



**L'orientation scolaire des mineurs isolés étrangers.
L'accompagnement différencié des professionnels de
l'enseignement, du travail social et des bénévoles
associatifs**

Isabelle Rigoni

► **To cite this version:**

Isabelle Rigoni. L'orientation scolaire des mineurs isolés étrangers. L'accompagnement différencié des professionnels de l'enseignement, du travail social et des bénévoles associatifs. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2023, L'orientation des jeunes primo-migrants allophones en France, Hors-série n° 8, pp.89-111. 10.4000/cres.6778 . halshs-04386335

HAL Id: halshs-04386335

<https://shs.hal.science/halshs-04386335>

Submitted on 15 May 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

L'orientation scolaire des mineurs isolés étrangers. L'accompagnement différencié des professionnels de l'enseignement, du travail social et des bénévoles associatifs

Educational Orientation for Unaccompanied Foreign Minors. The Differentiated Support of Professionals in Education, Social Work and Volunteers

Isabelle Rigoni



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cres/6778>

DOI : 10.4000/cres.6778

ISSN : 2265-7762

Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

Édition imprimée

Date de publication : 30 novembre 2023

Pagination : 89-111

ISBN : 978-2-7351-3014-6

ISSN : 1635-3544

Ce document vous est offert par INIST - Centre national de la recherche scientifique (CNRS)



Référence électronique

Isabelle Rigoni, « L'orientation scolaire des mineurs isolés étrangers. L'accompagnement différencié des professionnels de l'enseignement, du travail social et des bénévoles associatifs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série n° 8 | 2023, mis en ligne le 30 novembre 2023, consulté le 15 mai 2024. URL : <http://journals.openedition.org/cres/6778> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cres.6778>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

L'orientation scolaire des mineurs isolés étrangers.
L'accompagnement différencié des professionnels
de l'enseignement, du travail social
et des bénévoles associatifs

*Educational Orientation for Unaccompanied
Foreign Minors. The Differentiated Support
of Professionals in Education, Social Work
and Volunteers*

Isabelle RIGONI*

La question éducative des mineurs isolés étrangers¹ est l'une des plus sensibles dans la mesure où la période de la mise à l'abri, qui correspond à celle de l'examen de leur âge et de leur isolement, ne garantit pas d'accompagnement pour tous les jeunes, leur protection se résumant essentiellement à l'accès aux besoins de première nécessité que le législateur considère comme étant l'hébergement et l'alimentation². Plus encore si le jeune est débouté, la période de recours juridique ne permet aucun suivi par des professionnels de l'enfance et du travail social.

1 Dans cet article, nous faisons tour à tour référence aux dénominations mineur isolé étranger (MIE) pour désigner des jeunes qui se présentent comme mineurs et en situation d'isolement familial ainsi que pour les décrire d'un point de vue sociologique, et mineur non accompagné (MNA) lorsqu'il convient de faire référence à une catégorie administrative.

2 La procédure de mise à l'abri dans le cadre de l'accueil provisoire d'urgence est prévue par l'article L.223-2 du Code de l'action sociale et des familles; elle est rappelée dans la circulaire dite « Taubira » du 31 mai 2013 relative aux modalités de prise en charge des jeunes isolés étrangers : dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation.

Pendant ces longues périodes de vacuité éducative, des associations tentent de pallier ces carences, en particulier en proposant un apprentissage linguistique à visée d'intégration sociale mais aussi scolaire.

L'accès à la scolarisation et à la formation dans des établissements scolaires est une attente forte des bénévoles comme des jeunes. L'obligation scolaire pour les moins de 16 ans et le droit à l'éducation au-delà de cet âge permettent aux jeunes, quelles que soient leur nationalité et leurs conditions de séjour en France, d'être scolarisés et/ou d'accéder à une voie qualifiante. En l'absence de responsable légal, cette scolarisation survient le plus souvent après que le juge des enfants ait prononcé une ordonnance de placement provisoire (OPP). La scolarisation repose sur une articulation entre les services départementaux et ceux de l'Éducation nationale qui, sur de nombreux territoires, refusent de scolariser les jeunes de plus de 16 ans s'ils n'ont pas d'OPP³. Les bénévoles associatifs adoptent alors des stratégies alternatives pour que la scolarisation ait lieu, soit par l'intermédiaire de la justice (procédure des référés-libertés) soit par engagement militant (négociations avec des chefs d'établissement) ou religieux/œcuménique (établissements privés). Même lorsque les jeunes sont pris en charge par l'aide sociale à l'enfance (ASE), l'accès à la scolarisation et à la formation ne va pas de soi, notamment en raison de la longueur des délais qui peut avoisiner six mois, autant dire une année perdue comme l'a dénoncé le Réseau éducation sans frontières (RESF) dans une audition au Sénat en 2017⁴. Pendant ces périodes de latence, la solution qui s'offre aux jeunes est celle des associations qui proposent un accompagnement éducatif sur la base du volontariat.

En amont et tout au long de leur scolarisation, les jeunes sont confrontés à la délicate question de leur orientation. Plus que pour toute autre population migrante juvénile, l'orientation revêt pour les mineurs non accompagnés un enjeu fondamental dans la mesure où leur droit au séjour dès lors qu'ils deviendront majeurs est conditionné par la formation qu'ils auront suivie et qui leur aura ou non permis d'obtenir un contrat de travail. Dès lors, l'orientation vers des filières professionnalisantes est souvent considérée par leurs accompagnants comme le sésame qui permettra au futur jeune majeur de rester sur le territoire. Pour ce public, le choix de l'orientation met en tension les relations entre les travailleurs sociaux, qui tendent souvent à défendre une vision pragmatique en conseillant des

3 L'une des exceptions étant les Hautes-Alpes, où la Cimade (association de défense des personnes migrantes) a obtenu, suite à plusieurs référés-libertés au tribunal administratif contre la direction départementale des services de l'Éducation nationale (DSDEN), que les jeunes de plus de 16 ans soient scolarisés même sans OPP.

4 Audition d'une délégation du RESF national au Sénat, dans le cadre de la mission MIE, le 7 février 2017. Les auditions menées ont donné lieu au rapport Doineau et Godefroy (2017).

choix de formation qui permettraient un accès rapide à l'emploi, et les enseignants, qui valorisent plutôt les apprentissages scolaires en lien avec les projets de vie des jeunes et leurs capacités en tant qu'élèves.

La problématique de l'accès à l'éducation, à la scolarisation et à la formation se situe à la croisée des actions des professionnels et des bénévoles intervenant auprès des mineurs isolés étrangers. C'est aussi le point névralgique qui cristallise des perspectives hétérogènes, tant sur les outils à mettre en place pour ce public à besoins éducatifs particuliers que sur les questions d'orientation ou encore sur leur image d'élève. En filigrane, se pose la question de l'agentivité des jeunes migrants face au traitement social, scolaire et plus largement éducatif qui leur est réservé (Tersigni, 2014; Sirota, 2005). Afin de comprendre les multiples enjeux qui se donnent à voir sur la scène socio-éducative, nous proposons une analyse des processus de l'orientation scolaire des mineurs isolés étrangers à partir d'une enquête qualitative de terrain de type ethnographique (observations dans des associations et des établissements scolaires, 26 entretiens avec des acteurs associatifs et institutionnels et des jeunes⁵, recueil de données quantitatives auprès de cadres de l'Éducation nationale) menée au cours de l'année scolaire 2019-2020⁶ dans un département en région repéré par les autorités publiques pour sa forte progression du nombre de MNA à la fin de l'année 2017⁷. Nous traiterons d'abord de l'offre de dispositifs scolaires pour les MNA et des procédures d'orientation permettant de les y inscrire. Nous nous interrogerons en particulier sur la construction et la diversité de ces dispositifs en ce qu'ils révèlent la manière dont les acteurs institutionnels (se) représentent la catégorie MNA : tantôt des jeunes en grande difficulté scolaire qui sont orientés vers la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) ou des Maisons d'enfants à caractère social (MECS), tantôt des jeunes peu ou pas scolarisés antérieurement pour lesquels sont ouvertes des structures spécifiques,

5 Peu de jeunes ont toutefois été interrogés, étant donné la difficulté d'accès et de recueil de la parole, notamment due à la maîtrise linguistique qui a parfois freiné les échanges.

6 Cette recherche a été menée dans le cadre du programme « Les mineurs isolés étrangers originaires d'Afrique sub-saharienne en Gironde. Protection de l'enfance, accès à l'éducation et à l'alimentation », que nous avons coordonné avec Chantal Crenn, et qui a reçu le soutien de la Chaire Diasporas africaines de Sciences Po Bordeaux et de l'Université Bordeaux Montaigne. Cet article prend appui sur des éléments du rapport issu de ce programme de recherche (Rigoni & Crenn, 2020). Certains éléments ont également été collectés lors de recherches précédentes, en particulier dans le cadre des programmes EVASCOL (financé par le Défenseur des droits, dont le travail de terrain dans l'académie étudiée dans cet article a été mené en collaboration avec Alexandra Clavé-Mercier, Catherine Mendonça Dias et Claire Schiff) et EDUCINCLU (soutenu par l'IRES) auxquels nous avons participé à la coordination.

7 Arrêté du 23 juillet 2018 fixant le montant du financement exceptionnel de l'État pour la prise en charge des mineurs non accompagnés confiés à l'aide sociale à l'enfance sur décision de justice et pris en charge au 31 décembre 2017, NOR : SSAA1812826A, Journal officiel du 5 août 2018.

tantôt des élèves allophones qui sont envoyés vers des Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Puis nous aborderons la question de l'orientation tout au long du processus de scolarisation, dès lors que les jeunes quittent les dispositifs spécifiques pour se diriger vers des voies générales ou professionnalisantes. Nous questionnerons notamment la construction des choix d'orientation tels qu'ils sont proposés par les différents acteurs de l'accompagnement socio-éducatif, ainsi que celle de l'image de l'« élève MNA ».

Des dispositifs scolaires au cœur de l'orientation des MNA

La scolarisation est une obligation pour les jeunes de moins de 16 ans, et un droit au-delà de cet âge, quels que soient le statut et les conditions de séjour en France (Valette, 2018). Localement, les directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (DASEN) qui dirigent la direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) sont chargés de veiller à la mise en application de la circulaire de 2012 sur l'« organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) ». Des chargés de mission appartenant au corps des inspecteurs peuvent être mandatés sur la question des élèves allophones, afin de prendre des décisions relatives à l'ouverture ou au redéploiement, sur leur territoire, des dispositifs spécifiques dédiés aux EANA, en fonction des nouvelles arrivées et des points d'ancrage de ces populations, parfois mouvants.

Les MNA entrent dans la catégorie scolaire des EANA, même lorsqu'ils sont issus de pays dans lesquels le français est l'une des langues officielles ou principales. C'est le cas des jeunes originaires d'Afrique de l'Ouest, dont les Guinéens (31 %), les Maliens (20 %), les Ivoiriens (16 %) et les Camerounais (2 %) représentaient en 2018 plus des deux-tiers des MNA en France⁸. Le français est très rarement leur langue maternelle, au profit de langues nationales telles que notamment le bambara, le bété, le dogon, l'haoussa, le malinké, le peul (ou poular), le sosso, le wolof et bien d'autres : « *Le français n'est pas leur langue maternelle, ils ne sont pas francophones contrairement à ce que les gens pensent parce qu'ils arrivent d'Afrique francophone. Quand ils s'engueulent, ils le font en bambara, en peul...* » précise une enseignante. Selon les pays d'origine, le taux de personnes estimant maîtriser le français varie significativement de 10 à 80 % des personnes interrogées, la francophonie étant moins répandue au Mali qu'en Côte d'Ivoire et surtout en Guinée (OIF, 2019). De plus, les taux d'alphabétisation des jeunes en Afrique francophone sont extrêmement variables selon les pays : ils concernent notamment 26 % des Nigériens, 50 % des Ivoiriens, 73 % des Sénégalais, 84 % des Camerounais (OIF, 2019 :

8 Mission MNA du ministère de la Justice, *Rapport annuel d'activité 2018*, mai 2020, p. 9.

65). Malgré une expansion de plus de 50 % du nombre d'enfants scolarisés entre 2000 et 2010, l'Afrique sub-saharienne comptait toujours 31 millions d'enfants non scolarisés en 2010, soit le niveau le plus élevé du monde (*ibid.*). Lorsque les enfants accèdent à l'école, la qualité de l'éducation reste insuffisante et les taux d'achèvement faibles⁹. Autant d'indicateurs qui montrent la nécessité d'une prise en charge linguistique et d'une remise à niveau scolaire dès l'arrivée des MNA dans le système scolaire français, même si l'on ne peut évacuer les effets pervers du qualificatif d'allophone en tant que « catégorisation scolaire et mécanisme de filtrage institutionnel dissociant les élèves migrants entre eux » (Armagnague & Tersigni, 2019 ; Armagnague, 2019).

Des tests de positionnement à l'affectation : contraintes institutionnelles et volontarisme des acteurs associatifs

Comme pour l'ensemble des EANA, le Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des Voyageurs (CASNAV) et les Centres d'Information et d'Orientation (CIO) constituent les premiers interlocuteurs institutionnels des jeunes dans leur processus d'accès à la scolarisation. L'une de leurs missions est d'évaluer le niveau scolaire des jeunes ainsi que leur maîtrise de la langue française. Cette évaluation comprend un entretien avec le jeune accompagné d'un adulte référent (généralement son éducateur, plus rarement un « tiers digne de confiance »¹⁰, mais parfois aussi un bénévole associatif) et un test de positionnement qui permettra de déterminer son niveau de lecture et d'écriture, dans sa langue maternelle et/ou de scolarisation première et/ou en français, et son niveau en mathématiques. À l'issue de cette phase d'accueil, une proposition d'affectation dans un établissement est émise dans le respect, si possible, autant du secteur de résidence que de l'existence d'un dispositif de soutien au sein d'un établissement de secteur. Selon les territoires, les CIO n'ont cependant pas toujours effectué les tests de positionnement, ce qui induisait une absence d'information sur le parcours de ces élèves, déplorée par les enseignants : « *Je ne suis même pas au courant de leur scolarité, je ne sais pas si ce sont des NSA [élèves non scolarisés antérieurement]... Dans la pratique, je devrais être au courant, mais dans les faits, c'est*

9 PASEC, *Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire*, 2014. Ces indicateurs et performances sont élaborés par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la francophonie (CONFEMEN).

10 L'article 375-7 du code civil prévoit que l'autorité judiciaire peut confier, dans le cadre d'une mesure d'assistance éducative, un mineur à un tiers digne de confiance. Le tiers doit alors accomplir tous les actes usuels qui concernent l'éducation et la surveillance du mineur confié. On comptabilise environ 300 tiers dignes de confiance actuellement en France ; dans notre panel d'enquête, l'un des jeunes était dans ce cas.

autre chose!». Une cadre de l'Éducation nationale confirme que, sur notre terrain d'enquête, «jusqu'à il y a deux ans environ, aucun test en langue d'origine n'était donné aux plus de 16 ans. Les CIO envoyaient tous les dossiers de jeunes allophones à la mission locale d'insertion. [...] Puis [des inspecteurs] ont mis en demeure les CIO de faire passer des tests de positionnement. Mais ils ne testent toujours pas le niveau en langue étrangère». La situation a ainsi évolué du fait de trois principaux facteurs : l'augmentation des effectifs de jeunes migrants d'âge lycée a conduit l'Éducation nationale à s'intéresser à ce public et à trouver des solutions mieux adaptées ; l'inspection académique s'est montrée plus volontariste dans la prise en compte de ces jeunes ; des acteurs associatifs, souvent retraités de l'Éducation nationale, ont été actifs pour favoriser les prises de rendez-vous auprès du CASNAV et des CIO concernant les mineurs isolés étrangers, en les invitant à faire passer des tests de positionnement à tous les jeunes, y compris ceux non (encore) pris en charge par l'ASE et ceux sans OPP. L'évolution de ces procédures et l'investissement plus ou moins volontariste des différents acteurs montrent bien que l'évaluation initiale de ces jeunes et leur accès à la scolarisation sont variables dans le temps et selon les territoires, induisant ainsi des situations parfois discriminatoires.

Si les MNA d'âge collège sont directement affectés dans un établissement scolaire, ceux d'âge lycée doivent passer par la procédure d'affectation Affelnet¹¹, comme tous les autres élèves. Un coefficient leur est affecté en fonction de leurs compétences déjà acquises et de leur projet. Toutefois, la procédure est rendue compliquée pour les primo-entrants dans le système scolaire français, dans la mesure où ils n'ont pas pu émettre de vœu d'orientation comme l'ont fait les élèves de 3^e. De ce fait, les observateurs alertent sur «l'impossibilité d'obtenir une affectation lors de la première vague au mois de juin» (acteur associatif), ce que confirme une cadre de l'Éducation nationale : «il faut attendre le deuxième tour d'Affelnet car sinon on prend les places des jeunes déjà scolarisés», les élèves ayant formulé des vœux dès la fin de leur scolarité au collège étant prioritaires selon la procédure. Lorsque les MNA sont scolarisés à l'issue de la vague d'affectation du mois de septembre, «ils comblent les places vacantes, en particulier grâce à des CIO bienveillants» (acteur associatif). Enfin, peu de temps avant les congés de la Toussaint, des MNA peuvent encore être scolarisés «grâce à l'action des réseaux associatifs» (acteur associatif). Autant dire que les MNA primo-entrants de plus de 16 ans comblent souvent les places scolaires vacantes, ce qui conduit à s'interroger sur les dispositifs mis en place pour ces élèves à besoins particuliers, tout autant que sur la construction des projets personnels et professionnels des jeunes et sur les filières proposées.

11 Affelnet (affectation des élèves par le net) est une procédure informatisée d'affectation dans les lycées, déployée dans les académies depuis 2008. Elle remplace la sélection manuelle antérieure.

Hétérogénéité des dispositifs et contraintes des choix d'orientation

Les dispositifs accueillant les élèves migrants allophones ont connu des évolutions historiques importantes (Rigoni, 2020) en particulier liées à l'adoption du paradigme de l'inclusion voulant que le système scolaire s'adapte aux besoins particuliers des élèves plutôt que l'inverse (Ebersold, 2009). Cette volonté inclusive a abouti à la circulaire de 2012¹² en vertu de laquelle ceux-ci sont inscrits dans la classe ordinaire qui correspond peu ou prou à leur niveau scolaire et à leur classe d'âge¹³, et bénéficient d'un soutien linguistique en français langue seconde (FLS) ou en français langue de scolarisation (FLSco) pendant le temps scolaire. Ces dispositifs prennent la forme d'unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) dont certaines sont dédiées aux élèves non scolarisés antérieurement (NSA). Une partie des MNA sont affectés dans des établissements disposant d'une UPE2A, en particulier lorsqu'ils arrivent avant l'âge de 16 ans et qu'ils ont la possibilité d'intégrer un collège. Dans les établissements dépourvus d'UPE2A mais accueillant néanmoins des EANA, des « brigades FLS » sont parfois constituées, dont le nombre d'heures dédiées à la langue française est bien plus faible (généralement de l'ordre de 3 heures hebdomadaires au lieu de 9 à 18 heures dans les UPE2A). Dans les lycées professionnels, qui ne bénéficient sur le territoire d'enquête d'aucun dispositif pour élèves allophones alors qu'ils reçoivent un nombre significatif d'EANA dont des MNA, il arrive que ceux-ci soient regroupés sur des « plateformes » où ils reçoivent deux fois par semaine des cours de français. Certains lycées initient également une politique volontariste et organisent des cours de FLS, rémunérés sur les fonds propres de l'établissement.

En dehors de ces unités pédagogiques attachées à l'apprentissage et au renforcement des connaissances en langue française et qui concernent souvent les plus jeunes des MNA, d'autres dispositifs ont été élaborés nationalement et financés dans le cadre de programmes spécifiques principalement liés à la grande difficulté scolaire, et concernent les plus âgés des MNA et/ou ceux dont le niveau scolaire est (très) faible. Historiquement, sur le territoire d'enquête, les allophones de plus de 16 ans ont été pris en compte par la mission locale d'insertion de l'Éducation nationale, devenue mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) avec la circulaire du 29 mars 2013. La mission principale de la MLDS vise à prévenir le décrochage scolaire, et à faciliter l'accès au diplôme et à la qualification des

12 Circulaire n° 2012-141 du 02/10/2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin officiel n° 37 du 11/10/2012.

13 Tout élève affecté en UPE2A doit être inscrit et rattaché à une classe ordinaire qui correspond (à plus ou moins deux ans) à son âge de référence. Cet impératif institutionnel implique, dans le cas d'élèves à faible niveau ou en importantes difficultés scolaires, la recherche d'ajustements entre leur âge et leur niveau.

jeunes en situation de décrochage, en particulier dans le cadre du droit au retour en formation. Il s'agit d'accueillir et de prendre en charge, sous statut scolaire, les jeunes âgés de plus de 16 ans qui risquent de quitter ou qui ont déjà quitté le système éducatif sans avoir obtenu de diplôme ni un niveau de qualification suffisant. L'objectif est notamment de remettre au niveau les connaissances ainsi que de préparer l'orientation et la construction d'un projet personnel et professionnel, en gérant en particulier l'alternance et les périodes de stages en entreprise. Depuis le milieu des années 2010, la MLDS territoriale compte annuellement « *plus de 200 jeunes, dont au moins les $\frac{3}{4}$ sont des MNA* » en attente d'affectation, alors qu'auparavant « *environ 20 à 30 dossiers se présentaient en CIO* » (cadre de l'Éducation nationale).

Localement, l'ancienne mission locale d'insertion a d'abord développé un DIPA (dispositif d'insertion pour primo-arrivants) qui vise l'insertion par l'alternance. Il accueille en classe fermée et non inclusive des élèves allophones de bon niveau scolaire susceptibles d'intégrer à l'issue d'un an un lycée professionnel ou un lycée général et technologique. Parmi sa quinzaine d'élèves, le DIPA accueille plusieurs MNA. Parallèlement, des PAPS (pôles d'accompagnement à la persévérance scolaire) ordinaires ont été créés, pour des élèves aux profils de décrocheurs, l'objectif étant de construire un projet professionnel sous la forme d'une alternance entre stages et enseignements, en vue d'une insertion en lycée professionnel ou en contrat d'apprentissage. Certains PAPS sont des PAPS-FLS, dédiés à l'accueil des élèves peu francophones et qui comprennent une proportion notable de MNA. Les élèves allophones peuvent y rester « *quelques semaines ou quelques mois, puis je leur propose un CAP dans ce lycée ou un autre, ou un bac pro* », résume une enseignante en PAPS.

Pour l'ensemble de ces dispositifs qui dépendent de la MLDS, le ratio entre la demande et l'offre est, sur le territoire enquêté, clairement défavorable aux jeunes pressentis pour s'y inscrire : « *alors qu'on se retrouve avec des listes de plus de 200 jeunes, dont au moins les $\frac{3}{4}$ sont des MNA, il n'y a que 15 places dans chacun des trois dispositifs [DIPA et PAPS-FLS]. J'alerte le CASNAV, la DSDEN et le rectorat mais cela [l'ouverture de nouveaux dispositifs] dépend des volontés politiques... Au rectorat on me disait "ce n'est pas votre public" [les MNA] et l'inspection académique ne faisait rien non plus. Alors, je faisais bosser les jeunes non scolarisés par manque de place, dans des associations locales pour qu'ils progressent en français. Ça me prenait 50 % de mon temps, c'était très lourd et très frustrant. Puis un nouvel inspecteur est arrivé et a pris les choses en main [en octroyant plus de moyens]* » (cadre de l'Éducation nationale). Pour autant, il convient d'interroger la pertinence de faire entrer à tout prix une grande partie des MNA de plus de 16 ans dans le cadre des dispositifs liés au décrochage scolaire. Dans les entretiens que nous avons menés, aucun MNA ne déclare avoir arrêté l'école de son plein gré et beaucoup d'entre eux disent avoir fondé leur projet migratoire sur leur projet de formation, même si celui-ci n'était pas toujours

bien défini. Leurs profils sont de ce point de vue très éloignés des autres élèves qui intègrent les dispositifs de la MLDS et dont ils se disent parfois choqués des comportements peu scolaires ou peu respectueux de l'autorité éducative. Le déficit de places disponibles aussi bien en milieu ordinaire que dans les dispositifs adaptés aux EANA conduit à des affectations ou à des orientations qui ne sont ni toujours souhaitées par les MNA ni même efficaces d'un point de vue socio-éducatif et en termes de perspectives professionnelles. Les dispositifs vers lesquels ils sont envoyés ne sont ainsi pas toujours adaptés à leur situation, qui relève bien davantage de la mise à niveau dans les apprentissages scolaires et parfois linguistiques que de la grande difficulté scolaire et du décrochage.

Face au manque de places disponibles pour les MNA dans les dispositifs relevant de la MLDS, ainsi que pour permettre aux jeunes en attente de statut et d'une OPP d'accéder à une scolarisation, quelques bénévoles associatifs sollicitent directement des structures relevant de la grande difficulté scolaire et sociale comme les EREA (établissements régionaux d'enseignement adapté)¹⁴ ou encore des structures relevant de la protection de l'enfance comme les MECS (maisons d'enfants à caractère social)¹⁵. En tant qu'établissements sociaux ou médico-sociaux spécialisés dans l'accueil en principe temporaire des mineurs en difficulté, les MECS fonctionnent en internat complet ou en foyer ouvert (les jeunes sont alors scolarisés ou reçoivent une formation professionnelle à l'extérieur). Les EREA sont également destinés à des jeunes en grande difficulté scolaire et/ou en situation de handicap. Ces solutions scolaires ne font cependant pas l'unanimité dans la mesure où les mineurs isolés étrangers y côtoient de jeunes victimes de violence familiale (physique, sexuelle ou psychologique), des jeunes avec des problèmes comportementaux ou dont les parents ont des difficultés sociales, psychologiques ou psychiatriques, des problèmes d'alcoolisme ou de toxicomanie. Plusieurs avantages leur confèrent toutefois une certaine attractivité : des démarches d'inscription simplifiées et réalisées directement auprès des chefs d'établissement, la présence d'internats qui permettent de résoudre la problématique de l'hébergement des jeunes non encore pris en charge par l'ASE, et la possibilité de suivre des formations spécialisées qui n'existent plus en lycée professionnel, « *ce qui permet d'orienter des jeunes en fonction de leur projet personnel* », précise un bénévole associatif.

Enfin, des dispositifs pour les EANA-NSA ont été mis en place grâce à des co-financements entre les rectorats et le Fonds social européen (FSE), l'un des instruments financiers de l'Union européenne dont l'objectif est de soutenir l'emploi et favoriser la cohésion économique et sociale dans les États membres. Les finance-

14 Il existe 2 EREA dans le département enquêté, toutes deux localisées dans la métropole.

15 Les MECS sont soit des établissements publics, soit des structures privées gérées par des associations ou des fondations. Il existe 19 MECS dans le département enquêté.

ments permettent de prendre en charge la demi-pension, le transport, les achats de livres et de fournitures scolaires pour les élèves. Les enseignants sont des contractuels recrutés par le CASNAV, avec l'aide de la DSDEN (PAPS). Ils ont généralement un profil FLS avec certification ou au moins une expérience dans le domaine de l'alphabétisation. Sur le territoire d'enquête, *« au moins 90 % des élèves sont des MNA, notamment des Maliens, Guinéens, Sénégalais mais aussi Afghans et Pakistanais »* selon une cadre de l'Éducation nationale. Là aussi, les places manquent : *« je remplis les dispositifs FSE dès qu'ils ouvrent »* informe une autre cadre de l'Éducation nationale, qui précise qu'*« en 2019-2020, 144 jeunes ont été envoyés en [dispositif] FSE pour 75 places disponibles : nous les faisons tourner [pour qu'ils n'occupent pas une place toute l'année]. Et nous avons 30 jeunes en liste d'attente »*. Comprenant des effectifs de 25 élèves maximum par dispositif, ceux-ci ont pour vocation d'alphabétiser, d'ouvrir à quelques enseignements disciplinaires (histoire-géographie, anglais) et d'initier les jeunes aux opérations mathématiques de façon à faciliter leur inscription en lycée professionnel, en particulier en CAP : *« ils constituent un sas linguistique et disciplinaire [sans inclusion en classe ordinaire] avant de les orienter vers une formation professionnelle »* résume une cadre de l'Éducation nationale. L'une des particularités de ces dispositifs est d'*« organiser le parcours des EANA en élaborant un projet individualisé et mettant en œuvre un emploi du temps adapté à chaque élève en fonction de ses compétences »*, selon la fiche de poste d'un enseignant-coordonateur consultée et pour lequel un temps de service de 8 heures hebdomadaires est dédié aux activités de coordination. Les DFSE (dispositifs sur fonds FSE) s'appuient en partie sur des stages en entreprise dont l'enjeu dépasse le cadre de la formation. En effet, l'insertion professionnelle des élèves est étroitement corrélée à leurs perspectives de rester sur le territoire français à leur majorité puisque celle-ci fait l'objet d'évaluations par les services préfectoraux, en particulier la Direccte devenue la DREETS¹⁶, qui envoie des inspecteurs auprès des jeunes et dispose également d'un droit de regard financier ainsi que sur les indicateurs de résultats notamment en termes de débouchés professionnels. Les DFSE témoignent bien de la tension entre des dispositifs conçus par l'Éducation nationale pour des élèves à besoins éducatifs particuliers en application du droit inconditionnel à l'éducation, et les velléités de contrôle de l'administration préfectorale qui considère les MNA comme des jeunes relevant davantage du droit des étrangers que de la protection de l'enfance.

Si l'offre de dispositifs s'est élargie et densifiée à mesure des arrivées de jeunes non accompagnés à scolariser, le manque de places disponibles dans les structures adaptées

16 La Direccte est la direction générale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi. Son rôle est de veiller au respect du droit du travail (Inspection du travail). Au 1^{er} avril 2021, elle devient la Direction régionale de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités (DREETS) (décret du 9 novembre 2020).

mais aussi en milieu ordinaire demeure une problématique récurrente qui conduit à des situations d'épuisement professionnel pour les équipes éducatives et pédagogiques ainsi qu'à des défauts d'orientation pour les jeunes qui sont parfois contraints d'occuper des places vacantes sans avoir toujours construit un projet de formation ou professionnel qui leur convienne. À cela s'ajoute un droit de regard préfectoral ciblé sur les DFSE et donc les MNA, qui a pour effet au moins indirect de contraindre les choix d'orientation en faveur des formations hautement rémunératrices sur le court terme en matière de débouchés professionnels, accentuant par défaut l'attractivité de filières en tension au détriment de l'agentivité des jeunes quant à leur devenir. La pénurie de places disponibles dans les dispositifs dédiés aux EANA(NSA) ainsi que dans certaines filières professionnelles induisent un processus de sélection des jeunes migrants basé sur des critères de rentabilité pour eux (« *obtenir des papiers* ») et pour l'institution qui tend à se dédouaner d'une réflexion de fond sur les possibilités d'un accès indifférencié à l'insertion et la formation. L'insuffisance des places, les difficultés liées à la procédure d'inscription qui désavantage les néo-entrants en différant leurs résultats d'affectation, ainsi que le traitement des demandes par la MLDS alors que le public MNA est très éloigné de la problématique du décrochage, produisent des effets d'exclusion socio-scolaire qui mettent en danger les projets et le devenir de ces jeunes. Cette situation s'apparente à l'« inaction publique » de l'école face à la discrimination ethnoraciale, pointée par Fabrice Dhume : les logiques institutionnelles auxquelles sont confrontés les MNA dans leurs parcours scolaire et de formation sont le ressort d'une « logique interne d'empêchement général à agir » (Dhume, 2010 : 172) qui ne propose que des solutions localisées et/ou peu adaptées sans assumer la nécessité d'une réflexion de fond sur son propre fonctionnement relatif à l'inclusion scolaire.

Des « élèves modèles » auxquels sont proposées
des « filières rentables »

Les contraintes qui pèsent sur les MNA contribuent ainsi à orienter leurs choix vers des « filières rentables » : « *L'immigration devient une orientation* », estime une enseignante en lycée. On pourrait convenir qu'à l'inverse, l'immigration est une solution pour des formations désertées par les élèves et ainsi potentiellement menacées de fermeture. Dans certaines filières professionnalisantes, les MNA sont surreprésentés et constituent les trois quarts des effectifs. Les éducateurs considèrent souvent que ces affectations constituent une chance dans leur parcours migratoire, tandis que les enseignants placent plus volontiers leurs attentes dans des choix scolaires « éclairés » en lien avec les capacités scolaires et les projets personnels des élèves, que les volontaires associatifs jouent la carte de l'efficacité permettant l'obtention du droit de rester en France, et que les jeunes ne disposent souvent que de choix individuels contraints par des enjeux collectifs. L'orientation scolaire

constitue donc un jeu complexe dans lequel se déploient des rapports de pouvoir entre des acteurs aux stratégies et aux interprétations multiples.

Un accès différencié aux formations diplômantes et qualifiantes, selon les dispositifs

Les possibilités de formation et d'orientation sont théoriquement aussi diverses pour les MNA que pour les autres élèves. Ils peuvent accéder à des formations diplômantes qui permettent d'obtenir un diplôme d'État de niveau 3 (BEP, CAP)¹⁷ ou 4 (Baccalauréat général ou professionnel), qui ouvre droit par la suite à une poursuite d'études dans le cadre de diplômes de niveau 5 (BTS, DUT)¹⁸, très rarement de niveau 6 (licence générale ou professionnelle) et très marginalement de niveau 7 ou 8 (master, diplôme d'ingénieur, doctorat). Par ailleurs, les jeunes peuvent également s'inscrire à des formations qualifiantes, comme le certificat de formation générale (CFG) qui concerne certains MNA, ou encore les certifications de français (Delf et Delf pro)¹⁹ qui sanctionnent un niveau de langue et conditionnent l'accès à des formations diplômantes et à certains emplois. Les MNA sont invités par le CASNAV à s'inscrire au Delf scolaire, particulièrement lorsqu'ils sont scolarisés dans des DFSE, lequel dispose d'un droit de regard sur les indicateurs de résultats en termes d'acquisition linguistique. Les données disponibles concernant les bénéficiaires de DFSE ou UPE2A lycée dans le territoire d'enquête indiquent que mieux les élèves ont été scolarisés antérieurement, plus le taux de réussite au Delf est élevé, sans toutefois que les écarts soient très importants (tableau 1). Au niveau académique, les taux de réussite des inscrits sont de 71,2 % pour les DFSE et de 81,4 % pour les UPE2A – soit un peu en-deçà des moyennes départementales mais la dynamique globale reste identique. L'affectation à un type de dispositif plutôt qu'un autre semble donc avoir un impact sur les résultats au Delf quel que soit le niveau de langue, et donc également sur le processus d'orientation dans la mesure où la réussite au Delf est parfois un préalable à la poursuite d'études ou à l'insertion professionnelle. Les dispositifs fonctionnent ainsi comme des « dispositifs éducatifs

17 Brevet d'études professionnelles (BEP) ; Certificat d'aptitude professionnelle (CAP).

18 Brevet de technicien supérieur (BTS) ; diplôme universitaire de technologie (DUT). Le DUT se prépare dans un IUT (Institut universitaire de technologie) tandis que le BTS peut être dispensé par des écoles publiques ou privées.

19 Le diplôme d'étude en langue française (Delf) et le diplôme d'étude en langue française professionnel (Delf Pro) qualifient le niveau de maîtrise linguistique : A1/A2/B1/B2. Notons que dans l'académie enquêtée, tous les élèves scolarisés peuvent passer le Delf gratuitement depuis une dizaine d'années, grâce à l'action volontariste d'une inspectrice, en accord avec l'ex-Centre international d'études pédagogiques (CIEP) devenu France Éducation International.

spécifiques contraintes et contraignants » (Armagnague-Roucher & *alii*, 2019) dans la mesure où ils contribuent notamment à déterminer des possibilités d'orientation.

Tableau 1 : Obtention du Delf par les bénéficiaires 2018-2019
de dispositif UPE2A ou FSE dans le département d'enquête²⁰

Dispositif	Nombre d'élèves	Nombre d'inscrits	Nombre de reçus	Absents ou non admis	Taux de réussite inscrits	Reçus/ effectif
DFSE a	24	17	15	2	88 %	62,5 %
DFSE b	24	21	13	8	62 %	54,2 %
UPE2A	16	15	15	0	100 %	93,8 %

Sur l'orientation dans le territoire d'enquête, les propositions d'affectation des MNA concernent « *en majorité (un peu plus de 50 % de ceux qui sont en PAPS ordinaires)* » (cadre de l'Éducation nationale) des filières en lycée professionnel (31 % des MNA suivis par la MLDS) ou des signatures de contrats d'apprentissage (35 % des MNA suivis par la MLDS) (tableau 2).

Tableau 2 : Le devenir des MNA scolarisés et suivis par la MLDS
départementale sur la période 2017-2020²¹

Effectif total	Delf	ASSR ²²	SST ²³	CFG	LP	LGT	Signature Contrat apprentissage	Autres (maintien en PAPS ou FSE ; sans solution)
272	110	141	59	57	84	15	94	13

20 Données extraites des Indicateurs 2018-2019 pour les dispositifs FSE et UPE2A-Lycée de l'Académie étudiée.

21 Données communiquées par la MLDS du territoire d'enquête en juillet 2020. Ce tableau regroupe des inscriptions aussi bien à des formations diplômantes, qualifiantes et certifiantes liées à la vie quotidienne. Son objectif est de renseigner sur l'accessibilité à ces formations très diverses pour les MNA suivis par la MLDS.

22 Attestation scolaire de sécurité routière.

23 Sauveteur secouriste du travail (formation aux premiers secours).

Sans que nous n'ayons pu avoir accès à des données concernant l'ensemble de la population MNA scolarisée, nos interlocuteurs aussi bien à l'Éducation nationale que dans les milieux associatifs indiquent que les formations les plus couramment suivies sont les CAP et éventuellement le baccalauréat professionnel. Ces formations professionnelles diplômantes peuvent se faire dans des établissements sous statut scolaire (collèges, lycées, EREA²⁴), ou bien dans des centres de formation des apprentis (CFA²⁵), auquel cas les apprentis ont un statut de jeune travailleur salarié en entreprise, disposent d'un contrat de travail et sont sous la responsabilité d'un maître d'apprentissage. Le CAP se prépare en une, deux ou trois années en lycée professionnel pour un cursus sous statut scolaire ou dans un CFA en apprentissage. Le contenu de la formation porte pour moitié sur des enseignements professionnels pratiques qui concernent les « gestes professionnels », et pour moitié sur des enseignements généraux (français, mathématiques-sciences, histoire-géographie). Sous statut scolaire, les deux-tiers du temps de formation se déroulent en classe, le tiers restant ayant lieu dans l'entreprise. Ce ratio est inversé en apprentissage. Environ 215 spécialités de CAP ciblent des métiers précis : boulanger, constructeur de routes, coiffeur... Les titulaires d'un CAP peuvent entrer directement sur le marché du travail, ou poursuivre leur formation en baccalauréat professionnel. Un baccalauréat professionnel se prépare en trois ans dans un lycée professionnel ou en alternance dans un CFA. À l'inverse des CAP, les 92 spécialités de baccalauréat professionnel disponibles en 2019 représentent davantage des compétences ou des familles de métiers que des métiers très précis. La scolarité est composée d'enseignements plus généraux, théoriques et techniques qu'en CAP, même si l'enseignement pratique y a aussi une place. À leur entrée sur le marché du travail, les bacheliers professionnels peuvent déjà encadrer une équipe de quelques personnes. Lorsqu'ils décident de poursuivre leurs études, le diplôme recherché est principalement un BTS.

24 Les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) sont des établissements publics dont la mission est de prendre en charge des adolescents en grande difficulté scolaire ou sociale ou en situation de handicap. Les formations y sont organisées en référence aux enseignements du collège, du lycée professionnel ou du lycée général ou technologique, et permettent d'acquérir au moins une qualification de niveau 3. À partir de la classe de 3^e, le cycle qualifiant se traduit par une première formation professionnelle pouvant aboutir à l'obtention d'un CFG ou d'un CAP, et pouvant donner lieu à une poursuite d'études en LP, EREA ou CFA. L'internat constitue un aspect important et singulier du fonctionnement du secteur éducatif des EREA ; l'encadrement y est assuré en grande majorité par des personnels du premier degré.

25 Les CFA sont gérés par des organismes privés (associations, entreprises...), des chambres de métiers ou de commerce et d'industrie, et des organismes publics (lycées, etc.). Si la formation pratique en apprentissage a principalement lieu dans l'entreprise, le CFA a la charge d'assurer la formation théorique de l'apprenti.

Les statistiques disponibles sur les EANA (MNA et non-MNA confondus) ayant suivi des enseignements en UPE2A lycée ou en DFSE sur le territoire enquêté révèlent que plus ils disposent déjà d'un capital scolaire, moins ils sont orientés vers des formations en alternance. En effet, le tableau 3 indique que les élèves de DFSE, peu ou pas scolarisés antérieurement, poursuivent davantage leur formation en lien avec le milieu professionnel et en particulier l'alternance, que ceux qui ont bénéficié d'une UPE2A et qui ont un meilleur niveau scolaire.

Tableau 3 : Les poursuites de formation à la rentrée 2019 pour les bénéficiaires 2018-2019 par dispositif UPE2A ou FSE dans le département enquêté²⁶

Dispositif	Nombre de bénéficiaires	Formation initiale (LGT/LP)	Formation en alternance	Autre (PAPS, stage...)	CDI CDD	Sans solution	Déménagement
DFSE a	24	9	10	2	0	3	0
DFSE b	24	6	12	1	0	5	0
UPE2A	16	13	0	0	0	0	3

Au niveau académique, seuls 38 % des élèves ayant bénéficié d'un DFSE sont orientés en lycée général et technologique (LGT) ou en lycée professionnel (LP), contre plus de 75 % de ceux ayant bénéficié d'une UPE2A lycée. Les taux sont inversement proportionnels pour ceux étant orientés vers une formation en alternance ou se retrouvant sans solution scolaire : 60 % en DFSE contre 21 % en UPE2A lycée. Comme nous le soulignons pour la réussite au Delf, l'accès différencié aux dispositifs spécifiques selon le niveau scolaire mais aussi en fonction des places disponibles, contribue également à conditionner l'accès à des formations diplômantes. Il semble donc exister *de facto* une hiérarchie des dispositifs en termes d'accès aux formations diplômantes.

*Le dilemme entre la rentabilité des formations
et le projet personnel des jeunes*

Les formations suivies par les MNA dépendent donc d'une multiplicité de paramètres : leur niveau scolaire antérieur, leur maîtrise linguistique et en particulier de la langue française, leur âge à l'entrée dans le système scolaire français. Ces paramètres sont déterminants pour la proposition d'affectation dans les dispositifs spécifiques disponibles sur le territoire, qui préfigurent à leur tour les choix

26 Données extraites des Indicateurs 2018-2019 pour les DFSE et UPE2A-Lycée de l'académie enquêtée.

d'orientation proposés aux jeunes. Mais d'autres facteurs, plus subjectifs, interviennent dans cette dynamique, en particulier la construction des projets des jeunes avec les adultes qui les accompagnent dans leur éducation. Or, les adultes qui les évaluent et ceux qui les accompagnent ont des points de vue parfois divergents qui induisent une mise en concurrence des perspectives d'orientation et de formation.

En tant qu'adultes référents des MNA, les éducateurs ont une mission à visée éducative et, à ce titre, font partie des professionnels privilégiés dans la construction du choix de formation et d'orientation des jeunes. Certaines structures hébergeant des MNA ont une politique active en la matière et recrutent des conseillers en insertion professionnelle (CIP) qui prennent contact avec la MLDS, aident à la recherche de stages et de patrons, supervisent les contrats professionnels (*« le vocabulaire est trop complexe [pour les MNA] sur les contrats de travail, il ne faut pas qu'ils se fassent avoir »*)... Les mêmes organisent plusieurs entretiens personnalisés pour affiner les projets personnels des jeunes, avant de les envoyer vers les CIO pour la passation des tests de positionnement. La position des CIP comme des éducateurs est souvent pragmatique, liée à la proximité des 18 ans du jeune et à la nécessité d'assurer l'obtention d'un contrat jeune majeur (CJM) à l'ASE (renouvelé tous les 6 mois) ou d'un titre de séjour à la préfecture. Aussi, plus les jeunes entrent-ils dans le système scolaire tardivement, plus les filières proposées tendent à être courtes ou spécialisées (CAP, apprentissage) même si leur niveau de scolarisation antérieur est plutôt bon : *« la délivrance d'un certificat de formation professionnalisante est l'une des stratégies pour les jeunes proches de 18 ans. Il faut que ce soit professionnalisant pour obtenir un titre de séjour »* indique une éducatrice spécialisée, bien consciente du préjudice potentiel que cela peut induire lorsque le jeune est pourtant en pleine capacité de poursuite d'étude : *« ce n'est pas notre faute, c'est le principe de réalité qui prévaut »*. Les éducateurs ont souvent l'impression d'être parmi les seuls à privilégier ces stratégies de rentabilité administrative : *« certains profs ne se rendent pas compte des problématiques des MNA »* (éducatrice), les accusant de vouloir orienter les plus performants vers des filières générales et de leur faire courir un risque. Pourtant, des juristes peuvent tenir un discours proche de celui des éducateurs en matière d'orientation : *« en tant que juristes, nous conseillons plutôt les filières professionnalisantes qualifiantes pour obtenir les papiers à leur majorité »* (bénévole). Du côté des jeunes toutefois, leur motivation envers les apprentissages n'est pas seulement instrumentale pour l'obtention d'un titre de séjour (Lemaire, 2009) mais constitue aussi à leurs yeux un vecteur d'intégration sociale et professionnelle.

L'un des rôles clés en matière d'orientation est également tenu par les premiers interlocuteurs des MNA dans l'Éducation nationale : les formateurs qui font passer les entretiens et les tests de positionnement au CASNAV, les psychologues de l'Éducation nationale (Psy-EN) dans les CIO, ainsi que les coordinateurs des

MLDS et des dispositifs qui en dépendent. Si l'ensemble de ces professionnels ne constitue pas un groupe homogène, ils ont en commun d'intervenir en amont du processus d'affectation dans les établissements scolaires et contribuent à la réflexion sur l'orientation en proposant aux jeunes un panel de voies possibles qu'ils estiment correspondre à leurs projets et à leurs résultats mais aussi en fonction des représentations qu'ils se font d'eux. Ils n'interviennent qu'après que les éducateurs aient échangé avec les jeunes sur leurs projets, mais peuvent être force de propositions déterminantes. Ils alertent sur l'importance de l'évaluation et de la prise en compte des niveaux scolaires des jeunes, en particulier pour ceux qui ont été peu scolarisés ou qui ont une faible maîtrise linguistique : « *obtenir un CAP quand on est analphabète, c'est très difficile ! Alors que des solutions existent, par exemple sur [une commune de l'agglomération] un CFA propose un sas de préapprentissage avec du FLE pendant un an avant l'entrée en CAP* » (coordinatrice-formatrice). À l'inverse, il leur arrive de proposer des affectations dans des filières générales si les jeunes ont été bien scolarisés antérieurement et ont un parcours scolaire performant. Par ailleurs, il convient également d'envisager les enjeux collectifs du processus d'orientation scolaire, qui se traduit par des pratiques de sélection et de répartition visant à gérer au mieux les flux d'élèves en fonction des places dans les établissements. Même lorsque les représentations sont positives sur les MNA, ceux-ci sont massivement orientés vers des filières courtes préparant à des métiers en tension (Persini, 2019), confirmant ainsi les processus de domination scolaire déjà à l'œuvre sur les populations paupérisées et/ou d'origine immigrée (Ichou, 2018 ; Palheta, 2012 ; Schiff & Fouquet-Chauprade, 2011). En ce sens, les tensions sont parfois vives entre ces professionnels d'une part qui peuvent avoir un impact déterminant sur l'orientation première des jeunes dans la mesure où ils les conseillent au début de leur parcours scolaire en France, et d'autre part les bénévoles associatifs ou les équipes éducatives et pédagogiques qui les accompagnent ensuite sur une période plus longue et dont les avis et les représentations peuvent diverger.

Les volontaires associatifs occupent une place particulière, dans la mesure où ils accompagnent parfois les mineurs isolés étrangers bien avant leur prise en charge par l'ASE et leur scolarisation ou formation. Ce sont parfois eux qui connaissent les jeunes sur le plus long terme, bien avant les éducateurs, et qui ont eu des discussions relevant de l'intime, en particulier lorsqu'ils les hébergent. S'ils n'ont légalement aucun droit sur les mineurs (« *on n'a rien, pas de légitimité à les suivre* », note un ancien inspecteur de l'Éducation nationale devenu bénévole associatif), leur rôle social d'accompagnement et de conseil n'est pas à négliger. Cette situation peut induire des tensions avec les éducateurs lorsque les jeunes sont placés, ceux-ci leur reprochant le caractère non professionnel, voire militant de leur accompagnement. On observe sur le terrain des situations de mise en concurrence entre des volontaires associatifs qui ont parfois connu les jeunes peu après leur arrivée

en France et qui ont suivi leur parcours et leurs projets, et des éducateurs qui les accompagnent depuis une période plus courte et qui ont la charge de plusieurs jeunes. Certains professionnels considèrent les actions des volontaires associatifs comme proches du militantisme et difficilement compatibles avec la déontologie de l'accompagnement socio-éducatif. Pourtant, les volontaires associatifs que nous avons rencontrés sont souvent des enseignants voire des cadres de l'Éducation nationale ou bien des professionnels du secteur social, pour la plupart retraités, pour lesquels il est difficile d'invoquer l'absence de vision professionnelle en matière d'éducation, de formation et d'orientation. En réalité, les tensions portent davantage sur le respect du périmètre d'intervention de chacun que sur l'effectivité de leur niveau de compétence. Le périmètre d'intervention est notamment mis à mal par la forte implication de volontaires associatifs dès la période de latence qui précède le placement à l'ASE et l'orientation scolaire des jeunes (Mendonça Dias & Rigoni, 2020) : face aux difficultés et à la lenteur de la procédure de reconnaissance du statut de MNA qui avoisine plusieurs mois voire des années, des acteurs associatifs prennent directement contact avec des chefs d'établissement bienveillants pour scolariser les jeunes – que ce soit dans des établissements privés mais aussi parfois publics. Ainsi, par leurs réseaux d'interconnaissances, certains volontaires associatifs trouvent localement des places dans des MECS ou des EREA dont la spécificité est d'offrir, en complément de l'enseignement général et de la formation professionnelle, un accompagnement en internat éducatif. Les travailleurs sociaux apprécient peu ces types d'intervention, dont ils considèrent qu'ils court-circuitent leur travail éducatif.

Enfin, les équipes éducatives et pédagogiques qui accompagnent les MNA tout au long de leur parcours dans les établissements scolaires sont souvent celles dont les points de vue sur l'orientation des jeunes sont les moins homogènes. Les enseignants rejoignent parfois les priorités des éducateurs en faveur des filières censées procurer une meilleure chance d'accès aux titres de séjour après les 18 ans des MNA. À l'inverse, d'autres se heurtent à ces stratégies : « *les éducateurs sont bloqués sur l'échéance des 18 ans !* » déplore une coordinatrice de dispositif sur fonds FSE ; « *« si vous voulez des papiers, allez en apprentissage ! » disent les éducateurs* », regrette une enseignante en PAPS. Ces enseignants revendiquent de « tirer vers le haut » leurs élèves, qu'ils soient destinés aux filières professionnalisantes (« *Les coordinateurs des PAPS appuient pour la scolarisation tandis que les éducateurs jouent la carte contrat [stage, apprentissage]* » précise une cadre de l'Éducation nationale) ou bien considérés comme en capacité de poursuivre leurs études dans des formations générales si tel est leur projet (« *le seul que j'ai fait partir en général avait un éducateur inexistant* », autrement dit qui ne faisait pas obstruction à cette orientation, rapporte une enseignante en PAPS).

L'ensemble de ces acteurs du champ éducatif, professionnels comme volontaires associatifs, interviennent auprès des jeunes selon des temporalités, des modalités et des points de vue différents. Des collaborations se mettent parfois en place, tantôt liées à des nécessités d'ordre professionnel entre acteurs des équipes éducatives de l'Éducation nationale et travailleurs sociaux (par exemple, l'accompagnement concerté du jeune dans sa scolarité et ses projets professionnels) ; ou à des affinités personnelles entre travailleurs sociaux et volontaires associatifs. Toutefois, les points de divergence ne sont pas à négliger dans cette relation concurrentielle entre les rôles socio-éducatifs (auto)assignés à chacun. Des relations concurrentielles qui mettent à mal l'enjeu majeur sur lequel devrait se concentrer chacun des acteurs en présence : celui de la prise en compte des projets personnels des jeunes et de leur agentivité, c'est-à-dire leur capacité à agir sur les choses et les êtres, y compris eux-mêmes, et à les faire évoluer (Garnier, 2015 ; Octobre & Sirota, 2011).

La construction de la catégorie sociale des MNA

L'agentivité des mineurs isolés étrangers est également à confronter au regard des adultes qui les encadrent, que ce soient les enseignants dans les établissements ou les patrons pendant les stages ou les apprentissages. Or, la vision très largement partagée par ces professionnels à l'égard de ces jeunes est celle d'élèves ou d'apprentis modèles, ce qui leur confère une certaine image de docilité. Comme dans le cas plus général des EANA, les MNA sont très appréciés des enseignants qui ne tarissent pas d'éloges sur leur motivation, leur investissement, leur progression et leur discipline : *« les MNA sont très volontaires, ils rattrapent vite tout leur retard, même lorsqu'ils arrivent en cours d'année »* (enseignante en CAP) ; *« Les profs se les arrachent, même lorsqu'ils n'ont pas le niveau scolaire. C'est une émulation pour les petits Français qui du coup sont moins souvent absents ; ça pacifie les classes »* (cadre de l'Éducation nationale). Cet aspect bénéfique sur les autres élèves est souligné dans différents établissements : *« quand on aide spécifiquement les MNA, on le fait en groupe classe parce que les autres élèves peuvent ainsi devenir plus acteurs de leur formation »* (enseignante en CAP). Rares sont les enseignants qui les considèrent comme des élèves *« comme les autres »* sur le plan éducatif, à l'instar de ce directeur de formation professionnelle en lycée. La consultation de leurs bulletins trimestriels indique qu'ils sont considérés comme de *« bons élèves »* et obtiennent les *« félicitations »* davantage pour leur comportement que pour leurs résultats scolaires qui, parfois, souffrent d'un niveau initialement peu élevé. Des sentiments et appréciations partagés par leurs employeurs : *« les chefs de chantier ont adoré travailler avec eux. Ce sont des gamins ponctuels, courageux, qui s'intègrent dans les équipes sans problème »*, note le dirigeant d'une entreprise de travaux publics²⁷. Les éducateurs

27 Cité par Julia Pascual, « Mes petits gars ne peuvent pas travailler », *Le Monde*, 12 février 2020.

relaient des propos similaires : *«généralement, ce sont des jeunes qui en veulent, ils donnent vraiment beaucoup et le plus souvent les patrons sont très contents. Leurs notes ne sont pas forcément reluisantes mais les appréciations sont très positives, les patrons en redemandent!»* (éducatrice spécialisée).

Si ces propos sont exprimés avec bienveillance, la teneur de cette discrimination positive n'est pas sans rappeler les propos culturalistes tenus par certains patrons à l'égard de la main-d'œuvre immigrée lors des Trente Glorieuses, qui invitaient les assistantes sociales dévolues aux seuls «Nord-Africains» à s'adapter à «leur psychologie particulière» (Pitti, 2006 : 53). De même, les rares cas rapportés de propos stigmatisants montrent qu'une logique culturaliste est également à l'œuvre : *«Pour certains collègues c'est exotique d'avoir des MNA, mais s'ils se rebellent, dans le cas d'une décompensation par exemple, ils apprécient moins, voire en ont peur. Certains sont encore imprégnés d'une idéologie colonialiste. Un élève est venu me dire qu'il ne comprenait pas ce qu'étaient les lipides tels que sa prof le lui a enseigné; quand j'ai dit à la prof qu'elle pouvait leur expliquer au moyen d'un exemple (la pâte d'arachide qu'ils connaissent tous est un corps gras donc un lipide), elle m'a dit "de toute façon, ils ne comprennent rien, ils ne sont même pas capables de s'ouvrir une boîte de pâte en plein désert"»* s'indigne une enseignante en lycée professionnel privé. De tels propos racialisants et stigmatisants ont également pu être entendus de la part de travailleurs sociaux, comme cette assistante sociale qui tente une hiérarchisation de la docilité en fonction de l'origine des MNA qu'elle suit : *«le pire, ce sont les Guinéens; ils sont toujours en train de réclamer pour leur argent de poche»*.

La discrimination émanant des professionnels est toutefois bien plus souvent positive que négative, ce qui n'est pas non plus dénué d'effets pervers sur la perception portée à l'égard des jeunes. En soulignant le caractère exemplaire de tous les MNA de façon indifférenciée comme s'ils constituaient un groupe homogène, les adultes qui s'expriment de la sorte contribuent à les essentialiser en une catégorie non plus seulement administrative mais aussi sociale. Les jeunes eux-mêmes participent de ce processus, en exprimant auprès des chercheurs une image uniforme et sans nuance de l'école française dont ils disent apprécier la modernité des équipements, les effectifs réduits en classe et les attitudes bienveillantes des enseignants (Persini, 2019) – qu'ils opposent très souvent à l'école dans leurs pays d'origine. Ils se déclarent également parfois *«choqués»* par les attitudes irrespectueuses et le comportement peu scolaire de certains autres élèves : *«ils parlent mal au professeur»* (Ibrahim, 16 ans); *«dans ma classe, des élèves ne travaillent pas bien»* (Abdoulaye, 17 ans). Le jeu de miroir entre des élèves considérés comme exemplaires par leurs enseignants et une école elle-même considérée comme exemplaire par les MNA, témoigne de l'expression d'une vision peu nuancée des rapports sociaux et des enjeux éducatifs qui se jouent pourtant tout au long de la scolarisation, comme pour tous les élèves. Cette absence de complexité apparente dans les discours

des enseignants et de leurs élèves isolés étrangers les uns à l'égard des autres, contribue à la construction d'une catégorie sociale fantasmée basée sur des traits caractéristiques qui seraient communs à tous les MNA (docilité, labeur, obéissance), au détriment d'une réflexion relative aux enjeux de l'orientation scolaire sur les projets personnels et professionnels de ces jeunes. Les considérer dans leur ensemble comme travailleurs et dociles conduit ainsi certains acteurs scolaires à penser qu'ils puissent se conformer à une formation qu'ils n'ont pas toujours choisie. Au final, les assigner à une catégorie sociale commune revient à mettre en cause *de facto* leur agentivité.

Les effets des représentations sociales de ces jeunes – que ceux-ci soient considérés comme une entité homogène dans sa docilité ou qu'ils soient au contraire différenciés en fonction des nationalités ou des communautés d'appartenance – viennent se superposer aux effets déterministes des dispositifs en matière d'accès aux formations que nous avons analysés plus haut. Cette double dynamique contribue à peser sur les choix d'orientation et ainsi à nuancer la marge d'agentivité des jeunes.

Conclusion

L'accès à l'éducation et à la scolarisation des mineurs isolés étrangers représente un enjeu majeur pour les politiques publiques et les professionnels de l'accompagnement, tout autant que le point nodal des actions de type solidariste des bénévoles et des militants associatifs qui se mobilisent principalement sur les apprentissages et œuvrent en faveur de l'inscription et du suivi scolaire. La problématique de l'orientation apparaît à différents moments des parcours scolaires de ces jeunes. D'une part en amont de la scolarisation, lors de la procédure d'affectation dans un établissement comportant ou non un dispositif spécifique d'accueil, dont nous avons constaté que celui-ci peut contribuer à faciliter voire à déterminer la poursuite d'études en filière générale ou professionnelle. D'autre part pendant la scolarisation, l'orientation prend de multiples voies possibles (filière générale, technologique ou professionnelle, apprentissage...), selon que le jeune est accompagné et conseillé par une équipe pédagogique, un professionnel du travail social ou encore des volontaires associatifs. Les observations et les entretiens que nous avons menés sur le terrain d'enquête ont permis de cerner quelques-unes des pratiques de ces différents acteurs de l'accompagnement et de mettre en lumière les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Les équipes socio-éducatives, souvent démunies face à ces adolescents peu scolarisés antérieurement et qui ne maîtrisent que partiellement la langue française, peinent parfois à adopter des positions nuancées tant dans leur attitude éducative qu'en matière d'orientation scolaire. Du côté des volontaires associatifs, l'expérience de l'accompagnement de ces

jeunes isolés et étrangers constitue un défi inédit et parfois inattendu qui induit la nécessité d'imaginer des solutions innovantes notamment en matière de postures éducatives face à un public qu'ils découvrent. Enfin, les jeunes continuent dans une certaine mesure de constituer un point aveugle de la connaissance tant le recueil de leur point de vue est malaisé. La question de leur agentivité est plus souvent palpable dans les discours des acteurs qui les accompagnent que dans leurs parcours effectifs d'orientation scolaire. De même, l'expression de leurs projets personnels demeure complexe et est mise à mal par la concurrence des différents acteurs qui les accompagnent, et la contrainte de logiques administratives qui les dépassent, comme le choix de filières qui permettent la poursuite d'études ou une formation qui leur donne éventuellement l'opportunité d'accéder à un titre de séjour.

Bibliographie

- ARMAGNAGUE Maïtena, 2019, « La “boîte noire” de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethnico-raciale des migrants », *Migrations Société*, n° 172, pp. 33-47.
- ARMAGNAGUE Maïtena & TERSIGNI Simona, 2019, « L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative. Le traitement scolaire des enfants migrants en France », *Émulations*, n° 29, pp. 73-89.
- DHUME Fabrice, 2010, « L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique », *Migrations Société*, n° 131, pp. 171-184.
- EBERSOLD Serge, 2009, « Inclusion », *Recherche et formation*, n° 61, pp. 71-83.
- GARNIER Pascale, 2015, « L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des “childhood studies” », *Éducation et sociétés*, n° 36, pp. 159-173.
- ICHOU Mathieu, 2018, *Les enfants d'immigrés. Inégalités scolaires du primaire à l'enseignement supérieur*, Paris, Presses universitaires de France.
- LEMAIRE Eva, 2009, « Les enjeux sous-jacents de la scolarisation des mineurs étrangers isolés », *Le français aujourd'hui*, n° 164, pp. 21-32.
- MENDONÇA DIAS Catherine & RIGONI Isabelle, 2020, « L'accompagnement solidaire des MNA “francophones” sans solution scolaire », *Migrations Société*, Dossier : L'accueil des mineurs non accompagnés à l'épreuve de la communication (coord. Emmanuelle Canut et Juliette Delahaie), 32(181), pp. 53-70.
- OCTOBRE Sylvie & SIROTA Régine, 2011, « L'enfance au prisme de la culture : regard international », in S. Octobre et R. Sirota (dir.), *Enfance et culture*, Paris, ministère de la Culture.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (OIF), 2019, *La langue française dans le monde*, Paris, Gallimard.

- PALHETA Ugo, 2012, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, Presses universitaires de France.
- PERSINI Céline, 2019, *Tous en CAP? Logiques et enjeux sous-jacents de l'orientation scolaire des mineurs non accompagnés. L'exemple de l'académie d'Aix-Marseille*, Suresnes, INSHEA, mémoire du DU EDUMIM, I. Rigoni (dir.).
- PITTI Laure, 2006, « La main-d'œuvre algérienne dans l'industrie automobile (1945-1962), ou les oubliés de l'histoire », *Hommes & migrations*, n° 1263, pp. 47-57.
- RIGONI Isabelle, 2020, « Évolution des politiques scolaires pour les élèves allophones. La longue route vers l'inclusion et la sécurisation des parcours », *Revue de l'AFAE*, n° 166.
- RIGONI Isabelle & CRENN Chantal, 2020, « Les mineurs isolés étrangers originaires d'Afrique sub-saharienne en Gironde. Protection de l'enfance, accès à l'éducation et à l'alimentation », Sciences Po Bordeaux et Université Bordeaux Montaigne, *Études de la Chaire Diasporas Africaines*, n° 1, pp. 1-82.
- SCHIFF Claire & FOUQUET-CHAUPRADE Barbara, 2011, « Parcours scolaires et conditions d'accueil des primo-arrivants », in F. Cœuvrard & D. Glasman (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, pp. 181-202.
- SIROTA Régine, 2005, « L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance. Évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation », in G. Bergonnier-Dupuy (dir.), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Ramonville Saint-Agne, Érés, pp. 35-41.
- TERSIGNI Simona, 2014, « Grandir au prisme de l'ethnisation en France et en Italie », *Revue des sciences sociales*, n° 51, pp. 92-101.
- VALETTE Marie Françoise, 2018, « Le droit à l'éducation à l'épreuve des migrations en France », *Revue européenne des migrations internationales*, Dossier École et migration, 34(4), pp. 73-92.

