des travailleurs sociaux avec les collectifs et les associations de soutien aux MNA se heurtent cette fois aux velléités des uns et des autres quant aux modalités de l'accompagnement socio-éducatif. Les acteurs de la mobilisation citoyenne sur les plans de l'éducation et de l'accès aux droits des jeunes migrants peuvent se montrer très critiques face à ce qu'ils dénoncent comme l'intransigeance des travailleurs sociaux à s'arroger un rôle quasi-exclusif en matière d'accompagnement des MNA, voire comme une « industrie de l'assistance » (Rodier, 2014). Quant aux éducateurs, englués dans leurs propres difficultés professionnelles et souffrant d'un manque de reconnaissance institutionnelle, ceux-ci parviennent rarement à amorcer une relation de confiance avec les bénévoles et les militants associatifs.

Conclusion : d'impossibles collaborations interinstitutionnelles et interprofessionnelles ?

La gestion politique du fait migratoire conduit les pouvoirs publics à mettre régulièrement en œuvre de nouvelles orientations institutionnelles et administratives qui impactent les enfants et les jeunes en situation de migration. Ces mineurs font face à des dynamiques à mi-chemin entre la protection de l'enfance et la gestion répressive des migrations. En dépit des moyens alloués pour garantir leur accès à l'éducation et à la scolarisation, les acteurs socio-éducatifs qui les accompagnent sont souvent démunis s'agissant de l'efficacité de leur inclusion socio-scolaire et, plus largement, de leur accès à l'éducation. Pour autant, les tentatives de collaboration et de mise en réseau des différents acteurs sont peu nombreuses. Enseignants, travailleurs sociaux et intervenants associatifs ne cessent de se croiser sans toutefois interagir. Une multiplicité de paramètres contraint leurs relations : (en)jeux de pouvoir liés aux périmètres des champs d'intervention respectifs, opposition entre les différentes traditions et formations professionnelles, sentiment de mise en concurrence entre professionnels et volontaires associatifs... De nouvelles formes organisationnelles restent ainsi à penser, qui pourraient s'affranchir de la contradiction apparemment insurmontable entre les enjeux socio-politiques inhérents aux problématiques migratoires et les impératifs éthiques du travail socio-éducatif.

Bibliographie

- AGIER Michel, 2018, *L'étranger qui vient. Repenser l'hospitalité*, Seuil, Paris.
- ANESM (Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux), 2017, *L'accompagnement des mineurs non accompagnés dits "mineurs isolés étrangers". Recommandations de bonnes pratiques professionnelles*, Anesm, Saint-Denis-La-Plaine.
- ARMAGNAGUE Maïtena, RIGONI Isabelle, 2016, « Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socio-scolaire des élèves migrants », *Recherches qualitatives*, Dossier Prudence empirique et risque interprétatif, Catherine DE LAVERGNE (dir.), Hors-série, n° 20, p.311-329.
- ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena, 2018, « Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension », *Revue européenne des migrations internationales*, 34 (4), p. 45-72.
- ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena, COSSEE Claire, MENDONÇA DIAS Catherine, RIGONI Isabelle, TERSIGNI Simona (dir.), 2018, *Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL)*, [Rapport de recherche] Défenseur des Droits.
- BAILLEUL Corentin, SENOVILLA HERNANDEZ Daniel, 2016, *Dans l'intérêt supérieur de qui ? : Enquête sur l'interprétation et l'application de l'article 3 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant dans les mesures prises à l'égard des mineurs isolés étrangers en France*, Rapport MINAS, MIGRINTER.
- BOUAGGA Yasmine (dir.), 2017, *De Lesbos à Calais : comment l'Europe fabrique des camps*, Le passager clandestin, Neuilly-en-Champagne.
- BOUDOU Benjamin, 2017, *Politique de l'hospitalité*, CNRS Éditions, Paris.
- BOUQUET Brigitte, JAEGER Marcel, 2011, « Tensions entre mise en œuvre des politiques migratoires et questions éthiques du travail social », *Hommes et migrations*, n° 1290, p. 10-21.
- BRUGERE Fabienne, LE BLANC Guillaume, 2017, *La fin de l'hospitalité*, Flammarion, Paris.
- COUTANT Isabelle, 2018, *Les migrants en bas de chez soi*, Seuil, Paris.
- DAUPHIN Sandrine, 2009, « Le travail social : de quoi parle-t-on ? », *Informations sociales*, n° 152, p. 8-10.
- DEFENSEUR DES DROITS, 2017, *Note – Audition du Défenseur des droits par la mission désignée conjointement par le Premier ministre et l'Assemblée des départements de France relative aux phases d'évaluation et de mise à l'abri des mineurs non accompagnés*, Paris, 5 décembre.
- D'HALLUIN-MABILLOT Estelle, 2012, *Les épreuves de l'asile. Associations et réfugiés face aux politiques du soupçon*, Paris, Éd. EHESS, « En temps & lieux ».
- DJIGO Sophie, 2016, *Les migrants de Calais. Enquête sur la vie en transit*, Agone, Marseille.
- DOINEAU Elisabeth, GODEFROY Jean-Pierre, 2017, *Rapport d'information sur la prise en charge sociale des mineurs non accompagnés*, Sénat, n° 598, 28 juin.

- DUGUÉ Elisabeth, MALOCHET Guillaume, NIVOLLE Patrick, 2011, « Aux frontières du travail social ? Mobilisations militantes autour de jeunes étrangers en situation irrégulière », *Hommes et migrations*, n° 1290, p. 98-107.
- EBERSOLD Serge, ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena, 2017, « Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités », *Éducation et sociétés*, n° 39, p. 137-152.
- ION Jacques, 2005, « Brève chronique des rapports entre travail social et bénévolat », *Pensée plurielle*, n° 10, p. 149-157.
- JONAS Hans, 1990, *Le principe de responsabilité*, Cerf, Paris.
- KAHANE Juliette, 2017, *Jours d'exil*, Éd. De l'Olivier, Paris.
- KOBELINSKY Carolina, 2008, « 'Faire sortir les déboutés'. Gestion, contrôle et expulsion dans les centres pour demandeurs d'asile en France », *Cultures & Conflits*, n° 71, p. 113-130.
- LACROIX Thomas, 2016, *Migrants. L'impasse européenne*, Armand Colin, Paris.
- LE BERRE Rozenn, 2017, *De rêves et de papiers. 547 jours avec les mineurs isolés étrangers*, La Découverte, Paris,
- LENDARO Annalisa, RODIER Claire, VERTONGEN Youri Lou (dir.), 2019, *La crise de l'accueil. Frontières, droits, résistances*, La Découverte, « Recherches », Paris.
- LEQUETTE Samuel, LE VERGOS Delphine (dir.), 2016, *Décamper*, La Découverte, Paris.
- MARINO Anaïs, 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 ? », *Empan*, n° 116, p. 80-85.
- MENDONÇA DIAS Catherine, RIGONI Isabelle, 2019, « La demande d'asile : impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant », *Migrations Société*, Dossier "À l'école en situation migratoire", 31 (176), avril-juin, p. 49-63.
- PATHER Selvinah, 2019, « Les travailleurs sociaux en charge des demandeurs d'asile et mineurs étrangers isolés face à l'administration : pressions et résistance », *Empan*, n° 116, p. 12-18.
- PIANTONI Frédéric, 2009, « La question migratoire en Guyane française. Histoire, société, territoires », *Hommes & migrations*, n° 1278, p. 198-216.
- PRZYBYL Sarah, 2019, « Qui veut encore protéger les mineurs non accompagnés en France ? De l'accueil inconditionnel d'enfants en danger à la sous-traitance du contrôle d'étrangers indésirables », *Lien social et Politiques*, n° 83, p. 58-81.
- RIGONI Isabelle, 2020, « Enseigner aux élèves migrants allophones. Représentations du métier et pratiques de terrain », in MENDONÇA DIAS Catherine, AZAOUI Brahim, CHNANE-DAVIN Fatima (dir.), *Allophonie. Inclusion et langue des enfants migrants à l'école*, Lambert Lucas, « Didactique des langues maternelles et étrangères », Paris.
- 2018, « Logiques institutionnelles et répertoires d'action après Calais. Hétérogénéité des pratiques des acteurs sociaux et politiques depuis le démantèlement du bidonville de Calais », *Sciences et actions sociales (SAS)*, Dossier : Les démocraties à l'épreuve des migrations contemporaines : politiques de la frontière et réactions sociales, n° 9.
- ROBIN Juliette, 2018, « 60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90% bénéficient d'un soutien linguistique », *Note d'information de la DEPP*, n° 18.15, juin.
- ROBIN Juliette, TOUAHIR Moustapha, 2016, « Année scolaire 2014-2015 : 52 500 élèves allophones scolarisés dont 15 300 l'étaient déjà l'année précédente », *Note d'information*, n°

15.35, MEN-DEPP.

- RODIER Claire, 2014, « Le business de la migration », *Plein droit*, n° 101, p. 3-6.
- SANCHEZ-MAZAS Margarita, CHANGKAKOTI Nilima, MOTTET Geneviève, 2018, « Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux 'métiers' sous le signe de l'incertitude », *Raisons éducatives*, n° 22, p. 223-248.
- SCHIFF Claire, 2011, « En marge du métier. Dispositifs d'intégration scolaire et pratiques enseignantes face aux élèves primo migrants en collège », in CRENN Chantal, KOTOB Laurence (dir.), *Du point de vue de l'ethnicité. Pratiques françaises*, Armand Colin, Paris, p. 111-124.
- SENOVILLA HERNANDEZ Daniel, 2013, « Mineurs isolés étrangers et sans protection en Europe : rapport comparatif final », PUCAFREU - Promoting unaccompanied children's access to fundamental rights in the European Union co-funded by the European Commission.
- SIMEANT Johanna, 1998, *La cause des sans-papiers*, Presses de Sciences Po, Paris.
- SPIRE Alexis, 2017, « Comment étudier la politique des guichets ? Méthodes pour enquêter sur le pouvoir discrétionnaire des agents de l'immigration », *Migrations société*, Dossier « Enquêter sur les migrations » (dir. CLAVE-MERCIER Alexandra, RIGONI Isabelle), 29 (167), janvier-mars, p. 91-100.
- TENZER Nicolas, 2007, « Éthique de responsabilité et éthique de conviction : l'intellectuel et le politique dans les démocraties modernes », in TENZER Nicolas (dir.), *Pour une nouvelle philosophie politique*, PUF, « Quadrige », Paris, p. 103-124.
- UNICEF, 2016, *Danger every step of the way. A harrowing journey to Europe for refugee and migrant children*, UNICEF Child Alert, June.
- VALETTE Marie Françoise, 2018, « Le droit à l'éducation à l'épreuve des migrations en France », *Revue européenne des migrations internationales*, 34 (4), p. 73-92.
- WEBER Max, 1995 [1919], *Le savant et le politique*, Plon, Paris.
- WOLMARK Cyril, 2017, « La situation des travailleurs intervenant auprès des étrangers au prisme du contentieux », *Plein droit*, n° 112, p. 45-48.