



HAL
open science

L'inclusion des mineurs non accompagnés en établissement scolaire

Emma Gaudin, Lison Guedon-Thomann

► **To cite this version:**

Emma Gaudin, Lison Guedon-Thomann. L'inclusion des mineurs non accompagnés en établissement scolaire. Education. 2020. dumas-02867525

HAL Id: dumas-02867525

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02867525>

Submitted on 14 Jun 2020

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.

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la
Formation »

Mention : Encadrement Educatif

**L'inclusion des Mineurs Non Accompagnés en
établissement scolaire**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

GAUDIN Emma et GUEDON-THOMANN Lison

Numéros étudiant : E183567E et E18C010Z

En présence de la commission de soutenance composé de :
CHAUVIGNE Céline, directrice de mémoire

Remerciements

Nous adressons nos remerciements à l'ensemble des personnes ayant contribué à la réalisation de ce mémoire.

Nous tenons tout d'abord à remercier Madame Chauvigné, notre directrice de mémoire, qui nous a accompagnées et guidées, tout au long de l'élaboration de ce travail de recherche. Nous la remercions pour ses précieux conseils et sa disponibilité.

Nous remercions également très chaleureusement les professionnels et les élèves ayant pris le temps de répondre à notre enquête, faisant preuve d'une implication remarquable.

Enfin, nous remercions nos proches pour nous avoir soutenues durant ces deux années, tout au long de la rédaction de ce mémoire de recherche.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
PARTIE 1 : LE CADRE THEORIQUE	7
I - LES MINEURS NON ACCOMPAGNES : QUELLE PLACE POUR CE PUBLIC DANS LA SOCIETE FRANÇAISE ?	7
1) <i>Histoire de l'immigration en France</i>	7
1-a. Les caractéristiques du phénomène migratoire	7
1-b. Les différents profils des MNA.....	8
2) <i>Contexte juridique et évolution des appellations</i>	9
2-a. Cadre légal et droit relatif à la protection de l'enfance.....	9
2-b. Tensions contradictoires entre protection de l'enfance et politique d'immigration.....	11
3) <i>Le cadre institutionnel régissant la prise en charge des MNA</i>	12
3-a. De l'intégration à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers.....	12
3-b. Les politiques éducatives d'accueil des MNA	14
II- LA PARTICULARITE DES ADOLESCENTS MNA	15
1) <i>Des difficultés d'adaptation multifactorielles</i>	15
1-a. Déracinement culturel et phénomène d'acculturation.....	15
2-b. Effet du traumatisme migratoire et absence de la famille.....	17
2) <i>Le processus de construction identitaire des adolescents</i>	19
3) <i>Le phénomène de socialisation par les pairs</i>	20
III- LE RAPPORT A L'ECOLE DE CES POPULATIONS : VECU SCOLAIRE ET REPRESENTATIONS.....	21
1) <i>Un fonctionnement scolaire spécifique pour des élèves à besoins éducatifs particuliers</i> .	22
1-a. Ensemble des dispositifs pédagogiques accueillant les élèves allophones	22
1-b Difficultés langagières et scolaires	23
1-c. Les représentations des MNA par rapport au système scolaire	24
2) <i>Poids du diplôme et orientation</i>	25
2-a. Le diplôme : une condition nécessaire pour rester sur le territoire.....	25
2-b. Une orientation accélérée	26
3) <i>Le rôle et le positionnement des professionnels dans la prise en charge des MNA</i>	27
3-a. Des adaptations spécifiques sur les plans éducatifs et pédagogiques	27
3-b. Communication entre l'établissement scolaire et les structures d'accueil	29
PARTIE 2 : LE TERRAIN DE RECHERCHE	32
I- METHODOLOGIE DE L'ENQUETE DE TERRAIN	32
II- ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE.....	37
1) <i>Retour sur les circonstances migratoires et le vécu des élèves interrogés</i>	37
1-a. Les différentes raisons du départ.....	37
1-b. L'arrivée en France	39
2) <i>Les enjeux de la socialisation : une sphère relationnelle plurielle</i>	43
2-a. La construction d'un groupe de pairs	43
2-b. Les relations avec les enseignants, des stratégies à adopter	46
2-c. Les relations avec leur famille	48

3) <i>Le rapport à l'école et l'adaptation au système scolaire français</i>	50
3-a. La maîtrise de la langue française	50
3-b. Des difficultés scolaires de natures différentes	51
3-c. Une adaptation progressive au système scolaire français.....	52
3-d. La motivation et l'ambition : éléments moteur de l'inclusion.....	54
4) <i>L'investissement des professionnels au service de l'inclusion et de l'épanouissement personnel des MNA</i>	57
4-a. L'inclusion dans un contexte de formation professionnelle.....	57
4-b. Les conditions d'enseignement.....	60
 CONCLUSION	 65
BIBLIOGRAPHIE	68
ANNEXES.....	71

Introduction

L'immigration est un phénomène mondial qui a toujours existé pour devenir un fait sociétal important. Ce phénomène s'est accentué en Europe depuis les deux guerres mondiales. En effet, à partir des années 1970, pour la première fois de son Histoire, l'Europe occidentale s'est transformée en terre d'accueil. Avec plus d'un million d'immigrants par an, le continent européen devient le principal lieu d'immigration au monde, devant l'Amérique du Nord. A la fin du 20ème siècle, les flux migratoires s'accroissent dû aux écarts de richesses entre pays ainsi que les crises et les conflits. Les motivations qui poussent une personne à quitter son pays d'origine sont multiples avec la recherche de meilleures conditions économiques, politiques et sociales. Aujourd'hui, des jeunes partent seuls pour espérer avoir une vie meilleure, ceci est considéré comme un exil volontaire.

Une population se démarque depuis quelques années, ce sont des mineurs qui arrivent sur le territoire français, seuls, c'est-à-dire sans leurs parents ou individu ayant une autorité légale sur eux. Ils sont désignés par le statut de Mineurs Non Accompagnés (MNA). Il est difficile d'estimer précisément le nombre de MNA actuels, car beaucoup d'entre eux se trouvent toujours en déplacement. Le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR) estime qu'il y en aurait environ cent mille en Europe dont trois quart seraient des garçons. Selon le rapport annuel d'activité de la mission Mineurs Non Accompagnés¹, en 2016 il y avait 13008 MNA sur le sol français, soit 27% de plus qu'en 2015. *« Toutefois, ces chiffres sont sous- évalués puisqu'ils ne concernent pas les jeunes dont les démarches sont en cours et qui n'ont pas encore été reconnus comme mineurs, ou ceux qui n'ont pas fait l'objet d'une prise en charge. »*. Le phénomène grandissant de migration des MNA pose alors la question des modalités d'accueil sur le territoire français. Ils sont mineurs, ce qui leur permet d'être pris en charge par la protection de l'enfance sans être inquiétés par le statut d'étrangers. Cependant, qu'en est-il pour ceux qui deviennent majeurs sur le territoire français? Sont-ils encore protégés ? Quelles sont les conditions pour qu'ils demeurent sur le territoire ? L'urgence de leur situation réside dans cette temporalité liée à l'âge de ces jeunes, dont le statut de MNA n'est pas permanent. Outre cette politique d'immigration qui réfléchit en termes de gestion de flux, ces jeunes sont donc soumis à la politique de protection de l'enfance qui inclut implicitement le droit à l'éducation. Alors, la scolarité étant obligatoire

¹Rapport annuel d'activité 2016 de la mission « Mineurs non accompagnés », article Le Monde

URL : https://www.lemonde.fr/societe/article/2017/10/23/comment-sont-pris-en-charge-les-mineurs-isoles-etranagers-en-france_5204937_3224.html

pour eux, cela suscite de nombreuses interrogations. L'accueil des MNA dans les établissements scolaires est parfois compliqué par les différentes difficultés que cela peut engendrer en termes d'adaptation. Dans la loi française, on ne peut pas refuser le droit à l'éducation, tous les élèves doivent pouvoir y avoir accès. « *Le service public de l'éducation contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.* » (Code de l'éducation, Le droit à l'éducation - Article L111-1). Ils traversent donc de nombreuses difficultés puisqu'ils sont soumis à deux logiques, celle de l'immigration et celle de la protection de l'enfance qui peuvent s'opposer.

De plus, la grande majorité des MNA se trouvent dans la période sensible de l'adolescence résultant d'une construction identitaire spécifique. Les normes et valeurs du pays dans lequel ils arrivent sont différentes voire contraires à celles de leur propre culture, ce qui peut engendrer des difficultés d'adaptation. Dans ce contexte, où ils sont également privés de leurs parents ou de repères familiaux, les MNA sont considérés comme un public fragile ayant besoin d'une protection et d'un accompagnement. Alors, en quoi l'inclusion des Mineurs Non Accompagnés interroge-t-elle l'efficacité du système scolaire ? Les MNA sont soumis à plusieurs défis : une temporalité qui régit leur avenir, l'intégration dans un pays étranger, la construction d'une identité propre sans les repères familiaux mais aussi l'adaptation à un nouveau système scolaire.

Il conviendra de s'interroger sur le principe d'inclusion des MNA : **entre instabilité sociale et obligation scolaire, jusqu'où le système éducatif peut permettre l'inclusion et l'épanouissement des Mineurs Non Accompagnés ?**

Nous évoquerons en premier lieu la contextualisation et la définition du statut des Mineurs Non Accompagnés, ensuite nous nous intéresserons à la particularité de ces adolescents et enfin nous aborderons le rapport à l'école de ces populations c'est-à-dire leur vécu scolaire et leurs représentations.

Partie 1 : Le cadre théorique

I - Les Mineurs Non Accompagnés : quelle place pour ce public dans la société française ?

Nous allons tout d'abord contextualiser le phénomène migratoire pour comprendre les enjeux auxquels l'éducation est confrontée pour inclure les MNA. Nous évoquerons le contexte historique de l'immigration en France, puis les caractéristiques juridiques concernant l'accueil des MNA et enfin les processus institutionnels et d'inclusion scolaire de ce public particulier.

1) Histoire de l'immigration en France

1-a. Les caractéristiques du phénomène migratoire

Depuis la fin du XIX^{ème} siècle, suite à de nombreuses mutations sociétales, la France est devenu un pays d'immigration et d'intégration. « *Si l'immigration en France a toujours été plus forte que dans le reste de l'Europe, c'est avant tout parce qu'au XIX^{ème} siècle, les naissances étaient en France moins nombreuses qu'ailleurs* » (Borne, 2005).

Les crises économiques, les guerres et les problèmes sociaux dans le monde sont à l'origine des phénomènes de mouvements migratoires. Dans la première moitié du XIX^{ème} siècle, la France est une "destination seconde" pour les émigrants européens qui ne peuvent gagner l'Amérique. Il y a alors un grand besoin de main d'œuvre pour l'industrie et l'agriculture. Au moment de la première Guerre Mondiale (1914-1918), le pays accueille sur son sol des troupes étrangères et coloniales en provenance du monde entier pour apporter des forces armées (Dewitte, 2003). Dans le civil également, on fait appel aux étrangers : des indochinois, des magrébins, des malgaches sont pris à partie pour faire tourner l'industrie de guerre aux côtés des femmes françaises. Ainsi, après cette guerre, quelques milliers d'anciens tirailleurs coloniaux s'installent en France, tandis qu'une immigration ouvrière, essentiellement algérienne commence à gagner la métropole. Au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale (1939-1945), le phénomène migratoire offre un nouveau tournant. L'immigration devient alors une nécessité démographique, économique et sociale. En novembre 1945 est créé l'Office National d'Immigration (ONI) qui prévoit la venue de trois millions de travailleurs étrangers. Enfin, avec le phénomène de mondialisation, au XXI^{ème}, vient le temps des "nouvelles mobilités" ce qui facilite les mouvements migratoires grâce à l'essor des transports

rapides (Dewitte, 2003). On ne considère plus seulement les immigrés comme une source de main d'œuvre mais une réelle politique d'intégration voit le jour. Ainsi, « *l'immigration est partie constitutive de la France d'aujourd'hui puisqu'un cinquième de la population a un ascendant d'origine étrangère* » (Dewitte, 2003, p.8-9).

Au sein de l'afflux de migrants, on compte de nombreux mineurs. En fonction de leur histoire personnelle, ils sont soit accompagnés de leur famille, soit ils franchissent tous seuls les frontières. Il y a entre 360 000 et 900 000 jeunes de moins de 18 ans qui, dans le monde, arrivent dans un autre pays sans parent ni tuteur légal. En France, ces jeunes seraient entre 4000 et 8000, selon une récente enquête de l'Organisation Internationale pour les Migrations². Parmi eux, de plus en plus décident de partir seuls ; « *Le nombre d'enfants non accompagnés effectuant la traversée notoirement dangereuse de la Méditerranée centrale a plus que doublé pour atteindre plus de 7000 personnes dans les cinq premiers mois de 2016, comparé avec la même période de 2015* ».

1-b. Les différents profils des MNA

Chaque migrant décide de quitter son pays d'origine en fonction de raisons qui lui sont propres mais également selon le contexte politique et économique du pays. En 2002, sous la Direction de la Population et des Migrations, Angelina Etiemble propose une typologie³ présentant cinq types de parcours :

- Les mineurs exilés : ils viennent « *de toutes les régions ravagées par la guerre et les conflits ethniques. Ils quittent leur pays de peur des répressions en raison des activités politiques de leurs proches ou de leur appartenance ethnique* ».
- Les mineurs mandatés : ils sont envoyés en Europe « *afin de travailler et envoyer de l'argent à leur famille restée au pays* ». Ils ont pour but de poursuivre des études et obtenir un emploi.
- Les mineurs exploités : ils sont « *aux mains de trafiquants de toutes sortes, parfois avec l'accord des parents, avant même d'arriver sur le sol français. "Objet" même du trafic ou "petites mains" exploitées de diverses manières. Ils sont pris dans des*

²Organisation Internationale pour les Migrations, rapport 2015 « Migrants et villes : nouveaux partenariats pour gérer la mobilité »

³Angelina Etiemble, « Les Mineurs Isolés Etrangers en France », évaluation quantitative de la population accueillie à l'Aide Sociale à l'Enfance, Etude réalisée pour la Direction de la Population et des Migrations, 2002, p.61

réseaux de prostitution forcée ou les victimes de réseaux pédophiles. Ces mineurs viennent d'Europe de l'Est, d'Afrique noire ou d'Asie ».

- Les mineurs fugueurs : ils ont quitté « *leur domicile familial, voire l'orphelinat dans lequel ils vivaient en raison de conflit avec leur famille (ou l'institution) ou parce qu'ils sont victimes de maltraitance* ».
- Les mineurs errants : ils étaient déjà « *en situation d'errance dans leur pays d'origine, depuis parfois des mois ou des années avant leur départ en Europe. Ils vivaient de la mendicité, de petits emplois de fortune, de délinquance, éventuellement de prostitution* ».

Cette classification a permis de différencier et d'appréhender les différentes motivations des mineurs quittant leur pays d'origine. Cela a également beaucoup aidé les travailleurs sociaux à mieux comprendre les jeunes dont ils avaient la charge. Les situations les plus courantes en France sont celles des mineurs dits exilés, mandatés et fugueurs.

2) Contexte juridique et évolution des appellations

2-a. Cadre légal et droit relatif à la protection de l'enfance

Depuis mars 2016, le terme Mineur Non Accompagné désigne un mineur privé temporairement ou définitivement de la protection de sa famille ou d'un représentant légal. Auparavant, l'appellation était Mineur Isolé Étranger (MIE) mais ce changement est justifié par le Garde des Sceaux⁴ qui tient à rappeler que ces adolescents relèvent avant tout du dispositif de protection de l'enfance. De plus, cette modification a également pour objectif une harmonisation entre l'appellation française et celle utilisée depuis plusieurs années dans le droit européen. Si le passage de MIE à MNA est la prise en compte de la vulnérabilité et de la situation d'urgence de ces enfants, cela ne signifie pas qu'ils ont un statut juridique propre. Les MNA sont donc dans une situation de dualité entre le droit des étrangers et le dispositif français de protection de l'enfance.

Le mineur non accompagné se définit par deux caractéristiques : la minorité et l'isolement. La minorité est définie par l'article 388 du Code Civil comme « *l'individu de l'un ou l'autre sexe qui n'a point encore l'âge de dix-huit ans accomplis* ». L'isolement, défini par l'arrêté du 17

⁴Rovera, S., Durand, S. (Dir). (Octobre 2017). L'accueil et la prise en charge des mineurs isolés étrangers en France. Paris : France Terre d'Asile

novembre 2016, fait référence à l'absence de personne majeure, « *responsable légalement sur le territoire national* » ou qui prend effectivement en charge l'enfant et manifeste la volonté de se le voir confier durablement. En situation de danger, les MNA ne sont pas soumis aux règles d'entrée et de séjour des étrangers et ne peuvent faire l'objet d'aucune mesure d'éloignement. Le statut de mineur pose également la question du point de vue administratif, puisque les démarches d'obtention de droit de séjour prennent du temps, et bien souvent le jeune devient majeur au cours de la procédure. Une fois la majorité atteinte son statut n'est plus le même et il ne possède plus la même protection (Laurent, 2007).

En France, peu de MNA formulent une demande d'asile⁵. Il s'agit d'une « *protection accordée par un Etat d'accueil à un individu qui craint des persécutions ou de graves menaces dans son pays d'origine* ». Ce droit fait l'objet de textes internationaux notamment la Convention de Genève (1951), européens et nationaux. La procédure pour avoir accès à cette protection internationale est la même pour un MNA que pour un adulte. Il doit se présenter en plateforme d'accueil pour demandeur d'asile, enregistrer sa demande en préfecture puis réaliser un récit de vie ainsi qu'un entretien avec l'Office français de protection des réfugiés et des apatrides (OFPRA). Cependant, puisqu'il ne dispose pas de capacité juridique (dû à sa minorité), un MNA doit être accompagné d'un administrateur *ad hoc* c'est-à-dire une personne physique ou morale, désignée par un magistrat, qui devient le représentant légal du mineur dans le cadre d'une instance ou d'une procédure. Dans le cadre du droit d'asile, deux formes de protection peuvent être accordées. La première octroie le statut de réfugié, qui assure au jeune, à sa majorité, un titre de séjour de plein droit valable 10 ans. Tandis que la seconde forme est une protection subsidiaire, qui délivre un titre de séjour valable un an, à la majorité du jeune. Ce droit d'asile est accessible à tous et en cas de refus, il ne peut en aucun cas retirer le droit de protection au titre « *d'enfance en danger* ». La raison pour laquelle peu de MNA entreprennent une demande d'asile s'explique par le fait que la procédure peut s'avérer très complexe. De plus, la confusion dans leur passé, la difficulté de se rappeler certains événements et d'établir des liens engendre une forme de blocage lors de l'étape "récit de vie" dans la procédure.

Par ailleurs, lorsqu'un jeune est reconnu comme étant mineur, il relève alors du dispositif de droit commun de protection de l'enfance, donc de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) des Conseils Départementaux, qui les met à l'abri dans le cadre d'un accueil provisoire d'urgence de cinq jours. Leur situation est alors évaluée puis ils sont redirigés vers des structures sur

⁵Boukry, D., Durand, S. (Dir). (2018). Ancien(ne) mineur(e) isolé(e) étranger(e), Que sont-ils devenus ? Paris : France Terre d'Asile.

l'ensemble du territoire national. Lorsqu'il y a une prise en charge cela signifie que le jeune fait l'objet d'un accompagnement socio-éducatif et juridique jusqu'à ses dix-huit ans. Cependant, la majorité des MNA arrivent sur le territoire français vers l'âge de 16 ans ce qui raccourcit la durée d'accompagnement dans des procédures qui prennent du temps. L'enjeu de la prise en charge est donc de sécuriser ces jeunes dans leur avenir, lorsqu'ils atteindront leur majorité. Alors, leur régularisation prend une dimension importante dans leur choix d'orientation.

La loi du 14 mars 2016, relative à la protection de l'enfant, donne lieu à une répartition nationale des jeunes admis à l'ASE. Ils sont placés dans des structures dédiées aux MNA, avec des professionnels en capacité de proposer un accompagnement spécifique à ce public. Par manque de place, certains jeunes sont parfois dirigés vers des structures de protection de l'enfance classique. La prise en charge des MNA est particulière puisque l'objectif principal est la construction d'un projet de vie. Cela signifie que l'attention des professionnels sera portée sur un accompagnement quotidien pour favoriser l'autonomie, l'intégration dans la société française, la citoyenneté et l'orientation. Dans ce cadre, la scolarisation est obligatoire et la remise à niveau en français est nécessaire pour envisager les différentes perspectives d'insertion pour le jeune.

2-b. Tensions contradictoires entre protection de l'enfance et politique d'immigration

La situation des MNA pose question puisqu'elle s'inscrit à la fois dans une démarche de protection de l'enfance mais aussi dans une démarche de contrôle de l'immigration par l'Etat (Goudet-Lafont, 2016). *« Ce qui est paradoxal, c'est que la France investit beaucoup dans la protection sociale, humainement et financièrement, or, celle-ci entre en contradiction avec les mesures d'immigration. »* (Lemaire, 2011).

Jusqu'en 1945, il n'y a pas de réelle politique d'immigration mais seulement des mesures prises ponctuellement. La publication de l'ordonnance du 2 novembre 1945⁶ est symbolique du début de la mise en œuvre d'une véritable intervention de l'Etat dans ce domaine. Selon l'article 5 de cette ordonnance *« tout étranger doit, pour entrer en France, être muni des documents et visas exigés par les conventions internationales et les règlements en vigueur »*. Les politiques de l'immigration constituent *« l'ensemble des objectifs visés et des moyens déployés par l'État afin d'encadrer, de contrôler, de réguler la présence de migrants*

⁶Ordonnance n° 45-2658 du 2 novembre 1945 relative aux conditions d'entrée et de séjour en France des étrangers, et portant création de l'office national d'immigration

et les flux migratoires sur son territoire. Les politiques de l'immigration peuvent encourager l'immigration comme elles peuvent chercher à la limiter, voire à la supprimer »⁷. Depuis 2008, le Pacte européen pour l'immigration et l'asile⁸ prévoit l'harmonisation des politiques d'immigration et d'asile au sein de l'Union européenne. Ce pacte prévoit notamment « *d'organiser l'immigration légale en tenant compte des priorités, des besoins et des capacités d'accueil déterminés par chaque Etat membre et favoriser l'intégration* » et de « *lutter contre l'immigration irrégulière, notamment en assurant le retour dans leur pays d'origine ou vers un pays de transit, des étrangers en situation irrégulière* ». Il y a donc une gestion des flux stricte et réglementée.

Après plusieurs années passées sous la bienveillance du système de protection de l'enfance, les MNA peuvent ainsi se voir refuser le droit au séjour sur le territoire français lorsqu'ils atteignent la majorité. Le passage à l'âge adulte constitue pour tous ces jeunes un moment décisif et incertain. Pour ceux ayant été soumis au titre de la protection de l'enfance, ce passage est un cap particulièrement critique. Pour la plupart, cela signifie le plus souvent l'arrêt brutal de l'accueil et de l'accompagnement éducatif, le manque de ressources, d'extrêmes difficultés à trouver un emploi surtout sans qualification et sans diplôme, le recours à des solutions d'hébergement précaires, un isolement social et affectif ; autant d'éléments qui insécurisent ces jeunes et les rendent particulièrement vulnérables⁹.

Les questions d'accueil et d'inclusion scolaire de ces mineurs non accompagnés se posent alors pour pallier ces difficultés.

3) Le cadre institutionnel régissant la prise en charge des MNA

3-a. De l'intégration à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers

L'école inclusive est un concept qui se revendique d'une vision humaniste de l'éducation, dont l'objectif est le droit à l'éducation pour tous, sans aucune discrimination. Cependant cette notion d'inclusion est récente et se succède à celle d'intégration.

L'école rendue obligatoire par la loi Jules Ferry en 1882 n'a pas pour autant interdit la catégorisation des élèves. L'école était donc un milieu qui demeurait normatif et ségrégatif,

⁷Législations et politiques migratoires en France, publié dans « Les immigrés en France » (collection *Les Etudes*, La Documentation française, 2014

⁸Pacte européen pour l'immigration et l'asile du 16 octobre 2008 adopté par le Conseil européen des chefs d'Etat et de gouvernement

⁹CNAPE, rapport « Accompagner et accueillir les MNA au regard de leurs besoins » février 2018

où tout élève considéré comme incapable de s'adapter à la norme était mis à l'écart, placé dans un établissement spécifique, sans envisager sa possible scolarisation dans une école ordinaire (Ventoso-Y-Font & Fumey, 2016). Peu à peu, ces formes de stigmatisation et de rejet vont s'atténuer pour laisser place à l'intégration.

Près d'un siècle plus tard, la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées de 1975¹⁰ instaure un principe d'intégration où tous les élèves doivent, autant que possible, être intégrés dans les établissements ordinaires, au sein de structures souvent fermées. Jusqu'ici, nous sommes encore dans une logique d'intégration et non d'inclusion. A partir de 2013, avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, c'est à l'École de s'adapter aux spécificités de chaque élève. Cette loi consacre pour la première fois le principe d'inclusion scolaire. La démarche de l'école inclusive en France s'est alors d'abord concentrée sur les élèves en situation de handicap, puis progressivement, d'autres profils d'élèves ont été pris en compte. En effet, l'aspect important de ce concept est l'adaptation du système scolaire pour permettre la réussite de tous. Le terme réussite reste assez subjectif, mais s'apparente au fait que chacun doit pouvoir trouver sa place au sein du système scolaire. Fondamentalement, l'inclusion correspond à l'adaptation de l'environnement scolaire aux besoins de tous les élèves, mais surtout à ceux qui ont des besoins dits « besoins éducatifs particuliers ». La notion d'adaptation est très importante, puisqu'auparavant on parlait « d'intégration » qui signifie que l'on modèle l'enfant pour qu'il s'insère dans un milieu, qu'il corresponde aux normes, tandis que dorénavant, le terme « inclusif » évoque le fait que chacun possède sa place dans un système régi par les besoins réels et qui s'adapte aux élèves. Ventoso-Y-Font & Fumey font état d'une liste typologique des besoins éducatifs particuliers :

- Des besoins de temps : « *Laisser la possibilité à chacun de progresser à son rythme* »
- Des besoins matériels : « *Le développement des usages, des sources et des outils numériques* »
- Des besoins d'adaptation des supports, des espaces de travail et des méthodes pédagogiques : « *La mise en place de repères visuels, des considérations ergonomiques* »
- Des besoins de suivi et d'encadrement supplémentaires : « *La formation et le recrutement de personnels spécialisés, mise en place d'encadrements variés* »

¹⁰Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées

Les MNA font donc partie des élèves à besoins éducatifs particuliers et relèvent de la volonté d'inclusion scolaire.

3-b. Les politiques éducatives d'accueil des MNA

Dans les années 1970, l'éducation nationale crée des classes d'accueil pour les enfants primo-migrants, en particuliers non francophones. L'école tente aussi de promouvoir la différence culturelle sous la forme d'un enseignement des langues et culture d'origine (Elco) proposés aux enfants issus de l'immigration (Dewitte, 2003, p.86). Dès 1978, la circulaire n° 78-238 intitulée « Scolarisation des enfants immigrés » s'adresse aux établissements scolaires évoquant le caractère obligatoire de l'accueil des enfants issus de l'immigration. Le ministère de l'éducation se préoccupe de la « *prise en considération de façon spécifique des besoins de scolarisation des enfants étrangers* ». On y trouve également la nécessité de « *leur ménager de meilleures conditions d'insertion dans l'école et dans la société française* ». Il y a alors la mise en place d'un enseignement du français destiné à les amener à une connaissance suffisante de la langue pour faciliter leur adaptation à l'enseignement dispensé dans les classes normales.

Aujourd'hui, à leur arrivée en France, une évaluation linguistique et scolaire est proposée aux élèves allophones et aux MNA afin de déterminer leur acquis. Cela porte alors sur la maîtrise de la langue française, à l'écrit comme à l'oral, sur la compréhension de la langue de scolarisation dans le pays d'origine et parfois sur leurs connaissances en mathématiques. Ce diagnostic permet ensuite de choisir pour l'élève le dispositif le plus adapté à ses besoins.

On compte trois dispositifs d'accueil principaux : les Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) créées en 2012, les classes cursus ordinaire avec soutien linguistique et un encadrement proposé par la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS). Ainsi, 89% des élèves allophones bénéficient d'un dispositif spécifique de scolarisation dont 76% en UPE2A. Il reste donc 11% de ces élèves qui sont scolarisés en classe ordinaire, soit parce qu'ils ne présentent aucun besoin d'aide particulière, soit parfois, par faute de place dans un dispositif d'accueil à proximité du lieu de résidence de l'élève¹¹. Dans ces structures l'objectif principal concerne l'apprentissage du français comme langue seconde mais également comme langue de scolarisation. Enfin, les élèves nouvellement arrivés n'ayant pas pu bénéficier d'une scolarisation dans leur pays d'origine sont

¹¹MENESR-DEPP, enquête EANA 2014-2015

généralement affectés dans des dispositifs spécifiques nommés Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants Non Scolarisés Antérieurement (UPE2A-NSA).

Dès leur deuxième année de scolarisation en France, les élèves allophones sont généralement intégrés à plein temps en classe ordinaire et ne bénéficient plus de soutien pour l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLS). Cependant, on constate la complexité de leur prise en charge et le manque de formation des professionnels qui ne se sentent pas suffisamment accompagnés (Laurent, 2007).

En plus d'un parcours de vie et d'une scolarisation atypiques, les MNA traversent une période charnière qui est l'adolescence, c'est-à-dire la transition entre l'enfance et l'âge adulte. Cette période se caractérise par des moments de crises et de doutes. Il s'agira alors d'établir les difficultés propres aux MNA.

II- La particularité des adolescents MNA

Les adolescents MNA sont un public particulier puisque leurs repères sociaux et culturels sont fragilisés dès lors qu'ils arrivent dans un nouveau pays. Il s'agit d'un véritable déracinement culturel pouvant être traumatisant, ce qui est accentué par l'absence de la famille. Leur construction identitaire se déroule en interagissant avec un environnement nouveau et avec leurs pairs. L'enjeu est alors que les MNA parviennent à se construire socialement et culturellement jusqu'à aboutir à l'épanouissement personnel comme tout autre adolescent.

1) Des difficultés d'adaptation multifactorielles

1-a. Déracinement culturel et phénomène d'acculturation

Les MNA ont laissé derrière eux un pays, des coutumes, des amis, leur famille pour arriver dans un pays qu'ils ne connaissent pas et dont ils ne comprennent pas la langue. La plupart d'entre eux vont vivre dans un environnement culturel très différent de celui qu'ils ont connu avant. Quand un adolescent arrive dans une institution, il est porteur d'un triple héritage (parental, social et culturel) qui se heurte à celui des professionnels et de son entourage (Dray,

2007). Le trajet migratoire est souvent complexe voire traumatisant, notamment dans le cas des immigrations clandestines (Million-Faure, 2017).

Les enfants ne savent pas pour combien de temps ils résideront en France et s'ils seront contraints de retourner dans leur pays d'origine ou non. Mendonça Dias (2017) décrypte à travers l'étude de dessins d'élèves allophones les sources d'angoisse qu'ils peuvent ressentir. Elle cite un témoignage particulièrement révélateur d'une jeune collégienne : « *Moi, quand la première fois je suis arrivée ici, je trouvais l'école française très nulle. Je n'avais ni ami ni famille. Je me sentais toute seule, comme si dans une salle j'étais toute seule, qu'il faisait très noir et comme si j'appelle, je crie, je hurle...mais personne ne m'entend...* » (Mendonça Dias, cité par Million-Faure, p.19, 2017). Ces souffrances et ce sentiment d'instabilité provoquent des effets physiques et psychologiques pouvant perturber la vie de l'élève et son investissement dans les apprentissages scolaires.

Par ailleurs, certaines origines culturelles sont stigmatisées par des préjugés et des stéréotypes qui ne sont pas sans effet sur les individus régulièrement renvoyés à leur « identité culturelle » par des discours, voire des pratiques, xénophobes et discriminatoires. L'origine culturelle est donc ici une caractéristique propre des individus (Felouzis, 2005). La construction de soi est indissociable de cette identité culturelle. Le déracinement culturel est tel, qu'un fossé se creuse entre les professionnels et les mineurs. Une éducatrice témoigne en disant « *Je ne comprenais pas ses comportements. On avait l'impression qu'il y avait deux mondes, complètement étrangers l'un à l'autre* ». Le jeune concerné répond « *Vos valeurs, vos règles ne sont pas les miennes* » (Dray, 2007, p.45). On remarque donc une nouvelle fois toute la complexité du sentiment d'appartenance à un pays, à un groupe.

Le phénomène d'acculturation:

L'acculturation désigne le processus par lequel une personne assimile une culture étrangère à la sienne. Autrement dit, cela se réfère à l'adaptation à la culture environnante. Au moment de la migration, ce processus présuppose pour les MNA d'intégrer une nouvelle école et un nouveau groupe de pairs, « *ce qui constitue une tâche difficile et présente un défi supplémentaire lorsque les différences culturelles entrent en jeu* »¹² (Urfer, 2017).

Le modèle développé par Berry et Sam (1997) différencie quatre stratégies d'acculturation :

- L'assimilation : l'adhésion exclusive à la culture d'accueil

¹²Déracinement culturel et santé mentale : le choc des jeunes au sein de leur famille et de leur nation, URL : <https://www.ordrepsy.qc.ca/-/deracinement-culturel-et-sante-mentale-le-choc-des-jeunes-au-sein-de-leur-famille-et-de-leur-nation>

- La séparation : l'adhésion exclusive à sa culture d'origine
- La marginalisation : aucune adhésion, ni à la culture d'accueil, ni à celle du pays d'origine
- L'intégration : position d'équilibre entre les deux cultures

Tableau 2 : Les stratégies d'acculturation selon Berry et Sam (1997, p. 296).

		Maintien de la culture d'origine : Est-il important de conserver son identité et ses caractéristiques d'origine ?	
		Oui ←	→ Non
Contact et participation avec l'environnement socioculturel : Est-il important d'établir des relations avec la société d'accueil ?	Oui ↑	Intégration	Assimilation
	↓ Non	Séparation / Ségrégation	Marginalisation

La meilleure stratégie à adopter pour les MNA serait donc celle de l'intégration puisqu'il est important pour le jeune de ne pas occulter sa culture d'origine tout en parvenant à s'adapter à celle du pays d'accueil.

2-b. Effet du traumatisme migratoire et absence de la famille

La notion de traumatisme se définit par un choc grave provoquant une atteinte psychique. On ne peut parler de traumatisme « *que si les capacités d'élaboration d'un sujet sont dépassées par la violence du choc subi et qu'il en résulte des dommages durables* » (Freud, 1926).

Les traumatismes multiples auxquels les enfants réfugiés peuvent être exposés augmentent leur risque de développer des problèmes de santé mentale. On chiffre entre 50 % et 90 % le nombre d'enfants réfugiés qui présentent des symptômes de stress post-traumatique (Schottelkorb, Doumas et Garcia, 2012). L'expression de la détresse de ces enfants est grandement inhibée. Pourtant il y a une nécessité d'un processus de deuil, les incitant à oublier les expériences traumatiques vécues. L'exil conduit effectivement à des troubles de nature psychologique et plus précisément au stress post-traumatique qui désigne un trouble

anxieux sévère suite à un évènement marquant. Il existe trois formes de symptômes relatifs au stress post-traumatique (Carlson, 1997) :

- L'intrusion : la personne revit constamment la scène traumatique, les souvenirs lui reviennent à l'esprit de manière incessante. Cela peut se traduire par des cauchemars.
- L'évitement : la personne cherche à éviter volontairement ou involontairement tout ce qui se rapporte au traumatisme. En général, cela se traduit par le refus d'en parler. Cela peut conduire à une insensibilité émotionnelle et une fuite des autres.
- L'hyperstimulation : la personne est continuellement en état d'extrême vigilance entraînant beaucoup de nervosité voire des insomnies. Elle éprouve des difficultés à se concentrer et à mener à terme ses activités. Elle peut aussi entrer dans un comportement agressif et violent.

Les MNA peuvent manifester ces trois symptômes de façon plus ou moins grande et plus ou moins consciente. Le plus couramment, ces derniers adopteront un comportement d'évitement en refusant parler du traumatisme migratoire et en souhaitant aller de l'avant et ne plus penser au passé. « *La rupture et la perte ouvrent ainsi l'expérience exilée vers le deuil, un deuil d'autant plus difficile à faire qu'il doit se faire à l'étranger et parmi les étrangers* »¹³. Par ailleurs, l'amour est l'un des facteurs de protection et de résilience face au traumatisme (Cyrulnik, 2012). Or le MNA est séparé de l'amour familial, on considère qu'il est en situation de carence affective.

En plus du côté affectif, les MNA sont confrontés à une absence de modèle de réussite scolaire. D'après Bourdieu, toutes les préférences viennent des habitus, c'est-à-dire du milieu. L'enfant se construit par projection plus ou moins consciente de son entourage sur son avenir. Il sera plus facile pour un élève de s'imaginer poursuivre de longues études s'il entretient un lien avec des personnes ayant suivi cette voie. Or, ceci n'est très que rarement le cas pour les MNA, puisqu'ils sont seuls sur le territoire et n'ont pas de proches à qui se référer. Par conséquent, si l'enfant n'entretient pas de liens affectifs forts avec une personne incarnant un modèle de réussite par l'école, il sera d'autant plus difficile pour lui de s'imaginer pouvoir réussir scolairement (Million-Faure, 2017, p.25).

Le traumatisme migratoire et l'absence de la famille ont donc des impacts forts sur le mode de vie des MNA. Cela engendre une fragilité psychique plus ou moins grande influençant la construction identitaire de ces jeunes.

¹³Guide pratique 2008 : Prise en charge médico-psycho-sociale des migrants/étrangers en situation précaire, URL : https://www.lacimade.org/wp-content/uploads/2007/11/guide_comede1.pdf

2) Le processus de construction identitaire des adolescents

L'adolescence est marquée par des bouleversements liés au passage de l'enfance à l'âge adulte. Au cours de cette période, l'adolescent est particulièrement sensible, en quête de repères. Il n'est plus un enfant, mais il n'est pas encore un adulte. Cependant cet entre-deux résulte d'une certaine ambiguïté. En effet, l'adolescent est tiraillé entre l'envie d'appartenir au monde des adultes et la peur de quitter celui de l'enfance par crainte de perdre son identité. Le jeune va entreprendre une déconstruction de son identité pour se forger une nouvelle, à partir de nouveaux modèles de socialisation, autres que ses parents (Dolto 1989). La construction identitaire est un processus pendant lequel un individu se définit lui-même par sa façon de penser et d'agir dans l'environnement qu'il fréquente (ACELF, 2007). Il y a donc une interaction continue avec le monde dans lequel il vit. « *Tout au long de son élaboration de soi, le sujet [...] est obligé de tenir compte de ce qui l'entoure, la fonction identitaire, le construisant indissolublement comme rapport à lui-même et rapport à son environnement* » (Camilleri, 1990).

La socialisation des adolescents issus de l'immigration se fait par le biais de deux systèmes culturels, à savoir celui du pays d'origine et celui du pays d'accueil, ce qui peut provoquer un certain déséquilibre identitaire (Camilleri, 1990). Chez les migrants, la fragilisation identitaire est souvent aggravée par la faiblesse des repères dans le pays d'accueil, les difficultés d'insertion, les réactions de rejet. Certains peuvent avoir l'impression de perdre leur identité et une part d'eux même ou au contraire bénéficier d'un « *gain identitaire* » en arrivant en France (Laurent, 2007). Le fait d'être étranger questionne le concept de construction identitaire. Les MNA développent une capacité d'adaptation et certaines compétences dues au fait qu'ils ont été dans l'obligation d'adopter une posture d'adulte à un moment donné de leur parcours, ils deviennent responsables de leur propre sécurité (Laurent, 2007). Dans le cas d'adolescents ordinaires, bien qu'ils cherchent une certaine autonomie, lors de leur construction identitaire ils sont soumis à une double contradiction puisqu'ils sollicitent tout de même leur protection. « *La dimension sociale de notre identité est assurée par un sentiment d'appartenance à des groupes sociaux plus ou moins larges. L'émigration remet en cause les sentiments sociaux d'appartenance et donc également le sentiment d'identité* » (Calin, 1998). Enfin, la place de la fratrie est essentielle dans la construction identitaire (Guerraoui et Mousset, 2012), ce qui interroge la situation des MNA qui sont dans cette période complexe ne pouvant pas s'appuyer sur des repères fraternels, ou seulement très rarement.

3) Le phénomène de socialisation par les pairs

A l'adolescence, la construction de son identité est a un processus primordial qui se joue aussi dans la relation avec les pairs. La question de la construction identitaire s'avère alors d'autant plus complexe dans un contexte transculturel. Selon Moro (1989), l'identité représente « *une construction dynamique et à renouveler constamment dans la relation à l'autre* ». Cela signifie que la reconnaissance de l'identité d'autrui est une condition nécessaire voire indispensable de sa propre identité. La construction identitaire sous-entend une forme d'intégration. En effet, pour se construire une identité, l'adolescent fréquente d'autres adolescents, il entre alors dans ce processus d'intégration de participation à la vie sociale (Durkheim, 1996). Les autres adolescents prennent alors la forme d'un groupe dit « groupe de pairs », il va devenir la référence sociale principale du jeune. Les pairs désignent généralement des individus du même âge, avec qui un adolescent partage les mêmes loisirs et qui fréquentent les mêmes lieux tels que l'école (De Singly, 2006). Les groupes de pairs peuvent parfois être définis et fermés lorsqu'il y a une appartenance exclusive ou bien plutôt ouverts lorsqu'ils sont fréquentés ponctuellement, lors d'une passion commune par exemple.

Ce groupe de pairs est un soutien dans la construction identitaire puisque les membres sont liés par le « *vécu des mêmes choses* » (Claes, 2003). Il joue un rôle prépondérant dans la socialisation car l'adolescent va investir pleinement les activités sociales et cela va engendrer une émancipation de la sphère familiale. Cependant, un paradoxe est au cœur de cette socialisation puisque l'adolescent souhaite s'affirmer en tant qu'individu unique et autonome tout en ayant un besoin de conformisme, un besoin d'adhérer aux valeurs et ressembler au groupe par crainte de l'isolement. La socialisation par les pairs ne s'oppose pas à la socialisation dans la famille puisque les parents restent généralement une référence dans la vie de l'adolescent, que ce soit en cas de difficulté ou lors de choix impactant la vie sur le long terme. Cependant, s'il n'y a pas une opposition totale entre les deux formes de socialisation dites primaire et secondaire, il réside tout de même une tension entre ces deux groupes d'appartenance majeurs ; les pairs et la famille. C'est pourquoi, l'adolescence est une période davantage propice aux conflits entre parents et adolescent.

Lors de l'adolescence, le groupe de pairs a deux fonctions principales. La première est celle de soutien, elle se manifeste dans les relations amicales. En effet, l'engagement de l'adolescent dans les relations amicales est marqué par les valeurs qui s'y développent telles la solidarité, l'intimité et la réciprocité (Mallet, 1997). La seconde fonction est celle de l'exploration notamment dans l'expérimentation de la réaction des autorités (Henry Lehalle,

La psychologie de l'adolescence, Universalis). Alors, le groupe de pairs est pour un adolescent un espace de construction identitaire, dans lequel il peut se sentir reconnu et valorisé, « *cela donne accès au sentiment d'existence* » (Muchembled, 2008) et d'appartenance.

La relation qu'un adolescent entretient avec ses pairs alterne parfois entre richesse et pression du groupe. L'individu, accompagné par le groupe de pairs, appréhende le monde qu'il l'entoure, apprend à le connaître, notamment dans la découverte de certaines pratiques sociales (Border, 2016). Les normes de genre, les comportements sociaux, les codes de la séduction, la façon de s'habiller, les consommations d'alcool ou de drogues entre autres, sont tous autant de codes et de références qui vont apporter une place à l'adolescent dans son groupe de pairs. L'adolescent oscille toujours entre volonté d'unicité, de construire sa propre identité et désir d'appartenir à un groupe. Cependant, chez certains, le groupe de pairs se traduit parfois par un sentiment de domination, une influence néfaste qui engendre des formes de violences (Debarbieux, 1999), qu'elles soient visibles ou non mais tout aussi douloureuses notamment lorsqu'elles impliquent des logiques d'exclusion et d'inclusion dans un groupe (Dubet, 1998).

Les pairs représentent donc des personnes ressources pour les MNA. Ils comblent l'absence de repères familiaux. Toutefois, certains MNA « *se retrouvent dans des classes avec des enfants bien plus jeunes* »¹⁴. Cette différence d'âge crée un certain décalage, d'autant plus que les MNA acquièrent une plus grande maturité du fait de leur situation personnelle complexe.

En plus des particularités en termes de construction identitaire et de socialisation, les élèves MNA ont un rapport à l'école différent de leurs camarades. Des dispositifs adaptés leurs sont proposés en milieu scolaire, ce qui suppose une démarche professionnelle d'accompagnement et de soutien. Différents acteurs sont mobilisés dans cette prise en charge. Nous allons donc évoquer les conditions réelles de scolarisation des MNA et leurs représentations du système.

III- Le rapport à l'école de ces populations : vécu scolaire et représentations

Cette troisième partie se focalise sur l'expérience de scolarisation vécue en établissement par les MNA. Il s'agira d'aborder les modalités de fonctionnement des dispositifs spécifiques

¹⁴Rovera, S., Durand, S. (Dir). (Octobre 2017). L'accueil et la prise en charge des mineurs isolés étrangers en France. Paris : France Terre d'Asile

accueillant les MNA mais aussi les difficultés rencontrées par ce public au sein du système éducatif. Cela permet d'avoir un éclaircissement sur le rapport à l'école de ces jeunes et leurs représentations par rapport au système. Nous évoquerons également l'importance et le poids du diplôme comme condition nécessaire pour rester sur le territoire et enfin nous nous intéresserons à la place des professionnels ayant un lien direct avec les MNA notamment les éducateurs en tant que réels collaborateurs de l'école.

1) Un fonctionnement scolaire spécifique pour des élèves à besoins éducatifs particuliers

1-a. Ensemble des dispositifs pédagogiques accueillant les élèves allophones

Chaque MNA arrivant sur le territoire français doit pouvoir bénéficier de la même prise en charge, comprenant une mise en sécurité, une attention portée sur son histoire passée, la prise en compte de son projet d'avenir et de son rythme nécessaire d'adaptation personnelle. Un jeune accueilli avec bienveillance sera dans de meilleures conditions pour s'intégrer. Le taux de sortie du système éducatif sans qualification est plus important chez les élèves allophones que chez leurs camarades (Brinbaum, 2012) d'où la nécessité d'un accueil favorable à leur réussite. Les MNA ne sont pas pris en charge de la même manière selon l'établissement où ils sont scolarisés.

Les articles L. 321-4 et L. 332-4 du Code de l'Education précisent l'obligation de mettre en place des actions particulières pour l'accueil et la scolarisation des enfants allophones arrivants. Selon la circulaire n° 2012-141 intitulée « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés » ; *« dans chaque académie, des instructions précisent à chaque rentrée les dispositifs d'accueil et de scolarisation ainsi que les modalités d'intervention concertée des différents acteurs. Il est recommandé d'implanter les structures d'accueil spécifiques dans les établissements scolaires où la mixité sociale est effective et où le milieu scolaire favorisera l'intégration socioculturelle des élèves allophones arrivants »*. De ce fait, les MNA doivent tous pouvoir bénéficier d'un accueil éducatif, en prenant en compte un principe de mixité scolaire. Cette circulaire précise également les modalités de scolarisation du second degré : *« L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers. Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, organiser les liens avec la classe*

ordinaire et donc prévoir des temps de présence en classe ordinaire ». On comprend donc par ce texte que la scolarisation des MNA nécessitent des adaptations pour répondre à l'objectif de personnalisation. A termes, l'objectif d'inclusion scolaire est l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences, tout comme l'ensemble des élèves. En tant qu'élèves à besoins éducatifs particuliers, les MNA peuvent prétendre bénéficier d'un Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), seulement au collège, ce qui ne concerne pas la majorité des MNA. Ce programme permet dans un premier temps d'identifier les besoins, grâce à un diagnostic puis de fixer des objectifs précis. Il doit s'appuyer sur les compétences déjà acquises de l'élève, se tenir sur une période courte et doit pouvoir donner lieu à une forme d'évaluation pour se rendre compte des progrès.

D'autre part, les MNA ayant plus de 16 ans relèvent d'un cas particulier. Selon la circulaire « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés » de 2012 ; *« les élèves allophones arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de l'obligation d'instruction, doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes. Un réseau de classes d'accueil en lycée et prioritairement en lycée d'enseignement général et technologique se développe. La mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN), chargée de la prévention et du rattachage, développe des dispositifs en collaboration avec les Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV), ayant pour objectif de faire accéder ce public à la maîtrise de la langue (orale et écrite), d'élaborer un projet professionnel individualisé et d'intégrer un parcours de formation, par la découverte des filières professionnelles existantes, leur garantissant un diplôme qualifiant* ». Ainsi, chaque situation peut présenter des différences et amener à une prise en charge adaptée.

Malgré la mise en place de ces dispositifs d'accompagnement, les MNA sont confrontés à plusieurs types de difficultés.

1-b Difficultés langagières et scolaires

Les conditions de vie et de scolarisation sont très différenciées selon l'origine culturelle des élèves. Il apparaît que les élèves issus de l'immigration du Maghreb, d'Afrique Noire et de Turquie sont scolairement désavantagés par rapport aux autres (Perroton, 2005). Deux facteurs principaux sont à prendre en compte. D'abord, suite à la situation migratoire, de nombreux MNA arrivent en France sans maîtriser la langue, ce qui occasionne des retards dans les apprentissages. Même s'il est essentiel de respecter les langues et les cultures

d'origine, c'est l'apprentissage du français qui permet l'intégration harmonieuse du nouvel arrivant (Direction de l'Enseignement Scolaire). Ensuite, les conditions de vie, d'accueil et d'accompagnement peuvent expliquer les difficultés scolaires. Au plus le mineur sera accueilli dans de bonnes conditions à l'extérieur de l'école et mieux il pourra appréhender les apprentissages scolaires sereinement.

Par ailleurs, le français appris en classe est différent de celui que les jeunes utilisent entre eux. En effet, les jeunes de banlieue ont des codes langagiers spécifiques tels que l'utilisation du verlan par exemple, ce qui est d'autant plus difficile à saisir pour les élèves migrants (Schiff, 2001). Ainsi, le processus d'appropriation de la langue du pays d'accueil dépend de différents facteurs : l'origine linguistique, l'origine sociale, le niveau de scolarisation, la qualité et la quantité des contacts avec les natifs dans le pays d'accueil, le projet migratoire des personnes et leur volonté d'intégration plus ou moins affirmée (Schnapper, cité par Adami, 2012).

La barrière de la langue est donc un obstacle à surmonter pour les MNA. Cependant « *l'origine étrangère et la maîtrise malaisée du français ne suffisent pas à elles seules à expliquer les situations scolaires délicates des enfants. Les travaux sociolinguistiques établissent bien, en effet, qu'il n'y a aucun rapport de causalité simple entre langage et difficultés scolaires* » (Lahire, 1995). D'autres facteurs vus précédemment, notamment le déracinement culturel, sont les plus significatifs pour expliquer les difficultés rencontrées.

Outre les difficultés langagières, la culture de l'écrit très présente en France se voit être un obstacle majeur. Il y a effectivement « *une généralisation de la forme scolaire moderne, centrée sur l'activité écrite des élèves* » (Troger et Ruano-Borbalan, 2017, p.41). Dès lors, les MNA sont désavantagés car ils ne parviennent pas à répondre aux demandes scolaires par le biais de l'écrit lors des évaluations d'acquis.

1-c. Les représentations des MNA par rapport au système scolaire

La représentation de l'école est particulière pour les MNA. En effet, pour eux l'école est un passeport pour l'avenir pour pouvoir rapidement s'intégrer professionnellement et ainsi avoir le droit de rester sur le territoire. Les MNA, contrairement à leurs camarades, ne peuvent ainsi se permettre d'être en échec, et ce même si leur cursus ne leur convient pas. Ils n'ont donc pas les mêmes attentes du système scolaire, ce qui peut créer un fossé dans leurs relations (Lemaire, 2012).

Le rapport à l'école leur est alors différent puisqu'ils ont été socialisés dans un mode d'éducation traditionnel avec l'intériorisation du strict respect des règles et des figures d'autorité (Schiff, 2001). La maison des adolescents de l'hôpital Cochin à Paris a mené une étude qualitative de 2012 à 2015¹⁵ consistant en la construction de récits de vie de MNA. Il en ressort la difficulté du jeune à faire confiance au système et aux adultes. Ces difficultés sont liées aux expériences du passé, mais aussi à la fragilité de sa situation actuelle et sa dépendance au système. Par ailleurs, selon une étude réalisée en décembre 2018 sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs¹⁶, le regard des élèves sur l'école comporte de multiples nuances ; *« Certains élèves, surtout les collégiens, témoignent d'une vision de l'institution scolaire et de ses représentants négative et coercitive, tandis que d'autres y voient déjà un moyen d'émancipation. Les avis sont également partagés quant aux unités pédagogiques, apparentées tantôt à un "cocon" où les élèves se sentent en sécurité, tantôt à un espace de relégation flexible, susceptible de les humilier et de limiter leur avenir socio-scolaire »*. Les dispositifs spécifiques peuvent donc être considérés comme des espaces restreints et éloignés par rapport aux classes ordinaires, ce qui relève d'une certaine catégorisation voire d'une stigmatisation.

2) Poids du diplôme et orientation

2-a. Le diplôme : une condition nécessaire pour rester sur le territoire

On constate que les enjeux scolaires sont sensiblement différents pour les MNA que pour des élèves ordinaires. En effet, les jeunes doivent non seulement apprendre la langue française, mais aussi construire un projet de formation pour pouvoir prétendre à une demande de naturalisation ou l'obtention d'un titre de séjour. Certains ont à cœur de réussir, mais doivent faire face à des désillusions, la plupart du temps à cause de leur niveau scolaire, qui ne leur

¹⁵Recherche-action Namie (nouvel accueil mineur isolé étranger). Laboratoire de recherche Inserm U1178, centre Babel, hôpital Cochin : Pr M. R. Moro, R. Radjack, F. Touhami, L. Woestelandt, C. Lebrun, S. Bouznah, A. Bernichi, S. Maley, A. Moscoco, S. Minassian, S. Hieron, F. Hollande.

¹⁶Institut national supérieur formation et recherche handicap et enseignements adaptés (INSHEA) : étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), décembre 2018 : B. Azaoui, A. Clavé-Mercier, V. Lanier, M. Lièvre, K. Millon-Fauré, L. Navone, A-C. Oller, C.Schiff.

permet pas d'entreprendre les voies scolaires qu'ils avaient imaginé avant de venir en France. La voie professionnelle leur est principalement proposée, pour leur permettre d'entrer rapidement sur le marché du travail et de pouvoir prétendre à un statut professionnel au plus tard à l'âge de 21 ans. L'école, si elle n'est pas toujours leur priorité, lorsque le premier objectif de la migration était de pouvoir envoyer de l'argent à leur famille, est tout de même porteuse d'espoir et la majorité des jeunes migrants ont à cœur de réussir. La réussite scolaire et sociale est alors synonyme de rupture avec un passé difficile. Bien que la voie professionnelle soit la plupart du temps envisagée, certaines formations leur sont refusées à cause de leur statut administratif. L'exemple de l'admission en Centre de Formation par Alternance (CFA) est souvent utilisé. En effet, pour intégrer une formation en alternance comme celle-ci, les jeunes étrangers doivent au préalable obtenir une autorisation provisoire de travail auprès des Directions départementales du Travail et de l'Emploi. Le CFA consiste en une formation courte et diplômante, où les exigences de niveaux scolaires placées au second plan par rapport au savoir-faire professionnel permettent à des jeunes MNA de devenir plus rapidement autonome financièrement. Cependant, les autorisations provisoires sont attribuées principalement aux jeunes pris en charge par l'ASE avant l'âge de 16 ans. Les autres sont soumis au traitement de dossier au « *cas par cas* » ce qui aboutit à une prise en charge différenciée selon les régions (Lemaire, 2013). Pourtant, des rapports mettent en lumière que la majorité des jeunes arrivants en France auraient plus de seize ans, cela signifie que la formation en CFA n'est possible que pour une minorité. Alors que la circulaire du 2 mai 2005 rappelle l'importance du projet d'insertion socioprofessionnelle dans la demande de régularisation, pour les jeunes devenu majeurs sur le sol français, on constate donc que la volonté de construction d'un projet ne suffit pas, et le jeune doit redoubler d'efforts pour prouver qu'il a à cœur de s'intégrer en France. Cependant, les jeunes font face à de nombreuses désillusions concernant leur projet scolaire, liées notamment à leur niveau scolaire (Goudet-Lafont, 2016).

2-b. Une orientation accélérée

Une pression forte s'exerce quant à l'obtention du diplôme et la temporalité prend une place particulièrement importante. Il faut effectivement « *effectuer en un temps limité une remise à niveau et ainsi intégrer rapidement un cursus diplômant, en vue de s'insérer dans la vie*

*active dès la majorité et de préparer les démarches de régularisation »*¹⁷. Dès lors, le MNA doit avant tout sécuriser son accès au séjour, ce qui suppose souvent des concessions comme une orientation vers des formations courtes en fonction des places disponibles ou de la situation de l'emploi du territoire. Il y a aussi l'absence d'un « droit à l'erreur », en effet, une réorientation étant par exemple difficilement envisageable et trop contraignante en termes de temporalité.

Beaucoup de MNA âgés de 16 à 18 ans se dirigent vers des formations qualifiantes courtes, visant l'acquisition rapide de compétences professionnelles. Parmi ces formations, les certificats d'aptitude professionnelle (CAP) représentent une voie d'intégration privilégiée, en particulier les CAP en apprentissage. Ces cursus disposent en effet de plusieurs atouts pour des jeunes qui, au terme de leur prise en charge à l'Aide sociale à l'enfance, devront à la fois être autonomes financièrement et entamer des démarches de régularisation. D'ailleurs, le CAP en apprentissage entre dans le cadre de la loi sur l'immigration de 2011¹⁸ qui ouvre des possibilités de régularisation pour les jeunes engagés dans une formation de plus de six mois « *destinée à apporter une qualification professionnelle* ».

L'accès à la majorité entraîne ainsi une accélération pour l'obtention du diplôme. Ce passage à l'âge adulte peut empêcher les MNA de terminer leur cursus. En effet, l'accompagnement s'arrête généralement à la fin de la première année de CAP. Or, l'obtention d'un diplôme est un axe central dans la régularisation de leur situation et l'accès à l'autonomie. Cette situation est d'autant plus regrettable car ces jeunes parviennent souvent à une bonne réussite scolaire dans les filières professionnelles¹⁹.

3) Le rôle et le positionnement des professionnels dans la prise en charge des MNA

3-a. Des adaptations spécifiques sur les plans éducatifs et pédagogiques

Les équipes éducatives ne reçoivent pas nécessairement de formation avec une démarche précise à suivre concernant l'accueil des MNA dans un établissement scolaire. C'est pourquoi, l'accompagnement se fait progressivement avec de nombreux tâtonnements et bien souvent dans l'urgence. Le rôle des professionnels est essentiel dans l'inclusion d'un élève

¹⁷Rovera, S., Durand, S. (Dir). (Octobre 2017). L'accueil et la prise en charge des mineurs isolés étrangers en France. Paris : France Terre d'Asile

¹⁸Loi du 16 juin 2011 relative à l'immigration, à l'intégration et à la nationalité

¹⁹CNAPE, rapport « Accompagner et accueillir les MNA au regard de leurs besoins » février 2018

MNA au sein d'une classe, d'un établissement scolaire, ou d'un nouvel environnement. En effet, la scolarisation des MNA n'est pas uniquement une question de régularisation et d'insertion professionnelle. Bien que leurs expériences de vie leur apportent une certaine maturité, la majorité de ces jeunes éprouvent un besoin d'être accompagnés dans leur quotidien, que ce soit dans l'apprentissage de nouveaux codes sociaux, la compréhension du fonctionnement du pays ou encore de l'attention portée à la santé physique ou psychique.

La volonté d'une école inclusive entraîne un questionnement sur l'ajustement des pratiques pédagogiques afin d'accompagner au mieux chaque élève dans ses apprentissages²⁰. En ce qui concerne les élèves MNA, un des principaux enjeux de leur scolarisation est l'apprentissage de la langue française pour qu'elle devienne une langue de communication courante ainsi que leur langue de scolarisation. Cet état de fait amène alors les enseignants à réfléchir et se questionner sur la manière dont ils vont investir l'accompagnement de ces jeunes dans l'apprentissage du français. L'utilisation d'une pédagogie différenciée est une façon d'aborder cet apprentissage puisqu'elle désigne le fait de tenir compte des compétences déjà acquises par l'élève, puis, de mettre en place certaines dispositions afin d'adapter la pratique à des besoins spécifiques qui ont été identifiés (Kahn, 2010). Par exemple, l'élève acquiert des compétences à l'oral avant celles de l'écrit, ce qui signifie que dans le processus d'acquisition de la langue, il est essentiel de porter de l'attention à la compréhension orale. Alors, la lecture et la répétition d'énoncés ou de consignes font partie des pratiques qui facilitent la compréhension de l'élève du travail demandé.

L'inclusion n'écarte pas l'élève de la classe, l'enseignant adapte ses exigences aux compétences de l'élève selon un objectif commun à l'ensemble des autres élèves. Les activités pédagogiques prévues au sein de la classe ne sont pas différentes pour un MNA et les autres élèves. Cependant, la manière de préparer ces activités, de les aborder et d'évaluer les élèves ne correspondra pas aux mêmes critères. Dans le cadre d'une pédagogie différenciée en classe ordinaire, un enseignant peut utiliser des gestes professionnels en faveur de la compréhension orale. Des outils visuels, une adaptation du discours tel que le débit de parole ou l'articulation des mots ainsi qu'écrire en parlant, sont des moyens qui aident un élève allophone dans son apprentissage de la langue. En ce qui concerne l'erreur, que ce soit pour un élève ordinaire ou un élève à besoins éducatifs particuliers, elle est constitutive des apprentissages. En effet, « *l'erreur a du sens* » (Astolfi, 1997). Dans la situation des MNA, elle devient un indicateur pour l'enseignant des progrès de l'élève ainsi que des ses besoins.

²⁰Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire. Développer des pratiques de différenciation pédagogique, DGESCO, Mai 2016. URL : <http://eduscol.education.fr/EANA>

C'est pourquoi, les supports et les documents utilisés lors des apprentissages doivent correspondre à l'âge ainsi qu'à la maturité de l'élève puisque la pédagogie différenciée n'est pas une infantilisation de l'adolescent. En juin 2014, La Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme rappelle que « *tous les MNA doivent se voir garantir un accès effectif aux cursus de formation de droit commun et non simplement à une éducation au rabais* ».

Dans la classe et en dehors, la mise en place d'un tutorat dans la réalisation de tâches quotidienne, l'explication de consignes, la visite de l'établissement est un moyen pour l'élève MNA de bénéficier des échanges avec ses pairs, tout comme lors d'un travail en binôme ou en groupe dans la classe. Au quotidien, des éléments doivent être explicités ou peuvent faire l'objet de rappels notamment en ce qui concerne les valeurs de l'école, son fonctionnement mais aussi le métier d'élève. Le Conseiller Principal d'Education (CPE) et le service Vie Scolaire participent activement à la découverte par l'élève de son nouvel environnement et la maîtrise des codes inhérents à celui-ci. L'importance accordée par les élèves et les professionnels à la démarche interculturelle, pour mettre en lumière des points communs ou des différences dans les habitudes scolaires de chacun, participe alors à l'inclusion du MNA et permet d'empêcher des malentendus.

3-b. Communication entre l'établissement scolaire et les structures d'accueil

Aujourd'hui, une part infime des collèges (10%) scolarise plus de 40% des élèves immigrés ou issus de l'immigration. Ce constat est qualifié d'« *apartheid scolaire* » (Felouzis, 2005) et questionne effectivement la mise en œuvre des politiques éducatives. Les pratiques doivent être harmonisées pour d'une part faciliter l'égalité des chances et d'autre part permettre aux professionnels de s'impliquer dans leur mission sur la base d'un travail de collaboration entre chaque acteur. Il faut donc diminuer cette dimension d'urgence qui contraint les MNA à s'orienter vers des cursus scolaires qui ne leur conviennent pas, ou qui les mènent parfois à abandonner l'école.

Les MNA nécessitent une prise en charge socio-éducative très spécifique avec un maillage partenarial de qualité. Quels sont les types de structures qui reçoivent les MNA ? Ces derniers sont souvent accueillis dans des structures d'accueil tel que des foyers où travaillent des éducateurs spécialisés. Ils peuvent également être reçus dans une Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS), c'est-à-dire un établissement social spécialisé dans l'accueil temporaire de mineurs. Dans ces structures, les éducateurs travaillent dans l'urgence, mais doivent fournir un accompagnement stable dans le temps favorisant la confiance entre

l'éducateur et le jeune ainsi que la confiance en soi pour ce dernier. Ils doivent également communiquer régulièrement avec l'établissement dans lequel le MNA est scolarisé. De plus, le projet est en mesure d'apporter un sentiment d'inclusion au jeune qui évolue dans un nouveau milieu, dit « société d'accueil ». Tous les professionnels de l'éducation ont besoin d'acquérir des « *compétences transculturelles* », ce qui désigne « *la capacité d'interagir avec l'autre en tenant compte des aspects liés à son origine culturelle et à la migration* » (Goudet-Lafont, 2016). Afin de pouvoir investir pleinement l'accompagnement, les éducateurs tentent d'établir une relation de confiance mais cela s'avère être complexe lorsque la barrière de la langue est omniprésente, d'où l'importance de communiquer avec l'école. En l'absence de la famille, l'établissement scolaire communique avec les éducateurs représentant les MNA. L'éducateur est un interlocuteur privilégié pour le jeune. Il a toujours le souci d'être un partenaire coopératif avec les autres intervenants de l'équipe éducative. Pour permettre aux établissements qui les prennent en charge de le faire de manière complète et adaptée aux besoins, les éducateurs leur apportent des éléments éducatifs, notamment sur la situation administrative (quelles possibilités d'accéder au droit au séjour) et sur l'état de santé du jeune²¹. Ils contribuent principalement à créer des conditions de protection et d'accompagnement afin que les individus soient « *considérés dans leur droits et puissent les faire valoir* ». Les missions des éducateurs spécialisés sont motivées par une démarche éducative et sociale, ils interviennent dans le cadre de politiques partenariales de prévention, de protection et d'insertion²².

D'autre part, l'établissement scolaire entretient une relation privilégiée avec le CASNAV qui est un service dépendant de chaque académie. « *Considérant que la langue française est le premier vecteur d'intégration du jeune à l'école et dans la société, les CASNAV ont pour principal objectif, l'intégration du jeune dans le dispositif scolaire classique même si cela nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers* »²³. Il est alors possible de réaliser des tests par le biais du CASNAV. Ces tests sont officiellement destinés aux jeunes de 6 à 16 ans, mais certains CASNAV acceptent de recevoir les jeunes après 16 ans. C'est pourquoi, étant donné l'âge d'arrivée d'un grand nombre de MNA, entre 16 et 18 ans, il est important de parler de cette possibilité aux jeunes le plus rapidement possible. Cette

²¹Dossier thématique de l'Observatoire National de la Protection de l'Enfance (ONPE) : Mineurs non accompagnés, quels besoins et quelles réponses ? février 2017

²²Référentiel professionnel du Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé, Direction Générale de la Cohésion Sociale (2018)

²³Circulaire n° 2012-141 "Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés"(2 octobre 2012) B.O. n°37

évaluation permet de mettre en évidence leur savoir-faire en langue française et ainsi déterminer s'ils sont débutants ou non, leurs compétences scolaires construites dans leurs langues de scolarisation antérieure et leur degré de familiarité avec l'écrit scolaire et enfin leurs savoirs d'expérience dans différents domaines, ainsi que leurs intérêts, qui peuvent constituer des points d'appui pédagogiques²⁴. Les résultats sont alors directement communiqués à l'établissement et en ce sens ils permettent d'élaborer des réponses pédagogiques adéquates et adaptées au profil de chacun.

Toutes les communications entre établissement, structures d'accueil et cellules académiques sont donc indispensables pour l'accompagnement et le suivi des élèves MNA. Cette forme de collaboration permet effectivement de pallier les difficultés d'inclusion. Chaque acteur a un rôle précis et déterminant pour favoriser l'épanouissement et la réussite des MNA. L'essentiel est d'entretenir un esprit de coopération entre tous les professionnels.

L'inclusion des MNA soulève donc plusieurs défis. Tout d'abord, leur place dans la société française oscille entre protection de l'enfance et gestion de l'immigration. En milieu scolaire, on est passé du principe d'intégration à celui d'inclusion, ce qui suppose une meilleure prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'école inclusive repose effectivement sur l'égalité des chances et se caractérise par un encadrement et un accompagnement spécifique. Toutefois, le public MNA est confronté à de nombreuses difficultés d'adaptation dues au déracinement culturel, au traumatisme migratoire et à l'éloignement avec sa famille. Leur identité se forge différemment des autres adolescents. Le processus de socialisation est alors un enjeu important dans le développement personnel de l'adolescent MNA. Enfin, ce dernier fait face à des obstacles sur le plan scolaire. En effet, la barrière de la langue et le poids du diplôme sont prégnants. Leur représentation de l'école est donc influencée par toutes ces difficultés. De ce fait, un maillage partenarial avec différents professionnels socio-éducatifs est nécessaire pour accompagner ces élèves dans leur parcours et permettre une insertion sociale et professionnelle réussie. Comment les MNA parviennent-ils à surmonter tous ces obstacles ? Comment vivent-ils réellement leur scolarité ?

²⁴Infos MIE, centre de ressources sur les mineurs isolés (2014)

Partie 2 : Le terrain de recherche

I- Méthodologie de l'enquête de terrain

L'accueil des MNA met en évidence de nombreuses difficultés sociales et scolaires. Ce public, séparé de leurs parents, nécessite un accompagnement éducatif rigoureux pour prétendre à une insertion réussie sur le territoire français. Entre instabilité sociale et obligation scolaire, jusqu'où le système éducatif peut permettre l'inclusion et l'épanouissement des Mineurs Non Accompagnés ?

Nous évoquons le terme obligation sous deux sens différents. D'une part cela désigne l'obligation scolaire jusqu'à seize ans, ce qui relève de la loi. D'autre part, l'obligation s'apparente à une nécessité pour les MNA c'est-à-dire le fait d'être obligé d'être scolarisé et d'obtenir un diplôme pour rester sur le territoire.

Nos hypothèses découlent de la partie théorique effectuée au préalable sur les questions de socialisation et d'inclusion des MNA. Nous émettons l'hypothèse que les MNA sont dans une situation fragile due à leur histoire personnelle et aux circonstances de l'immigration. Nous supposons aussi que leur inclusion est facilitée par la socialisation avec les pairs, impliquant une construction identitaire différente de celle des autres jeunes. Enfin, nous pensons que leur rapport à l'école est particulièrement complexe, ce qui nécessite un engagement des professionnels dans leur prise en charge.

L'enjeu de notre étude est donc de recenser ce qui est mis en place dans les établissements scolaires pour l'accueil des MNA et de comprendre comment ces élèves vivent leur scolarité en France. Il conviendra alors d'interroger des MNA en collège ou en lycée ainsi que des professionnels de l'éducation, par le biais d'entretiens.

Pour procéder à l'enquête de terrain auprès des élèves, nous souhaitons utiliser la méthode de l'entretien. « *Un entretien est une situation complexe [...] définie comme un échange conversationnel dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B. C'est un instrument qui permet d'étudier les systèmes de valeurs, les normes, les savoirs sociaux, les représentations dont le langage en est le traducteur principal* » (Blanchet, 1991, p.19). L'entretien semi-directif est la méthode qui nous convient le mieux et qui semble être la plus pertinente. En effet, puisque notre étude porte sur le ressenti des MNA, il est indispensable de pouvoir discuter et échanger avec eux. L'entretien semi-directif n'est ni totalement ouvert ni guidé par des questions précises. Il s'agit de traiter différents thèmes avec des questions

relativement ouvertes. Ce type d'entretien accorde à l'enquêteur un espace assez large pour donner son point de vue. Il pose des questions et permet à l'enquêté de répondre en toute liberté. Le rôle de l'enquêteur est alors d'encourager son interlocuteur à parler et donner davantage d'informations sur la thématique de sa recherche. Toutefois, l'enquêteur doit parfois recentrer les questions afin de ne pas perdre de vue l'objectif qu'il s'est fixé au départ (Blanchet et Gotman, 2010). L'entretien semi-directif permet ainsi d'obtenir des informations sur les représentations et les attitudes (Ghiglione et Matalon, p.73), ce qui est l'objet principal de notre enquête de terrain.

Par ailleurs, certains MNA ne comprennent pas toujours très bien le français ; ainsi, leur proposer un questionnaire écrit peut les mettre en difficulté tandis qu'un entretien, s'il est fait dans les bonnes conditions, permet une mise en confiance. Pour réaliser les entretiens nous avons pris contact avec des établissements scolaires qui accueillent des MNA. L'objectif, à travers cette démarche, est de mieux appréhender les différentes difficultés rencontrées par les MNA. Une approche exploratoire concrète du vécu des MNA permettra de connaître leurs représentations par rapport au système éducatif.

Dans un premier temps, nous avons présenté aux personnes interrogées notre sujet d'étude afin d'obtenir leur consentement. Les entretiens ont alors été enregistrés mais les recueils de données sont anonymes. L'enregistrement permet de faciliter le dialogue sans être interrompu par la prise de notes. L'entretien est conduit grâce à un ensemble de questions préparées en amont. Ces interrogations portent sur trois axes principaux : les circonstances de l'immigration, la découverte d'une nouvelle culture et la relation aux autres et enfin l'adaptation au système scolaire français (**ANNEXE 1**).

Afin d'avoir une vision plus étendue de l'accueil des MNA et du cadre éducatif dans lequel ils évoluent, il nous semble particulièrement important d'interroger également des professionnels de l'éducation. En effet, ces derniers peuvent nous éclairer davantage sur les conditions de scolarisation de ces jeunes. A travers des entretiens semi-directifs de nouveau, nous cherchons à connaître leur vision des choses concernant la prise en charge des MNA en établissement scolaire. Ces retours sont un apport supplémentaire pour déterminer un cadre aux circonstances d'inclusion des MNA. Il nous semble pertinent de choisir l'entretien semi-directif pour permettre d'engager un dialogue avec des professionnels de l'éducation. Nous les interrogeons sur leur positionnement professionnel ainsi que leurs représentations quant à l'accueil de ce public. Nous nous intéressons aussi aux éventuels dispositifs éducatifs et pédagogiques mis en place et leur contribution au sein de ces dispositifs. Les questions portent à la fois sur la mise en œuvre des dispositifs d'inclusion et sur leur investissement et

difficultés auprès des MNA. De plus, nous les interrogeons au sujet de la socialisation de ces élèves (**ANNEXE 2**).

En aval, nous avons l'intention d'analyser les réponses obtenues dans une démarche de comparaison entre les différentes représentations évoquées par les MNA interrogés, tout en incluant la perception des professionnels. En premier lieu, nous tâchons de distinguer les diverses raisons du départ des MNA et le contexte dans lequel ils sont arrivés sur le territoire français. Deuxièmement, nous nous intéressons aux relations interpersonnelles qui s'établissent entre les différents acteurs. Troisièmement, nous analysons les différences constatées en termes d'adaptation au système scolaire et leur rapport à l'école. Enfin, nous analysons plus en détails le rôle et l'investissement des professionnels dans l'inclusion des MNA. Les professionnels apportent effectivement des informations essentielles concernant le cadre dans lequel les MNA sont accueillis.

L'articulation entre nos deux supports d'enquête permet ainsi d'avoir une vision globale de l'inclusion des élèves MNA. Nous tâchons de croiser les réponses obtenues afin d'être le plus représentatif possible.

Comment analyser nos entretiens ?

Lors de la lecture des retranscriptions, nous avons utilisé deux types d'analyse : l'analyse structurale et l'analyse de contenu.

L'analyse structurale consiste à dépasser l'explicite du texte pour aller vers l'implicite. Autrement dit, dans le discours, « les représentations sont livrées en vrac, comme les pièces d'un puzzle » (Piret, Nizet et Bourgeois, 1996, p.7). L'objectif de l'analyse est alors d'assembler ces pièces pour comprendre le sens réel du message des interlocuteurs. Il convient de faire des liens entre les différents entretiens.

L'analyse de contenu est « l'une des techniques mises au point par et pour les sciences humaines. Elle vise à une lecture seconde d'un message, pour substituer à l'interprétation intuitive ou instinctive une interprétation construite ». L'analyse de contenu s'appuie sur « un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration ». Elle est fondée sur la « déduction et l'inférence », ce qui nécessite un raisonnement ainsi que des cheminements et des liaisons. Enfin, l'analyse de contenu se caractérise par un effort d'interprétation, oscillant entre « la rigueur de l'objectivité et la fécondité de la subjectivité » (Bardin, 1977, p. 11).

Pour réaliser notre enquête, nous avons pris la décision de nous focaliser sur un seul établissement accueillant des MNA, situé dans la région Pays de la Loire. Ce choix résulte d'un souci de comparaison des données. Les résultats obtenus seront donc à la lumière d'un établissement, il s'agit d'une méthode ethnographique. Nous avons choisi un lycée pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les MNA scolarisés en collèges sont moins nombreux. De plus, ils sont probablement moins matures pour répondre à des entretiens, y compris à des questions personnelles difficiles. Ils sont également davantage exposés au décrochage et sont moins soumis à l'urgence de trouver une formation car ils sont encore éloignés de la majorité tout en étant préservés par la protection de l'enfance. En revanche, au lycée, les élèves MNA sont majeurs ou proches de la majorité, ainsi l'urgence de la situation est davantage marquée et intéressante à analyser. Enfin, le lycée choisi est polyvalent, il offre des formations CAP aux MNA, il y a un donc rapport particulier à l'école alliant enseignements généraux et professionnels, ce qui correspond davantage à notre problématique.

Présentation de l'établissement :

L'établissement dont sont issus nos interviewés est un lycée polyvalent (LPO), c'est-à-dire un lycée qui regroupe les sections générales, technologiques et professionnelles. Il a ouvert ses portes le 1^{er} septembre 2013, il s'agit donc d'un établissement relativement récent et moderne. Le lycée se situe en zone rurale et proche de la métropole régionale. A l'ouverture, l'équipe pédagogique était composée d'une trentaine d'enseignants. Depuis la rentrée 2019, ils sont désormais 89 dont 8 stagiaires. Le nombre total d'élèves accueillis est de 934, dont 675 dans la section générale, 122 dans la section technologique, 81 dans la section professionnelle et 56 élèves en BTS. En ce qui concerne la population scolarisée dans l'établissement, les élèves sont issus de tous les milieux sociaux. Cependant, parmi les élèves de la section d'enseignement professionnelle (SEP) on trouve un contraste plus marqué caractérisé par des situations sociales plus fragiles. Selon les données de 2018 à propos des catégories socio-professionnelles, il y a une forte représentation d'ouvriers qualifiés et les catégories les plus représentées sont les professions intermédiaires, employés des entreprises privées et fonction publiques ainsi que les techniciens. L'établissement accueille des mineurs non accompagnés depuis quatre ans, la plupart sont scolarisés en formation CAP maçonnerie.

Les MNA que nous avons interrogés sont tous scolarisés dans le milieu professionnel. Ils sont tous arrivés mineurs sur le territoire mais certains sont désormais majeurs ou sont proches de la majorité.

Nous avons interrogé trois professionnels et cinq élèves. Nous exploiterons seulement quatre entretiens élèves car un entretien révèle de grandes difficultés pour s'exprimer en français de la part de l'interviewé, ce qui a conduit à des questions trop orientées pour l'interviewer.

Afin de mieux appréhender les différentes personnes interrogées, nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif permettant de découvrir leurs profils de manière très succincte. Les prénoms des élèves sont fictifs et permettent de répondre à la nécessité de l'anonymat.

Mini-profils :

▪ AHMED a 18 ans, il vient de la Côte d'Ivoire. Il est arrivé en France il y a un an et demi. Sa maîtrise de la langue française est très bonne.
▪ BORIS a 18 ans et est originaire d'Angola. Il est en France depuis environ un an et demi. Sa maîtrise de la langue est bonne.
▪ CLEMENT est né en février 2002, il avait donc 17 ans au moment de l'entretien. Il est originaire de Guinée. Il a une bonne maîtrise de la langue.
▪ DANIEL a 17 ans et vient de Guinée. Il est arrivé en France il y a un an et demi. Sa maîtrise de la langue est moyenne. Il a parfois du mal à s'exprimer et à se faire comprendre notamment lorsqu'il faut apporter des détails.
▪ Monsieur E est enseignant, chef d'atelier, il enseigne dans l'établissement depuis deux ans. Son poste précédent était en SEGPA.
▪ Madame F est professeure d'anglais et de français. Elle est également référente décrochage au sein de l'établissement.
▪ Madame G enseigne les lettres et l'histoire-géographie. Elle exerce dans l'établissement depuis deux ans et demi.

II- Analyse des résultats de l'enquête

1) Retour sur les circonstances migratoires et le vécu des élèves interrogés

Tout d'abord, il nous semble important de revenir sur les circonstances migratoires des élèves afin de mieux comprendre leur histoire personnelle et les enjeux liés à leur départ. En effet, les quatre MNA interrogés ont décidé de quitter leur pays d'origine et venir en France pour plusieurs raisons différentes.

1-a. Les différentes raisons du départ

▪ L'aspect financier, frein à la poursuite d'études

Premièrement, tous n'avaient pas les conditions nécessaires pour poursuivre leur scolarité, notamment sur le plan financier : « *Mes parents avaient plus les moyens* » (Ahmed), « *Ma mère elle avait pas de conditions financières* » (Boris), « *Y'avait pas quelqu'un pour me soutenir puis mon père il ne travaillait pas* » (Daniel). Les crises économiques sont effectivement à l'origine des phénomènes de mouvements migratoires, si l'on se réfère à l'histoire de l'immigration. Les MNA « *sont à la recherche de meilleures perspectives socio-économiques car ils sont souvent confrontés à une extrême pauvreté dans leur pays et ne voient d'autre possibilité que de partir* ». De plus, « *les migrants ne partent pas seulement pour eux-mêmes, mais aussi pour leur famille ou leur communauté* » car à termes, ils leur envoient de l'argent²⁵. Certains MNA interrogés viennent d'une famille avec une grande fratrie « *J'ai huit frères et sœurs...J'ai six frères et deux sœurs* » (Ahmed), ce qui explique aussi le manque de moyens financiers pour assurer la scolarité de tous les enfants. Or, la raison première de leur venue se résume à la poursuite d'études et notamment l'obtention d'un diplôme. Ceci est évoqué dès les premières minutes des entretiens, ce qui prouve son caractère prioritaire : « *La première raison c'était [...] pour continuer mes études* » (Ahmed), « *C'est très important parce que si je l'ai mon CAP c'est facile d'avoir mon papier aussi en France... parce que je pars pas* » (Boris), « *Oui, c'est pour avoir un diplôme* » (Daniel). L'école occupe donc toute leur préoccupation et a toute son importance. De ce fait, leur situation fragile n'est plus un frein mais un moteur avec une envie forte d'avancer et de poursuivre une scolarité. L'obtention du diplôme pour rester sur le territoire demeure une

²⁵URL : <https://www.lacimade.org/faq/pourquoi-migre-t-on/>

condition essentielle pour l'ensemble des MNA interrogés. Les élèves sont conscients qu'ils ont la possibilité de poursuivre des études en France, ce qui n'est pas toujours le cas dans leur pays d'origine : « *les études ici c'est plus amélioré par rapport à mon pays* » (Daniel). Cela renvoie à l'importance d'une perspective d'avenir.

▪ **L'envie d'une vie meilleure**

Deuxièmement, tous les MNA ont décidé de partir afin de prétendre à une vie meilleure sur le sol français. D'après Mananga (2010, p.70), les MNA voient la France « *comme un eldorado* ». L'un d'entre eux, Boris, avait pour objectif de retrouver ses sœurs sur le territoire. En effet, les sœurs ont accompli un rôle de modèle, dans le sens où l'élève savait qu'il pouvait réussir comme elles, en France. Cela se corrèle avec la théorie de Bourdieu selon laquelle « *l'enfant se construit par projection plus ou moins consciente de son entourage sur son avenir* », bien que cela soit plutôt rare pour les MNA, puisqu'ils sont le plus souvent seuls sur le territoire et n'ont pas de proches à qui se référer. Cette envie d'une vie meilleure s'explique selon plusieurs raisons. Si l'on reprend la typologie d'Etiemble (2002), on retrouve différents profils en fonction des MNA interrogés. Deux MNA sur quatre peuvent être considérés comme « mineurs mandatés » avec pour but de poursuivre des études, obtenir un emploi et pouvoir envoyer de l'argent à la famille restée au pays (Boris et Daniel). L'un d'entre eux peut être qualifié de « mineur exploité » puisqu'il dit avoir été « *détenu par un arabe qui le faisait travailler* » pour finalement parvenir à s'échapper grâce à des gens qui l'ont aidé (Clément). Enfin, l'un des MNA a adopté un comportement « fugueur » puisqu'il a quitté le domicile familial d'origine sans prévenir (Ahmed). Quel que soit le profil, on constate que ce sont des élèves matures, capables de se débrouiller par eux-mêmes. Ce ne sont plus des adolescents mais des adultes qui savent raisonner et en manifestant une certaine autonomie. Chacun d'entre eux ont fait preuve de courage pour venir jusqu'en France avec des objectifs et des rêves en tête. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle les MNA sont dans une situation fragile due à leur histoire personnelle est nuancée puisque malgré tout, ils parviennent à surmonter cette fragilité grâce à un grand courage.

• **La qualité du système éducatif français et la proximité de la langue**

Troisièmement, les MNA choisissent de venir en France car le pays dispose d'une certaine qualité du système éducatif. Nous avons effectivement évoqué précédemment les mots de Daniel estimant que le système est meilleur que celui de son pays d'origine notamment grâce à une offre de formation et de poursuites d'études plus élargie. Au-delà des conditions familiales complexes et le manque de moyen, cette qualité du système éducatif est l'un des moteurs de l'exil. Selon Ahmed « *c'est pas pareil ici quand je suis arrivé tout va mieux*

tranquille », se sentant rassuré par sa capacité d'adaptation au lycée et la possibilité de s'améliorer grâce à l'aide du système.

De plus, la proximité avec la langue du pays d'origine est importante. Trois élèves sur quatre, viennent d'un pays où l'on parle français. Ahmed, d'origine ivoirienne n'a pas été confronté à la barrière de la langue, ce qui représente un avantage considérable. La Côte d'Ivoire est effectivement devenue une colonie française en 1893. La nouvelle colonie regroupait un peu plus d'un million d'habitants au début du XX^{ème} siècle et comptait au total une soixantaine d'ethnies ou tribus, avec autant de langues ou de dialectes, mais la langue officielle du pays est devenue le français en 1960²⁶. En outre, deux élèves interrogés sont originaires de la République de Guinée, pays où le français est également la langue officielle. Toutefois, les élèves ne parlaient que très peu français en Guinée car il existe d'autres langues : « *Le malinké c'est ma langue mais sinon c'est le soussou... et en Guinée il y a trois langues, quatre langues en fait* » (Daniel). Les langues nationales sont effectivement multiples avec notamment le malinké, le soussou, le peul, le kissi, le guerzé et le toma. Il existe en plus une vingtaine d'autres langues car chaque groupe ethnique possède sa propre langue. Jusqu'en 1966 la Guinée « *a adopté le maintien du français comme langue officielle et unique langue d'enseignement à l'école* ». Cependant, un revirement s'est produit lors de la rupture avec la France en 1964 avec la prise de décision de « *promouvoir les langues guinéennes au détriment du français, qui a été relégué au second rang. De ce fait, la Guinée adopte une politique définie par le plurilinguisme* »²⁷. Ainsi, les élèves interrogés originaires de Guinée sont quand même confrontés à la barrière de la langue française malgré l'antériorité coloniale de la Guinée.

1-b. L'arrivée en France

Par ailleurs, le parcours pour arriver en France révèle plusieurs aspects à ne pas sous-estimer. Chaque parcours est unique mais tous ont dû surmonter des difficultés. Revenons sur leur parcours migratoire et leur arrivée en France.

- **Un parcours long et par étapes**

Le trajet pour arriver en France a été très difficile et long pour l'ensemble des élèves. Certains sont passés par plusieurs pays tels que « *le Mali puis l'Algérie et le Maroc* » (Ahmed), « *la*

²⁶ URL : https://www.herodote.net/10_mars_1893-evenement-18930310.php

²⁷ Sylla Ali Badara. La politique linguistique de la Guinée de 1966 à 1984. In: Mots, n°52, septembre 1997. L'état linguiste, sous la direction de Josiane Boutet, LamriaChetouani et Maurice Tournier. pp. 144-145.).

Lybie » ou encore « *l'Italie* » (Clément). D'après une étude menée par Médecins Sans Frontières, « *les MNA arrivent en France après un parcours long, chaotique et souvent traumatique. La violence fait partie du voyage. A celle qui les a poussés à tout abandonner dans leur pays d'origine, s'ajoute celle, parfois extrême, rencontrée sur les routes de l'exil, notamment lors de la traversée de la Libye (captivité, violence sexuelle, sévices corporels, ...).* En 2018, 87% des jeunes suivis par MSF déclarent lors de leur consultation médicale avoir subi des violences, tortures ou maltraitances au long de leur parcours migratoire »²⁸. Parmi les élèves interrogés, seul l'un des MNA est passé par la Libye. Il n'évoque pas de violence, mais uniquement le fait d'avoir été « *détenu* », ce qui revêt tout de même un caractère violent. Ce sont donc des trajets qui s'inscrivent dans la durée, ce qui participe au traumatisme migratoire. Boris, ayant décidé de retrouver ses sœurs n'avait que très peu d'informations et ne savait pas comment les retrouver, ce qui a pris plusieurs mois. Son départ a engendré une séparation très brutale avec ses parents puisqu'il a été « *confié à un ami* » de la famille qui ne pouvait pas avoir d'enfant. D'ailleurs, Ahmed dit « *au début j'étais énervé avec mes parents c'est pour ça j'ai décidé de venir en France* », cela relève d'un sentiment d'abandon. Il n'est pas le seul à avoir vécu une séparation brutale. En effet, Ahmed a décidé de quitter son pays du jour au lendemain sans prévenir ses parents, en précisant « *s'ils savaient, ils n'auraient pas accepté* ». Cette décision démontre une grande preuve de courage, la force de caractère influençant grandement sur la décision du départ. De plus, trois d'entre eux sont partis accompagnés et l'un a décidé de partir seul. Cependant, le départ en groupe peut parfois aboutir une nouvelle fois à une séparation : « *on s'est séparé, chacun de son côté* » (Ahmed) pour finalement arriver seul sur le territoire français. La perte de quelqu'un engendre des souffrances et un traumatisme pour les MNA. Ce long trajet participe aussi à une confusion des repères spatio-temporels pour ces élèves. Ils ne sont pas toujours certains de leur date d'arrivée en France : « *en novembre, en octobre j crois, octobre 2018 j crois* » (Ahmed), « *Je sais pas, neuf mois, un an comme ça...* » (Daniel). Ainsi, la notion de temps est difficile à assimiler pour eux.

▪ Une arrivée entre crainte et liberté

Une fois arrivés sur le sol français, les MNA ont du très vite prendre leurs marques, ce qui suppose à la fois de la crainte au départ pour finalement parvenir à un sentiment de liberté. Au même titre que le manque de repères spatio-temporels, l'un des MNA exprime une hésitation sur son âge au début de l'entretien : « *Moi, j'ai 17 ans... euh 18 ans* » (Boris), il s'agit

²⁸URL : <https://www.msf.fr/actualites/exclus-et-traumatises-la-situation-des-mineurs-non-accompagnes-en-france>

effectivement d'une question délicate en termes de légalité pour rester sur le territoire. En effet, après plusieurs années passées sous la bienveillance du système de protection de l'enfance, les MNA peuvent se voir refuser le droit au séjour sur le territoire français lorsqu'ils atteignent la majorité. Cela renvoie effectivement aux tensions contradictoires entre protection de l'enfance et politique d'immigration contrôlée par l'Etat (Goudet-Lafont, 2016). Ainsi, les élèves n'osent pas dire qu'ils ont dix-huit ans, de peur d'avouer leur situation non régulière. La dimension légale et l'obtention des papiers occupent une place prépondérante dans l'histoire personnelle des MNA. Les élèves sont conscients des procédures et des conditions d'obtention des papiers mais de l'inquiétude et de l'incertitude demeurent tout de même en permanence. Par exemple, deux entre eux racontent : « *J'ai attendu quelques mois... j'étais au foyer pour ma confirmation de si j'étais mineur* » (Boris), « *Il faut être évalué d'abord pour savoir si t'es mineur* » (Clément). En effet, dès leur arrivée, la première démarche consiste à faire des tests confirmant ou non leur minorité. Cela peut prendre beaucoup de temps, c'est-à-dire plusieurs mois comme l'évoque Boris, ce qui contribue au stress et à l'attente incertaine des MNA. Le rapport au temps est une nouvelle fois un élément crucial. Une étude réalisée en Belgique a démontré que plus de la moitié des MNA montrent des signes de stress post-traumatique et que ceux-ci semblent empirer avec le temps²⁹ (UNHCR, 2014). Le facteur de la temporalité est en relation directe avec la santé psychique des MNA avec la nécessité d'entreprendre au plus vite les démarches relatives à la recherche de solutions durables. Plus cela est fait rapidement, moindre seront les répercussions sur la santé et le bien-être de ces jeunes. Malgré cette pression permanente, la notion de liberté se ressent, notamment chez l'un des élèves lorsqu'il exprime « *Pour la première fois ici...j'ai le droit de ce que je peux faire, et puis on m'oblige pas à faire des choses qui...que j'ai pas envie de faire...* » (Daniel). Cela montre donc que l'élève est dépourvu de certaines contraintes et obligations qu'il a pu connaître auparavant. Ce sentiment de liberté et notamment la liberté dans le choix d'agir permet de donner un nouveau souffle aux MNA.

▪ **Du traumatisme à son dépassement**

Pour les quatre élèves interrogés, cela reste encore très douloureux de parler de leur passé. Selon Million-Faure (2017), le « *trajet migratoire est souvent complexe voire traumatisant* », en particulier s'il s'agit d'immigrations clandestines. De plus, malgré le fait d'être arrivé en France depuis plus d'un an, ce traumatisme est toujours présent, résultant « *de dommages*

²⁹Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR) (2014). *Safe & Sound: what States can do to ensure respect for the best interests of unaccompanied and separated children in Europe.*

durables » (Freud, 1926). Effectivement, lors des entretiens, les questions relatives à l'histoire personnelle des élèves ont suscité de l'émotion. Ce n'est effectivement pas évident de se confier sur leur vécu en évoquant toutes les difficultés rencontrées. Ceci est d'autant plus vrai lorsque l'interviewer est quelqu'un qu'ils ne connaissent pas, il n'y a donc pas de relation de confiance instaurée au préalable. Les interrogés sont donc légitimes de se méfier. C'est ce qui est évoqué par l'un des professionnels interrogés : « *Au début où ils arrivaient ils étaient dans un système de défiance, on représentait une autorité et ils en avaient bien conscience donc ils méfiaient de ce qu'ils nous disaient et entre eux ils se reprenaient pour ne pas tout nous dire* » (Madame G). Ainsi, les élèves interrogés ont osé évoquer leur passé mais la plupart d'entre eux sont restés très succincts et peu précis lorsqu'ils ont raconté leur vie antérieure dans leur pays d'origine et leur parcours pour venir jusqu'en France. Ceci se caractérise par de « *l'évitement* », étant l'une des trois formes de symptômes relatifs au stress post-traumatique évoqué par Carlson (1997), où « *la personne cherche à éviter volontairement ou involontairement tout ce qui se rapporte au traumatisme et à son passé.* » En général, cela se traduit par le refus d'en parler. C'est le cas d'un élève en particulier, ce dernier dit « *je suis quelqu'un qui ne pense pas trop au passé... je pense au futur parce que... le passé c'est le passé on va vivre le futur du coup... je me prépare pour le futur, le passé c'est le passé tu laisses derrière [...] ça fais quelques mois que j'ai arrêté de parler de mon passé* » (Boris). Ce constat est confirmé par les professionnels qui sont conscients du traumatisme migratoire : « *c'est pas des histoires faciles* » (Madame F), « *ils arrivent avec des fragilités psychologiques hein ils sont parfois traumatisés* » (Madame G) et qui évitent d'aborder le passé : « *J'ose pas..., je les questionne pas sur leur vécu* » (Monsieur E), « *ils ont besoin[...] qu'on leur pose pas trop de questions* » (Madame F), « *c'est un droit de ne pas revenir toujours sur le passé parce que pour avancer ils ont peut-être besoin de mettre de côté pour se protéger et dans un second temps faudra l'affronter mais là on peut entendre que dans un premier temps il faut rester silencieux là-dessus, c'est trop dur* » (Madame G). Il y a un respect de la vie antérieure et l'objectif de se battre pour le présent et pour l'avenir. Ainsi la situation fragile des MNA semble s'estomper peu à peu.

Pour finir, il est difficile de se rendre compte, à travers les entretiens, si les élèves sont parvenus à s'acclimater à la nouvelle culture française. On perçoit une stratégie d'acculturation, évoquée par Berry et Sam, seulement chez un élève. Sa stratégie repose sur un processus d'intégration, représentée par une « *position d'équilibre entre les deux cultures* » avec une adhésion à la culture d'accueil mais également un attachement à la culture d'origine.

Ahmed dit « *se sentir très bien ici* » mais exprime également le fait d'être « *fier d'être ivoirien* ». Néanmoins, ce phénomène d'acculturation n'est pas percevable chez les autres élèves interrogés. Cela est probablement dû au choix des questions posées, puisqu'aucune des questions n'a pour but d'analyser l'adaptation à la culture française. En effet, nous nous sommes davantage penchées sur leur épanouissement personnel et l'inclusion dans le système scolaire.

2) Les enjeux de la socialisation : une sphère relationnelle plurielle

2-a. La construction d'un groupe de pairs

Les relations entre les MNA et les autres élèves prennent la forme d'interactions pendant les cours, ils se fréquentent quotidiennement et constituent ensemble un groupe classe. Si les pairs désignent généralement des individus du même âge, avec qui un adolescent partage les mêmes loisirs et qui fréquentent les mêmes lieux tels que l'école (De Singly, 2006), les élèves qui composent la classe ne sont pas toujours les repères amicaux principaux. Daniel explique qu'il n'a « *qu'un seul ami* » en dehors de l'établissement et précise que les élèves de la classe sont « *des copains* », pas des amis. Ahmed considère que le groupe classe est composé de « *gens avec qui [il peut] parler* », « *des camarades* » mais que ses amis ne sont pas au lycée. En effet, le groupe de pairs des élèves interrogés semble constitué d'adolescents ou de jeunes adultes qu'ils ont rencontrés en dehors du lycée pour les quatre, lors de leur passage en foyer pour un sur les quatre, ou dans les associations qu'ils ont fréquentées pour deux sur les quatre.

- **Le loisir comme élément fédérateur**

Leur engagement dans une activité sportive favorise aussi les relations qu'ils peuvent avoir avec d'autres jeunes de leur âge. Par exemple, Ahmed s'est inscrit dans une salle de sport, tandis que Boris et Daniel pratiquent le football en club. Cela leur permet d'acquérir certains comportements, de comprendre des normes avec des règles de jeux « *c'est là où t'acquires toutes les règles de sociabilisation, jouer avec...jouer contre...* » (Madame G). De plus, ce sont souvent des règles universelles et la pratique du sport ne nécessite pas d'explications sur la vie personnelle. Le groupe de pairs est donc un soutien dans la construction identitaire puisque les membres sont liés par le « *vécu des mêmes choses* » (Claes, 2003) ; « *tous mes potes en France, c'est des portugais* » (Boris). Cependant, les relations amicales sont en construction puisqu'ils sont sur le territoire français depuis peu de temps. Leurs relations sociales dans l'ensemble sont impactées par les traumatismes liés à leur départ.

- **Leur définition de l'amitié**

Les entretiens ont été réalisés au mois de novembre, il apparaît donc compliqué pour les MNA interrogés de décrire les relations qu'ils entretiennent avec les autres comme des liens d'amitié ; « *Là on vient de se connaître, même pas trois mois de cours donc pas amis parce que amis c'est... c'est profond* » (Ahmed). L'élève Daniel précise que ce sont « *des amis de classe* », c'est-à-dire qu'il ne les fréquente que très peu en dehors du temps scolaire. Des élèves ordinaires font une distinction entre les différents groupes qu'ils fréquentent ; il y a les amis, les camarades de classe, les collègues de travail. La distinction est beaucoup plus marquée dans le discours des jeunes interrogés, la signification du mot ami est lourde de sens et est peu utilisée pour décrire la relation qu'ils ont avec les autres élèves de la classe. S'ils considèrent que ça se passe bien en classe, ils ne font pas autant réellement confiance aux autres élèves et n'évoquent que très peu leur situation ; « *En fait ils sont pas mon ami vraiment, c'est des collègues on se voit juste à l'école* » (Boris).

Toutefois, les quatre élèves interrogés sont entourés socialement, ils ne sont pas dans une situation d'isolement, « *on partage beaucoup de choses* » (Ahmed) et évoquent même l'importance d'avoir des « amis » pour passer le temps, oublier les choses difficiles de leur passé ou de leur situation actuelle ; « *on met la musique et on s'amuse* » (Boris), « *je suis avec des amis, souvent j'essaye de...d'un peu oublier* » (Clément). Le groupe de pairs se construit petit à petit, et permet à l'adolescent de se sentir reconnu par les autres dans une identité propre avec une place dans un ou plusieurs groupes sociaux (Muchembled, 2008). L'hypothèse selon laquelle l'inclusion des MNA est facilitée par la socialisation par les pairs est nuancée par le fait que les relations amicales ne constituent pas une priorité pour eux. Ils se construisent différemment des autres jeunes puisqu'ils s'appuient principalement sur les relations qu'ils peuvent avoir avec les adultes pour se sentir en sécurité.

- **Une situation particulière intégrée dans la norme sociale**

La prise en charge des élèves allophones fait partie des obligations du système scolaire français. Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, entre 2017 et 2018, 64 350 élèves allophones ont été scolarisés ; 30 385 en école élémentaire, 27 110 au collège et 6 855 au lycée. Le nombre d'élèves MNA scolarisés dans les établissements français est en augmentation et des dispositifs tels que les missions de lutte contre le décrochage scolaire les accompagnent dans leur scolarisation³⁰. Cependant, leur prise en charge reste complexe et les professionnels ne se sentent pas suffisamment accompagnés, ils souhaitent davantage de

³⁰URL :<https://www.education.gouv.fr/64-350-eleves-allophones-nouvellement-arrive-en-2017-2018-8-sur-10-etait-deja-scolarises-4913>

formations (Laurent, 2007). Dans le lycée où sont scolarisés les élèves interrogés, les classes de CAP sont composées d'une dizaine d'élèves, et les MNA représentent la moitié des élèves. La situation de ces jeunes semble alors faire partie de la norme puisqu'il s'agit d'une situation commune à plusieurs élèves. Comme le dit l'enseignante F : « *vous êtes mineurs isolés ça devient une question courante en fait... voilà c'est un peu comme vos parents sont divorcés, c'est la même chose, c'est rentré dans les mœurs, il a une vie un peu différente mais il fait partie de la classe ...* ». Pourtant, lorsqu'ils sont interrogés sur le fait de raconter leur histoire ou leur passé, certains expliquent qu'ils abordent leur sujet avec la classe en exprimant le strict minimum « *Tu leur racontes un petit peu ton histoire ? – Non pratiquement rien...* » (Daniel), ce sont les enseignants qui évoquent parfois le sujet devant les autres élèves ; « *Après quand j'ai discuté avec Madame D, donc ils ont su que j'étais sans-papiers mais après ça passe, ils m'embêtent pas* » (Ahmed). Quelques élèves n'hésitent pas à plaisanter avec eux de leur situation, l'élève Ahmed exprime le fait que ça lui permet de penser à autre chose. Cependant, certains propos laissent penser que parfois la situation dans laquelle sont les élèves resurgit et engendre des questionnements, ainsi que des interrogations : « *ah oui il va quitter le territoire... c'est terrible...* » (Madame F). Si l'ambiance de classe semble sereine entre les élèves d'après les MNA, des propos racistes ou des tensions sont soulignés par les enseignants ; « *On a parfois des problèmes de racismes donc de rejet par rapport à des coutumes, par rapport à la couleur de la peau, des moqueries par rapport, aux difficultés langagières...* » (Madame G). Toutefois, les tensions ne sont pas prégnantes dans le climat de la classe, et les élèves démontrent un certain respect pour les élèves MNA, pour leur vécu ainsi que pour les compétences professionnelles dont ils font preuves ; « *Y'a un élève qui est vraiment [doué], qui impressionne les autres parce qu'il a des capacités élevées en pratique. Les autres élèves le distinguent par ses qualités professionnelles plutôt que pour autre chose.* » (Monsieur E). De plus, lorsqu'un événement remet en lumière la situation d'un élève MNA, par exemple lorsque l'un d'eux éprouve le besoin de sortir de la classe, le reste du groupe démontre de l'empathie et de la compréhension. Les enseignants sont également observateurs des comportements entre élèves dans le groupe et ne perçoivent pas de stigmatisation dans le groupe classe. Monsieur E explique qu'il voit les MNA « *communiquer avec tous les élèves sans distinction* » et qu'ils font partie de la classe, « *ils ont le même statut que les autres [élèves]* » (Madame F). L'enseignante d'histoire-géographie, Madame G, précise que le respect mutuel entre les élèves MNA et les élèves français s'est construit notamment dans le cadre des enseignements professionnels.

Les élèves MNA n'investissent pas pleinement les relations qu'ils peuvent avoir dans la classe, ils sont contents d'avoir d'autres personnes avec qui discuter et s'amuser ; « *Des fois même je suis même pressé que les cours recommencent pour ne pas être tout le temps à la maison comme ça* » (Clément) mais ne tissent pas de réels liens amicaux : « *on s'entend bien mais j'ai pas forcément d'amis* » (Ahmed). La socialisation favorise l'épanouissement des élèves MNA, elle leur apporte un soutien moral et affectif mais elle n'est pas directement une condition de leur réussite scolaire. Le constat auprès des élèves interrogés, un petit échantillon de quatre élèves, est que la contribution des camarades dans leur épanouissement reste limitée, et que celle-ci doit s'accompagner d'une attention portée par d'autres personnes notamment des enseignants.

2-b. Les relations avec les enseignants, des stratégies à adopter

La prise en charge des élèves MNA nécessite un investissement des enseignants dans le suivi individuel ; « *l'accompagnement qu'on met en place n'est pas policier, c'est vraiment un accompagnement* » (Madame G). Il s'agit d'une relation qui se construit progressivement, où la confiance mutuelle est importante pour les deux parties. L'utilisation de la pédagogie différenciée permet d'aborder la relation éducative en prenant en compte les compétences déjà acquises par l'élève, lui montrer qu'il sait et connaît des choses (Kahn, 2010) pour pouvoir lui proposer un suivi adapté aux besoins spécifiques identifiés.

Une des enseignantes appuie sur le fait que construire une relation avec les élèves MNA prend du temps, en effet comme évoqué précédemment « *au début, ils étaient dans un système de défiance, on représentait une autorité et ils en avaient bien conscience donc se ils méfiaient* » (Madame G). Selon ses propos, il faut utiliser certaines stratégies pour que les jeunes se sentent en confiance. Les temps de communication informels, sont notamment des moyens d'entrer en contact avec les MNA ; « *durant une discussion qui commence de façon très informelle ça dérive et ils nous parlent de ce qu'ils ont fait, de ce qu'ils ont vécu* » (Madame G). Le besoin de sécurité de ces élèves et leur besoin affectif pourrait donner lieu à une relation parent-enfant entre l'enseignant et le jeune, c'est pourquoi l'enseignante, Madame G, précise que la relation éducative fonctionne parce qu'un cadre est respecté, associant écoute et confiance tout en gardant une certaine distance ; « *On est dans l'écoute mais on est pas du tout le paternalisme, on est pas du tout là dedans... je pense que c'est aussi pour ça que ça fonctionne, c'est qu'ils savent qu'on est pas là pour remplacer un éventuel parent... c'est pas notre rôle.* » (Madame G).

- **Un vécu traumatique à prendre en compte**

Le vécu et l'histoire personnelle des élèves sont des sujets avec lesquels chaque professionnel à sa manière de faire ou de réagir. Certains n'osent pas, et préfèrent ne pas poser de questions, par peur de perturber l'élève ; *« j'ai bien senti que ça ravivait des souvenirs, je ne parle pas de leur vie précédente, leur vie antérieure »* (Monsieur E). La formulation utilisée par l'enseignant sous-entend que les MNA ou jeunes majeurs scolarisés dans l'établissement ont plusieurs vies, celle avant le départ et celle qui commence une fois qu'ils sont arrivés sur le sol français. Pourtant, les élèves soulignent parfois des éléments de leur pays d'origine ; *« un élève peut me dire en Guinée, on construit en béton armée..., enfin des détails comme ça qui reviennent »* (Monsieur E). L'une des enseignantes décrit une forme d'ambivalence dans le comportement des MNA par rapport à leur histoire personnelle, *« bien souvent quand ils arrivent ils ont besoin à la fois d'être écoutés mais à la fois qu'on leur pose pas trop de questions »* (Madame F). Elle a conscience du vécu traumatique des élèves et de la difficulté pour eux d'avoir besoin d'attention tout en ne voulant pas s'exposer à certains souvenirs douloureux. Il s'agit alors pour les professionnels d'assurer les cours tout en acceptant qu'un détail peut parfois faire resurgir des événements dans l'esprit du jeune ; *« c'est pas des histoires faciles hein, donc forcément des fois on a l'impression qu'on dit pas grand-chose et puis tout à coup on a cet élève qui part en pleurs, et puis on a l'impression d'avoir fait une faute alors qu'en fait pas du tout »* (Madame F). Le besoin de sécurité des élèves est donc une condition pour qu'ils puissent s'investir pleinement dans leurs apprentissages ; *« Ils ne peuvent pas, ils ne sont pas disponibles pour les apprentissages tant qu'on leur apporte pas la sécurité »* (Madame G).

- **Des différences à exploiter de façon éducative pour une école inclusive**

Les différences de cultures font l'objet de discussions en cours de français et d'histoire-géographie où les jeunes MNA sont moteurs grâce à leurs connaissances personnelles issues d'une éducation familiale et scolaire différente ; *« les élèves français sont tellement ignorants justement de tout ce qui est signe de religion alors que ces élèves-là qui du coup sont beaucoup plus religieux, eux connaissent plein de choses et même sur la religion chrétienne et du coup c'est eux qui apporte la connaissance aux autres et ça se passe bien »* (Madame F). Pour éviter les débordements tels que les propos racistes, les enseignants s'assurent du bon déroulement du cours en rappelant les règles ; *« on avait quelques mises au point à faire en début de formation »* (Monsieur E), ou en travaillant sur les différences et la place de la norme dans la société comme le fait une des enseignantes ; *« finalement ça permet une ouverture d'esprit sur chacun de voir qu'on est tous différents d'une façon ou d'une autre, que la*

couleur de peau n'en représente pas une, que la maîtrise du langage n'en représente pas une non plus » (Madame G). Les enseignants prennent certains des élèves MNA en exemple, ils encouragent les autres à leur demander conseils notamment dans les matières professionnelles où certains ont déjà acquis des compétences dans leur pays d'origine ; « *On leur a dit bah faut que t'aïlles voir untel parce que il va savoir le faire... il sait pas forcément te l'expliquer mais il peut te montrer et toi par contre tu peux lui expliquer le geste donc il y a une complémentarité* » (Madame G). L'équipe pédagogique sollicite les facilités, les acquis et les compétences de tous les élèves pour alimenter le cours, favoriser le partage et créer une cohésion, ainsi que de l'entraide entre les élèves. L'école est alors inclusive lorsque les différences de chaque élève de la classe sont prises en compte dans le déroulement du cours et deviennent même des éléments moteurs pour une pratique différenciée selon la circulaire de 2005.

Cependant, aborder certains sujets en cours, inciter les élèves MNA à prendre la parole nécessite aussi de poser un cadre afin de protéger les élèves et de conserver un bon climat dans le groupe ; « *c'est très intéressant mais il faut toujours recadrer, c'est des sujets dangereux, il faut savoir le faire parce que sinon ça peut très vite dérapier* » (Madame F).

Les élèves, au sens général, ont besoin de se sentir pris en considération par les adultes, notamment les enseignants. Ce besoin de considération est particulièrement présent pour des élèves en situation précaire comme les MNA puisque cela participe à satisfaire leur besoin de sécurité. Il s'agit alors d'un suivi continu, dans les différents progrès scolaires que peut faire l'élève mais aussi dans ses démarches administratives liées à sa situation. Ce suivi donne lieu à une forme de relation privilégiée entre les enseignants et les élèves MNA, renforcée par le contexte particulier d'une formation professionnelle. Pour les élèves MNA, les enseignants deviennent des adultes repères, qui ne remplacent pas leurs parents mais qui leur apporte une stabilité dans leur vie quotidienne. L'hypothèse concernant l'engagement des professionnels se vérifie, que ce soit dans l'adaptation de leurs pratiques ou la différenciation pédagogique qu'ils mettent en place. L'engagement est également nécessaire dans les différentes démarches qu'entreprennent les MNA pour régulariser leur situation. Les enseignants ont un rôle d'écoute, d'accompagnement et certains font parfois les démarches administratives pour les élèves MNA qui ne maîtrisent pas toujours la langue française ou ne connaissent pas les procédures liées à leur situation.

2-c. Les relations avec leur famille, une communication difficile voire inexistante

Les relations avec les familles sont différentes selon les situations des MNA, elles dépendent des raisons et des conditions du départ mais aussi des conditions de vie sur le territoire français. Tout individu a des besoins affectifs, cependant les besoins des élèves MNA sont renforcés par l'absence de contacts familiaux stables. Ils sont en carence affective et n'ont pas de proches à qui se référer au quotidien et sur le plan scolaire, ce qui peut s'avérer être un frein pour leur réussite scolaire (Million-Faure, 2017, p.25).

Les réseaux sociaux et le téléphone sont les moyens de communication généralement utilisés par les MNA pour communiquer avec leur famille dans leur pays d'origine quand le contact est encore possible. La précarité de certaines familles et le manque de moyens ne facilitent pas toujours le maintien de la communication ; *« j'ai eu mon frère sur facebook... on a pu échanger, mais c'est un peu compliqué d'échanger avec lui sur internet parce que le réseau c'est très bizarre au bled... En plus mes parents, ils sont au village donc je peux pas communiquer... c'est compliqué donc j'ai pas vraiment de leur nouvelles »* (Ahmed). Boris, n'a plus de contact avec ses parents mais une association l'a aidé à retrouver deux de ses trois sœurs sur le territoire français, il vit donc avec l'une d'elle. La relation avec la fratrie est également un élément qui conditionne l'adaptation du jeune sur le territoire français, elle lui apporte un sentiment de sécurité et participe à sa construction identitaire (Guerraoui et Mousset, 2012); *« ma sœur elle m'a dit de venir chez elle, c'est ma sœur elle peut pas me laisser dans la rue [...] on est toujours ensemble »* (Boris). D'autres n'ont plus de contact avec leurs parents, suite à une séparation forcée notamment dans un contexte de guerre. Clément nourrit l'espoir de pouvoir avoir des nouvelles de sa mère *« [Je n'en ai] pas encore, jusqu'à présent »*, et semble avoir trouvé une représentation parentale dans le lien qu'il entretient avec l'éducatrice qui s'occupe de lui ; *« elle est comme une mère pour moi. Parce qu'elle fait tout pour moi. Donc déjà, je me sens un peu comme si j'étais avec ma maman, mais bon... En fait, elle fait tout pour moi, comme ce que une mère doit faire pour son enfant. »*. Quant à l'élève Daniel, il explique avoir des contacts avec sa sœur et son père en Guinée de temps en temps, sans rentrer dans les détails. L'absence de la famille engendre des besoins affectifs, les élèves MNA vont alors chercher des repères en dehors du cercle familial pour pouvoir combler les besoins de sécurité, d'accompagnement et d'affection.

- **Des alternatives pour combler un besoin affectif**

Les jeunes MNA trouvent des figures maternelles ou paternelles dans les différentes relations qu'ils ont avec les personnes qu'ils rencontrent, cela peut être un éducateur, des assistants sociaux ou des membres d'associations voire des parrains ; *« le weekend je suis chez un monsieur qui depuis l'année dernière quand j'étais en prise charge qui m'hébergeait après*

quand ma prise en charge est terminée, il a accepté que je revienne chez lui » (Ahmed). Ils tissent des liens avec des adultes avec lesquels ils se sentent en sécurité, qui est comme dit précédemment l'un des besoins essentiels des élèves en situation irrégulière.

Les élèves MNA ont différents groupes de socialisation ; les autres jeunes de leur âge, que ce soit les élèves ou des adolescents rencontrés dans leur parcours de vie. Ces groupes leur permettent de se divertir, d'être au contact de jeunes qui traversent les mêmes épreuves qu'eux. Des épreuves qui peuvent être directement liées au traumatisme migratoire ou bien à la période de l'adolescence en générale. Cependant, ils ont tendance à s'orienter vers les adultes, considérés comme des sources de sécurité lorsqu'ils ont besoin d'être rassurés. L'école devient alors un repère de stabilité dans le quotidien, puisqu'elle apporte une continuité, un accompagnement et un contexte sécurisant.

3) Le rapport à l'école et l'adaptation au système scolaire français

Tous les élèves interrogés ont été à l'école dans leur pays d'origine, jusqu'à un niveau plus ou moins élevé. Cette continuité scolaire est très importante pour ne pas engendrer de fracture. D'ailleurs, ils sont conscients de l'importance de l'école et du privilège de pouvoir y accéder : *« Moi j'ai eu la chance d'aller en 3ème dans mon pays » (Ahmed).* Le fait d'être allé assez loin scolairement dans le pays d'origine implique une mise à niveau une fois arrivé en France et non pas une remise à niveau. Nous allons donc nous intéresser au rapport à l'école que les MNA entretiennent et jusqu'où ce rapport peut se révéler complexe.

3-a. La maîtrise de la langue française

Ce qui les différencie en particulier est la maîtrise de la langue française. Comme le souligne la Direction de l'Enseignement Scolaire c'est effectivement *« l'apprentissage du français qui permet l'intégration harmonieuse du nouvel arrivant »*. Ainsi, certains parlaient déjà français avant d'arriver sur le territoire, d'autres pas du tout. Mais cet apprentissage se fait plutôt rapidement. Boris, par exemple, a appris la langue en *« quatre mois »* seulement, bien qu'il dit *« encore avoir des difficultés »*, ce qui semble ordinaire. Tous ont encore des difficultés langagières mais ils parviennent à comprendre la majorité des cours et à se faire comprendre au bout de quelques mois. Pour ceux qui parlaient déjà français, des difficultés sont tout de même présentes : *« Non déjà je parlais la langue française [...] Je comprends pas tout mais je me débrouille quand même. » (Clément), « Quand les professeurs, ils font les cours ils*

emploient le français qu'on comprend pas forcément, il fallait redoubler d'efforts pour pouvoir écouter tout ça, pour pouvoir savoir de quoi il s'agit, comprendre... » (Ahmed). Ainsi, la base de la langue française déjà acquise ne suffit pas puisque des efforts de compréhension supplémentaires sont nécessaires. L'inclusion reste, de ce fait, partielle car les élèves ne peuvent pleinement acquérir les attendus de l'école en raison des difficultés langagières. Il y a également des distinctions à relever. En effet, le vocabulaire utilisé n'est pas tout à fait le même : *« ma manière de m'exprimer, ici c'est pas pareil, ici c'est le français soutenu mais dans mon pays c'est le français familier on parle dans la rue, on a d'autres langages qui n'a rien à voir avec le français... on se comprend »* (Ahmed). Ainsi, le vocabulaire semble plus soutenu et plus compliqué en France pour Ahmed, ce qui nécessite des ajustements. Ceci est confirmé par l'un des professionnels *« Avec le vocabulaire, il y a des difficultés de compréhension de certains mots, même courants »* (Monsieur E). Les professeurs ont donc un rôle à jouer pour faciliter la compréhension en classe et accompagner au mieux les élèves MNA. En bref, le processus d'appropriation de la langue du pays d'accueil dépend de différents facteurs à savoir l'origine linguistique, le niveau de scolarisation, la qualité et la quantité des contacts avec les natifs dans le pays d'accueil, le projet migratoire des personnes et leur volonté d'intégration plus ou moins affirmée (Adami, 2012). Plus la langue française est acquise et plus les élèves MNA bénéficient d'une expérience scolaire inclusive.

3-b. Des difficultés scolaires de natures différentes

Etonnamment, le français n'est pas mentionné en premier lorsqu'on leur demande dans quelles disciplines ils sont en difficultés, ce qui démontre une certaine adaptation à la langue mais plus tard, au fil des entretiens, les élèves finissent par évoquer certaines complications. Deux d'entre eux mettent l'accent sur les difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit : *« Je fais trop de fautes »* (Ahmed), *« Ecrire c'est compliqué... c'est juste écrire »* (Boris). La culture de l'écrit est en effet très présente en France et se voit être un obstacle majeur car la forme scolaire actuelle est centrée sur l'activité écrite des élèves (Troger et Ruano-Borbalan, 2017). Boris exprime également des difficultés à l'oral *« J'avais la difficulté de parler français...J'avais pas le niveau de parler français »*. Ces difficultés sont le fruit d'un rapport complexe à l'école. La maîtrise de la langue française suppose donc des apprentissages soutenus aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. De ce fait, les élèves *« prennent conscience très vite qu'il faut travailler »* (Madame F). En revanche, tous relèvent des difficultés en anglais. En

effet, dans leur pays d'origine, ils n'ont pas eu l'occasion d'apprendre cette langue ou que très peu : « *On parlait l'anglais à l'école mais sauf que... mais c'est pas pareil parce que le niveau il est très bas donc c'est pas pareil qu'ici* » (Ahmed), « *Je connais pas tellement bien le français et puis quand on me donne l'anglais aussi donc c'est pas facile. Et puis c'est ici seulement que j'ai eu l'anglais, je n'avais jamais vu l'anglais avant, je n'avais pas écrit* » (Daniel). L'apprentissage d'une seconde langue vivante n'est donc pas facile pour les élèves MNA qui ont d'abord tendance à se focaliser sur la maîtrise de la langue française. Toutefois, l'un d'entre eux est bien conscient de l'enjeu actuel lié à l'apprentissage des langues pour l'insertion professionnelle : « *En fait c'est ce qui nous suit pour l'éternité le français et l'anglais.* » (Ahmed). En effet, le fait de maîtriser plusieurs langues est un atout majeur sur le marché de l'emploi. Enfin, les élèves expriment des difficultés dans d'autres matières, mais comme tout autre élève non MNA, les difficultés font partie de la scolarité. La majorité des élèves rencontrent des difficultés durables dans au moins une discipline lors de leur scolarité. Dans les 64 pays ayant participé à l'enquête PISA 2016, « *environ 13 millions d'élèves de 15 ans sont peu performants dans une matière au moins, notamment les mathématiques, la compréhension de l'écrit et les sciences.* »³¹. Ainsi, on estime à un élève sur quatre étant sous le seuil de compétences. Il est donc important d'appréhender les difficultés scolaires des élèves MNA sous deux angles à savoir celui lié à leur statut de jeune arrivant sur le territoire français et sous l'angle d'un élève lambda.

3-c. Une adaptation progressive au système scolaire français

▪ Un équilibre entre deux cultures scolaires

Les MNA sont dans une position ambivalente entre leurs deux cultures, y compris sur le plan scolaire. Tout d'abord, on constate une différence de contenus entre les cours enseignés dans les pays d'origine des élèves et ceux qu'ils ont en France : « *Oui mais quand j'étais au collège avant, il y a des matières que j'avais pas* » (Ahmed). Les élèves MNA sont donc confrontés à un modèle scolaire nouveau qui diffère avec ce qu'ils ont connu auparavant. Les enseignements professionnalisant sont également nouveaux et occupent une place prédominante. On remarque alors que la plupart des élèves MNA sont à l'aise en atelier : « *Ils savent des choses que les français natifs ne connaissent pas donc ils ont vraiment quelque chose à apporter. Dans les travaux de maçonnerie c'est quelque chose qu'ils ont*

³¹PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves) 2016 – Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse)

parfois déjà fait... ce qui fait qu'ils arrivent ici avec de l'avance... » (Madame G), « C'est eux qui apporte la connaissance aux autres » (Madame F). Cela permet donc un partage de connaissances et un partage lié aux différentes cultures, ce qui est particulièrement enrichissant. Selon Cuche (1996), il s'agit « d'un savant mélange d'éléments de la culture dite d'origine auxquels s'ajoutent de nouvelles valeurs et normes du pays d'accueil »³². Cet équilibre permet également une meilleure confiance en soi pour les élèves MNA, ce qui participe à leur épanouissement personnel et in fine à l'inclusion.

- **L'appropriation des règles et des codes**

En ce qui concerne l'adaptation au système scolaire, il a fallu assimiler les règles et les codes propres à l'école française, ce qui n'est pas systématique. Ceci est remarqué par les enseignants : « *Ils ont plus de mal à se mettre au travail, à accepter des règles qui sont pas les mêmes que celles qu'ils ont connu... » (Madame F). Le rapport aux règles est effectivement différent, ce qui nécessite une appropriation. C'est ce que Schiff (2001) explique, en indiquant que les MNA sont socialisés dans un mode d'éducation traditionnel avec l'intériorisation du strict respect des règles et des figures d'autorité. En ce sens, il est également indispensable de poser un cadre de la part des professeurs : « *on leur pose les limites sans problème, on est pas là pour les caresser dans le sens du poil » (Madame G). Le rapport à l'école est alors basé sur la confiance et sur un cadre bien précis. Cette appropriation des codes est progressive et participe au processus d'inclusion des MNA. Contrairement à ce qu'évoque Dray (2007) en citant un élève « Vos valeurs, vos règles ne sont pas les miennes », les MNA interrogés ne s'opposent pas aux règles. Ils sont conscients qu'elles sont différentes mais ils sont dans une dynamique d'appropriation progressive sans opposition ou refus de coopérer. Ceci est notable chez Ahmed par exemple lorsqu'il dit « *qu'il faut s'adapter »*. En outre, l'appropriation des règles va au-delà du système scolaire et s'applique également à la vie en société en général, pour les MNA. Selon Mananga (2010, p.36) il est nécessaire pour un jeune d'origine étrangère « *d'assimiler les normes et les règles en vigueur dans la nation, permettant ainsi son intégration »*.**

- **L'importance d'un cadre sécurisant**

En parallèle, le cadre doit être sécurisant, c'est ce qu'exprime Madame F lorsqu'elle évoque la nécessité d'apporter de la sécurité aux élèves dans un premier temps pour qu'ils puissent ensuite être disponibles pour les apprentissages. Ce cadre sécurisant constitue ainsi la condition première pour la mise au travail. Cela est nécessaire puisqu'il renvoie à la relation

³²Denys Cuche « La notion de culture dans les sciences sociales ». Paris, La Découverte, 1996

de confiance instaurée entre adultes et élèves ainsi que la prise en compte des difficultés liées aux différentes histoires personnelles des MNA. Plus les élèves se sentiront en confiance et en sécurité, plus ils pourront s'épanouir et se rendre pleinement disponibles pour les apprentissages.

3-d. La motivation et l'ambition : éléments moteur de l'inclusion

Par ailleurs, la question de la motivation fait partie intégrante de la scolarité des élèves MNA. Les difficultés rencontrées sont effectivement compensées par la motivation et l'envie ainsi que la capacité à s'adapter continuellement. La motivation désigne « *l'ensemble des facteurs internes qui poussent une personne à s'engager dans une activité ou une conduite et à y persister durablement.* » (Lieuury et Fenouillet, 1997)

▪ Un investissement notable

Selon les professionnels, ce sont des élèves particulièrement investis et curieux en classe : « *En général ils sont vraiment volontaires, en recherche d'apprentissage [...] Ils ont une envie de progresser [...], une envie de réussir* » (Monsieur E), « *Ils sont en cours ils ont envie de bien faire... et ils s'en sortent très très bien* » (Madame F). Les professeurs s'accordent à dire que l'investissement des MNA est particulièrement élevé. Ce sont effectivement des élèves motivés malgré le fait d'être scolarisés dans une filière dépréciée, notamment chez les élèves natifs contraints à une orientation subie. Selon l'enquête Cnesco 2018³³, près d'un jeune sur cinq estime qu'il n'a pas eu le choix de son orientation, particulièrement lorsqu'il est issu de l'enseignement professionnel. Grâce à cette motivation, les MNA parviennent à obtenir de bons résultats. L'un des élèves dit « *J'ai des bonnes notes parce que j'arrive à écouter, j'arrive à comprendre, j'arrive à participer* » : ceci représente une forme de fierté et une récompense face aux efforts fournis. Pour atteindre un bon niveau, les élèves savent qu'ils devront s'impliquer et fournir un travail de qualité, aussi bien dans les enseignements généraux que professionnels.

• Une projection sur le long terme

De plus, certains ont l'envie de poursuivre leurs études après le lycée, c'est le cas d'Ahmed qui dit « *L'année prochaine, si j'ai mon CAP, ptete que je pourrais faire un bac pro [...]Et puis faire un BTS, s'il le faut* ». Ceci démontre à la fois de la motivation et de l'ambition et à

³³Enquête CNESCO 2018 « *Éducation à l'orientation : comment construire un parcours d'orientation tout au long de la scolarité ?* ». URL : <http://www.cnesco.fr/fr/education-a-lorientation/>

la fois une connaissance des poursuites d'études possibles dans le système français. En effet, les MNA connaissent le système et ses rouages. Par ailleurs, les élèves MNA sont très relatifs par rapports aux évènements qu'ils vivent. C'est le cas par exemple de Clément qui a subi une « rupture de contrat » lors d'un stage, mais pour lui ce n'est pas grave, il continue de se projeter. Sa motivation et son enthousiasme sont portés par l'école. En effet, l'école apparaît alors comme un ascenseur social, en opposition à la sociologue Duru-Bellat (2009). Cette dernière se demande « *s'il faut poursuivre l'inflation scolaire, c'est-à-dire l'encouragement à la prolongation des études, étant donné qu'il n'y aura pas, dans le contexte actuel, d'emplois qualifiés pour tout le monde* »³⁴. Or, les MNA n'ont pas la même définition de la réussite scolaire que leurs camarades natifs. Pour eux, la réussite passe en premier lieu par leur inclusion sur le territoire à court terme et sur le marché de l'emploi à moyen terme avec la possibilité de poursuivre des études relativement courtes. Même si Ahmed évoque l'importance d'avoir des « *bonnes notes* », ce n'est pas les cas des autres élèves interrogés, contrairement aux élèves natifs pour qui la notation occupe une place très importante dans la réussite (Meirieu, 2006).

L'implication remarquable des MNA est également soulevée lors de leurs périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) : « *En ce qui concerne les stages justement, c'était les élèves qui ont les meilleures appréciations [...] Vraiment au niveau...oui de la ponctualité, même si comme tous les élèves ils ont des besoins d'apprendre encore, les entreprises comprennent qu'ils en stage mais au niveau comportement c'est euh... pour trois élèves là c'est assez exemplaire.* » (Monsieur E). La motivation est effectivement renforcée par leur curiosité et leur soif de découvertes, notamment en stages : « *J'ai envie de découvrir* » (Ahmed). C'est une formation qui est porteuse, les élèves se raccrochent à un projet concret, notamment en façonnant avec leurs mains. Seul un élève sur quatre parmi les MNA interrogé a évoqué un manque d'envie : « *mais l'année dernière, le début j'étais pas vraiment motivé, les professeurs ils disaient que... non t'étais pas motivé...* » (Boris). Ceci était principalement dû à un manque d'intérêt pour la maçonnerie, filière qui ne lui plaisait pas beaucoup au début de sa formation. Toutefois, ce manque de motivation s'est peu à peu effacé laissant place à une nette progression : « *mais là j'ai amélioré, je suis le troisième ou le deuxième meilleur en atelier* ». Cet élève a probablement pris conscience de l'importance de valider son CAP, tout en souhaitant par la suite changer de voie. En effet, l'ensemble des élèves interrogés, sans exception, expriment la volonté de s'orienter vers un autre domaine

³⁴Article Sciences humaines : L'éducation un ascenseur social ? publié en novembre 2009. URL : https://www.scienceshumaines.com/l-education-un-ascenseur-social_fr_24404.html

après l'obtention du CAP maçonnerie : « *Après le CAP, je veux changer* » (Ahmed). En ce sens, l'école est seulement un tremplin, notamment pour faciliter l'obtention des papiers. Les élèves se contentent de ce qu'ils ont pour le moment mais ils sauront rebondir même s'ils ne sont pas dans la bonne filière, le CAP actuel étant seulement un passage tout en ayant une mise en perspective pour la suite. Les élèves ont été confrontés à une orientation subie : « *Y avait que des places dans le lycée professionnel usine... même électricité j'ai pas trouvé de place.* » (Boris). Cet élève a donc intégré cette formation par défaut. Il ajoute « *En fait c'est en France... c'est compliqué de faire une étude que tu aimes...* ». Ces propos sont avérés dans un système éducatif français très sélectif où le diplôme est la condition nécessaire à l'insertion professionnelle. Les quatre élèves ont chacun un futur projet d'orientation différent à l'esprit : « *j'ai envie de faire de la sécurité [...] souvent ça me vient en tête de ne pas continuer dans le bâtiment...d'essayer d'avoir un diplôme en sécurité* » (Ahmed), « *En fait, je voulais la plomberie* » (Clément), « *Après j'ai envie de faire l'électricité* » (Daniel) et enfin Boris souhaite « *faire de l'électronique* ». Malgré cette volonté de changer de voie, les élèves restent investis dans leur filière actuelle : « *Pour l'instant je sais ce que je dois faire, donc je suis concentré... je suis concentré dessus* » (Ahmed). Les MNA savent pertinemment que l'obtention du CAP maçonnerie est essentiel, ce qui en devient leur priorité. De plus, même s'ils ne parviennent pas à changer de voie par la suite, la maçonnerie se caractérise par un maillage économique facilitant. Il s'agit effectivement d'un secteur en recherche avec un manque de main d'œuvre, ce qui augmente les chances d'insertion professionnelle à l'issue du CAP. Selon l'Institut supérieur des métiers (ISM), les emplois d'artisans salariés dans le bâtiment ont diminué de plus de 5 % en province et même de 8 % dans les communes de moins de 2 000 habitants entre 2012 et 2015³⁵.

- **Des élèves MNA en réussite**

Malgré les difficultés et les obstacles rencontrés, il semblerait que ces élèves soient rarement en situation de décrochage, sauf quelques exceptions : « *Non, dans le décrochage, on ne les voit pas... bon à part un cette année qui est décrocheur mais qui est même absentéiste... là on est même sur un élève fantôme donc euh... mais en général, ces élèves-là ne sont pas décrocheurs* » (Madame F). Ce constat se corrèle avec la forte motivation et l'envie qu'ils ont de réussir. Pourtant, les élèves allophones et, ou immigrés sont davantage susceptibles d'être en situation de décrochage. « *Le décrochage scolaire concerne les élèves dits "immigrés" de*

³⁵Article de journal du Ouest France, publié le 10/04/2019. URL : <https://www.ouest-france.fr/economie/artisanat/manque-de-filieres-peu-de-vocations-les-artistes-face-une-penurie-de-main-d-oeuvre-6303963>

manière plus importante par rapport au reste de la population. » (Alessandro Bergamaschi, 2016)³⁶. Cela n'est pas le cas des élèves interrogés d'un même établissement puisqu'ils sont tous en situation de réussite. Outre leur motivation, l'accompagnement et l'investissement des professionnels leur permet une certaine persévérance scolaire. Néanmoins, il est important de rappeler que ce constat résulte d'un faible échantillon et qu'il ne sera pas nécessairement le même dans d'autres établissements.

Pour conclure, le rapport à l'école des élèves MNA implique une grande motivation liée à la nécessité d'obtenir un diplôme. Les élèves suivent une scolarité construite sur une alliance entre la pratique et le théorique. Cet équilibre leur convient et est très porteur pour envisager différentes perspectives d'avenir. L'aspect professionnel est effectivement particulièrement important, domaine dans lequel ils sont pour la plupart talentueux. Une scolarité en lycée général et technologique n'aurait pas pu leur proposer d'enseignement professionnel, et aurait probablement pu engendrer davantage de difficultés. Selon les enseignants interrogés, le parcours des MNA en lycée professionnel finit par leur offrir une stabilité : *« la majorité des cas ce sont des jeunes qui sortent avec un diplôme et puis après bah nous on les place en entreprise... Ils obtiennent des papiers et ça c'est le parcours normal »* (Madame F). Tout comme la fragilité de la situation, le rapport complexe à l'école est réel mais semble progressivement se modérer.

4) L'investissement des professionnels au service de l'inclusion et de l'épanouissement personnel des MNA

4-a. L'inclusion dans un contexte de formation professionnelle

Les élèves interrogés sont inscrits en CAP maçonnerie où ils alternent entre des enseignements généraux et des enseignements professionnels. Le contexte de formation favorise des prises de contact régulières et des rencontres quotidiennes entre les élèves et les professeurs des matières générales et professionnelles. La proximité entre les professionnels et les élèves serait inhérente au lycée professionnel ; *« Au lycée pro on entretient d'autres relations avec nos élèves (...) On est assez proches d'eux, pas parce que ce sont des élèves allophones mais de façon générale, je vais parler pour moi mais je sais que mes collègues*

³⁶Alessandro Bergamaschi, « Décrochage scolaire et immigration. Un regard sociologique sur la scolarité des élèves immigrés en France », Les dossiers des sciences de l'éducation, 2016, p. 157-172.)

c'est la même chose, on va pas hésiter à aller les voir (...) pour discuter avec eux d'autre chose. » (Madame G).

- **Des adaptations au quotidien**

Chaque professionnel interrogé exprime donc le fait que les rencontres avec les MNA sont quotidiennes, pour divers motifs. Il peut s'agir d'un contexte de cours mais aussi de discussions autour de leur humeur du jour, de l'avancement de leurs démarches administratives ou bien d'aide pour leur recherche de stage. Dans la classe de seconde année de CAP, la moitié de l'effectif est en situation irrégulière puisqu'ils sont soit mineurs non accompagnés ou jeunes majeurs sans papiers.

La scolarité des élèves MNA nécessite des adaptations, ils ne maîtrisent pas tous la langue française et les enseignants s'accordent à dire qu'une des techniques d'adaptation mise en place est l'utilisation d'images pour illustrer un propos tel qu'un mot de vocabulaire inconnu mais il est plus difficile d'illustrer un concept ou une notion avec des images ; *« ils savent pas ce que c'est et donc il faut automatiquement prévoir chaque fois qu'on a des mots comme ça une image pour pouvoir leur montrer ce que c'est (...) mais il y a des fois sur des notions un peu plus complexes je me souviens avoir travaillé en français sur un livre sur la déportation. »* Les élèves MNA n'ont pas le même héritage historique que les élèves scolarisés en France depuis toujours, ils sont porteurs d'une autre histoire, d'une autre culture mais qui peuvent présenter des similitudes avec celles du pays d'accueil notamment lorsqu'il s'agit de guerre ou de conflits ; *« On a travaillé à deux avec ma collègue de lettres histoire pour pouvoir adapter pour l'élève qui avait vu des choses chez lui mais il n'avait pas vécu la Seconde Guerre mondiale comme nous on l'a vécu »* (Madame F). Les adaptations peuvent également être de la traduction de cours en anglais ou bien des relectures ou du temps supplémentaire pour faire un exercice.

- **Une différenciation pédagogique et éducative dans le suivi de scolarité**

L'une des enseignantes construit une différenciation en donnant à l'ensemble des élèves des écrits à faire, en évaluant leur capacité à répondre aux questions à l'oral et à l'écrit, *« c'est pour tous les élèves de CAP hein, porteurs de handicap ou pas, allophones ou pas »*. Les adaptations individuelles se font donc comme pour un élève français qui aurait des difficultés de lecture ou de compréhension. Plusieurs adaptations sont possibles pour une démarche de différenciation, autant sur le plan pédagogique qu'éducatif ; *« il faut qu'on puisse leur proposer un panel de solutions quand ça va pas »* (Madame G). Madame G suggère aussi la mise en place de référents qui pourraient être des repères dans l'établissement mais aussi en classe. Pour le moment, le *« besoin de suivi et d'encadrement supplémentaires »* (Ventoso-Y-

Font& Fumey, 2016) est donc assuré par l'ensemble de l'équipe pédagogique car aucun personnel spécialisé n'est recruté. Les enseignants font le lien avec les éducateurs malgré un manque de temps de concertation déploré par certains enseignants ; *« on a pas le temps, on a pas d'heure de réunion pour pouvoir discuter de certains sujets »* (Madame G). L'équipe enseignante adopte une certaine stratégie dans la prise en charge des élèves MNA puisque que l'enseignante d'histoire-géographie (Madame G) les accompagne plutôt de façon scolaire. *« Moi je m'occupe d'eux sur le plan scolaire donc c'est aussi pour ça que j'entretiens plus ma relation dans l'accompagnement, dans la maîtrise du français et ma collègue s'en occupe plus sur le volant social, l'accompagnement par rapport aux avocats, préfecture »* (Madame G). En ce qui concerne le vécu et la situation des élèves, globalement l'ensemble de l'équipe s'appuie sur la référente décrochage qui est aussi professeure de français (Madame F) car elle a également investi un rôle d'aide sociale, elle accompagne les élèves dans leurs démarches administratives, *« là en ce moment on est sur les déclarations d'impôts pour pouvoir avoir un avis de non-imposition et donc avoir droit aux bourses l'année suivante, on a des contacts, ils servent de relais entre leur éducateur et puis moi, et moi avec le lycée en fait »* (Madame E). Les professeurs des matières professionnelles sont investis auprès des élèves dans leurs démarches pour trouver un stage, ils font le relais entre l'élève et l'entreprise. *« C'est à eux de faire la première démarche, mais je pense à un élève qui a encore des difficultés en vocabulaire alors ça peut faire un barrage auprès des entreprises quand il se présente dans ce cas là c'est moi qui fait la recherche mais je leur demande de se présenter en entreprise. »* (Monsieur E).

La référente décrochage, Madame F, déclare que les niveaux scolaires des élèves MNA sont équivalents au niveau primaire. Pourtant, parmi les élèves interrogés, ils ont tous été scolarisés antérieurement et l'un d'eux est même allé jusqu'à l'obtention du BEP. Dans l'ensemble, ils comprennent une conversation en français et savent répondre aux questions avec un niveau de langage correct. En arrivant dans la formation, certains maîtrisaient déjà des techniques de construction indispensable dans leur formation actuelle ; *« Souvent en fait les élèves qui sont allophones ont travaillé dans leur pays parce que parfois la famille avait des difficultés financières, ils ont pas pu aller à l'école très longtemps, il a fallu qu'ils travaillent et dans les travaux de maçonnerie c'est quelque chose qu'ils ont parfois déjà fait ce qui fait qu'ils arrivent ici avec de l'avance »* (Madame G). Les enseignants n'ont pas tous la même vision des capacités des élèves, car en matière générale les attendus portent davantage sur la maîtrise de la langue, du vocabulaire tandis qu'en matière professionnelle les attendus concernent des gestes professionnels et des techniques de construction ; *« Moi je*

trouve c'est des élèves vraiment volontaires, en recherche d'apprentissage et un respect pour l'adulte et fin, je ne vois pas de difficultés particulières, ils ont une envie de progresser » (Monsieur E). En revanche, la vision de l'élève inscrit en formation professionnelle donc futur ouvrier maçon est commune à l'ensemble des enseignants, ils ne font pas de différence entre les élèves ; *« c'est l'apprentissage du métier qui est le même pour tout le monde, ce sont des maçons, ils sont tous autour de leurs ouvrages, ils ont tous le même murs de parpaing, ils ont tous le même matériel pour travailler et donc ils sont maçons avant d'être mineur, avant d'être élève avec des difficultés ou un handicap, ou mineurs isolés, ou jeunes majeurs sans papiers »* (Madame G). Le temps de concertation semble faire partie des conditions nécessaires pour une harmonisation des pratiques dans la prise en charge des élèves MNA ; *« Le manque de concertation à l'intérieur de l'équipe pédagogique [...] ça aussi ça pénalise dans l'accompagnement de ces élèves »* (Madame G).

4-b. Les conditions d'enseignement

- **Un besoin d'harmonisation dans les pratiques**

Cependant, selon une des enseignantes, si des adaptations existent, celles-ci ne sont pas suffisamment harmonisées dans l'ensemble de l'équipe pédagogique ; *« C'est-à-dire que aujourd'hui un élève qui arrive au lycée, il est pas accueilli, on lui explique pas l'emploi du temps, ça part de soi et par infusion c'est-à-dire que on part du principe qu'étant dans un bain, il va suivre et ça ira. Les adaptations il en faut pour tout. Il en faut, elles sont nécessaires à plusieurs échelles. »* (Madame G). L'enseignante décrit dans ses propos un procédé d'intégration où l'on souhaite que l'élève corresponde à un certain modèle, à des normes. C'est pourquoi elle souhaite qu'un protocole d'accueil pour les élèves allophones soit mis en place à la rentrée prochaine pour une réelle démarche d'inclusion basée sur les besoins réels de ces élèves. Les élèves MNA sont des élèves à besoins éducatifs particuliers et la liste typologique de Ventoso-y-font & Fumey (2016) permet de les définir. Ils ont *« besoin de temps »* dans l'adaptation à leur nouvel environnement mais aussi dans leur progression, ainsi que des *« besoins de matériels »* notamment dans le domaine numérique pour pouvoir avoir accès à des outils de traduction par exemple. En ce qui concerne *« l'adaptation des supports »*, l'équipe enseignante s'empare de plus en plus de différentes techniques telles que des repères visuels ou des différenciations dans les consignes données cependant, les manuels

scolaires ne sont pas suffisamment adaptés à différents publics ; « *les manuels scolaires sont pas adaptés donc nous déjà à priori on doit pas utiliser de manuels dans nos classes, au lycée pro et de toute façon ils ne sont pas adaptés à ces élèves là* » (Madame G).

- **Un besoin de formation pour une prise en charge efficiente**

Toutefois, le manque d'information et de formation peut s'avérer être une limite dans la prise en charge des élèves MNA. « *On aurait toujours besoin d'en savoir plus.* » (Monsieur E). Les enseignants se forment par habitude, en fréquentant certains profils d'élèves ils adoptent des pratiques, anticipent des situations. La prise en charge dans l'établissement se construit donc par tâtonnement, selon les situations et les difficultés rencontrées. « *Bah du coup à force d'avoir des élèves comme ça quoi [...] c'est en apprenant sur le tas... Non, il y a pas de formation.* » (Madame F). Des formations existent mais elles ne correspondent pas toujours aux attentes de certains professeurs qui souhaitent que les élèves soient dans de bonnes conditions de vie avant d'envisager les apprentissages scolaires : La formation « *c'était l'adaptation des supports, des textes mais la vie isolée, l'accueil des mineurs isolés ça on en parle pas... Moi j'étais partie pour poser des questions sur comment va-t-on faire pour ces jeunes qui sortent de l'association, qui une fois qu'ils ont 18 ans, lendemain on les met dehors en leur disant maintenant tu as 18 ans tu es plus pris en charge, ça n'a pas été le lieu, ni le moment, ni l'objet...* » (Madame F). La pyramide de Maslow³⁷ est un moyen de comprendre la volonté des enseignants d'avoir des éléments de réponses concernant la prise en charge des élèves MNA sur le plan social. Elle hiérarchise les besoins fondamentaux, tout en gardant à l'esprit que selon le mode de vie et la culture cela peut varier, elle permet de mettre en lumière les différentes priorités qui peuvent s'imposer pour les élèves MNA. Le socle de la pyramide concerne les besoins physiques tels que manger, boire, se loger et se vêtir. Le deuxième palier est constitué du besoin de sécurité, c'est-à-dire pouvoir se sentir à l'abri dans un environnement stable. Puis le troisième palier aborde les besoins d'appartenance, des besoins sociaux tels que le fait de se sentir accepté et respecté. Le quatrième palier porte sur le besoin d'estime lié à la confiance et au respect de soi-même. Enfin, le cinquième et dernier palier est le besoin d'accomplissement qui peut être le besoin de créer, de grandir, de connaître. Tant que le besoin du palier inférieur n'est pas satisfait, il est plus compliqué de progresser dans le palier supérieur. Selon les situations des élèves MNA, les différents stades de besoins ne sont pas entièrement satisfaits, notamment le besoin de sécurité, ils vivent dans des conditions précaires, ce qui engendre une situation de vulnérabilité. « *Il faut qu'ils*

³⁷A Theory of Human Motivation, 1943

apprennent le français mais avant d'apprendre le français il faudrait peut-être leur donner un toit et une vie décente et ensuite ils peuvent apprendre... mais je pense dans l'éducation nationale on prend le problème à l'envers » (Madame F).

- **Des partenaires extérieurs**

L'investissement personnel de certains enseignants engendre des partenariats avec des associations, en faveur de l'amélioration des conditions de vie des élèves MNA. L'enseignante de français (Madame F) travaille en collaboration avec l'association Réseau de Scolarisation Sans Frontières (RESF), elle est également en contact avec différents responsables de squats dans la ville la plus proche de la commune du lycée. *« Puisqu'on part quand même du principe qu'il faut qu'il soit logés pour pouvoir étudier bon le squat ce n'est pas ce qui va de mieux mais c'est mieux que rien, c'est mieux que la rue » (Madame F).* Le Secours Catholique finance également l'internat pour un des élèves jeune majeur. Le logement est une question essentielle dans la scolarité des MNA, cela détermine les conditions dans lesquels ils vont commencer ou continuer leur scolarité en France.

Parfois les conditions dans l'établissement ne permettent pas de parvenir au bout d'initiatives personnelles. Les années précédentes, l'une des enseignantes a sollicité deux heures banalisées pour pouvoir apporter du soutien de langue française aux élèves allophones mais cela n'a pas abouti. C'est pourquoi elle souhaite passer la certification FLS pour faire valoir ses compétences dans le suivi des élèves MNA ainsi que dans la construction d'un politique d'accueil de ces élèves dans l'établissement. *« Y'a 4 axes dans le plan académique donc il y a la solidarité, la réussite...y'a plusieurs axes donc on rentre complètement là-dedans [...] Il faut réécrire le projet d'établissement, si en plus j'ai ma certification ça me permettra d'avoir une vraie légitimité pour réclamer deux heures et apparemment il est envisagé sur le territoire de la création d'une UPE2A » (Madame G).* La question de la reconnaissance du travail fourni par les enseignants, leur légitimité à conduire telle ou telle action est également au cœur des enjeux de la prise en charge des élèves MNA. *« Je n'ai aucune légitimité dans ce travail, je le fais en tant que... alors en tant que quoi... en tant que tant que prof, en tant que bénévole...Il n'y a pas d'IMP, il n'y a pas de statut de référent » (Madame F).*

Malgré un investissement certain de l'équipe enseignante dans la scolarisation et le suivi de scolarité de jeunes, ils rencontrent des difficultés liées à la *« méconnaissance des outils »* qu'ils pourraient solliciter pour répondre aux besoins et différentes situations de ces élèves.

Pour résumé, nous constatons que nos hypothèses de départ sont nuancées suite à cette analyse de terrain. En effet, les MNA sont certes dans une situation fragile due à leur histoire personnelle et aux circonstances de l'immigration mais ils parviennent progressivement à dépasser ce traumatisme pour finalement en faire une force. Les élèves ont pris la décision de partir pour diverses raisons, reposant principalement sur la volonté d'une vie meilleure et la possibilité d'obtenir une certaine liberté. Le parcours difficile qu'ils ont vécu reste partiellement derrière eux avec l'envie d'aller vers l'avant et de se focaliser vers l'avenir. Deuxièmement, nous supposions que leur inclusion est facilitée par la socialisation avec les pairs, or il s'avère que les relations entre pairs ne constituent pas une priorité et ne sont pas dominantes dans leur vie. Les MNA sont baignés dans une sphère relationnelle plurielle, avec une place importante des enseignants. De plus, la socialisation par les pairs ne se substitue pas au manque de la famille restée dans le pays d'origine avec qui ils ont peu de contacts. Enfin, nous pouvons confirmer que leur rapport à l'école est effectivement complexe puisqu'ils doivent assimiler et s'approprier rapidement un nouveau modèle scolaire, en étant confronté à plusieurs difficultés. Les MNA doivent trouver un équilibre entre les deux cultures scolaires qu'ils connaissent et parvenir à s'imprégner des codes spécifiques au modèle scolaire français. Leur rapport à l'école se construit également grâce à une motivation sans précédent, avec de nombreux efforts fournis dans une logique d'inclusion et d'épanouissement. En parallèle, nous remarquons que la nécessité de l'engagement des professionnels dans leur prise en charge est véritablement primordiale afin de les aider à s'adapter. Finalement, les professionnels sont davantage des repères que les groupes de pairs. Malgré un manque de formation, les enseignants parviennent à innover et adapter leurs pratiques en faveur d'une différenciation pédagogique.

Néanmoins, notre enquête soulève plusieurs limites. Premièrement, l'échantillon choisi à savoir quatre élèves et trois enseignants d'un même établissement ne permet pas une analyse représentative à l'échelle de la population nationale. Par ailleurs, nous avons évoqué au préalable l'existence de plusieurs dispositifs éducatifs et pédagogiques au profit des élèves allophones et MNA tels que les UPE2A ou encore l'accompagnement du CASNAV. Or nous remarquons que ces dispositifs particuliers ne sont pas constamment disponibles pour les MNA. En effet, les élèves interrogés ne bénéficient pas du CASNAV qui a pour objectif de faire accéder ce public à la maîtrise de la langue, d'élaborer un projet professionnel individualisé et d'intégrer un parcours de formation, par la découverte des filières professionnelles, leur garantissant un diplôme qualifiant. Aussi, les MNA ne sont pas scolarisés en UPE2A puisqu'il n'en existe pas dans le lycée, mais ils en bénéficient

ponctuellement dans un autre établissement situé à plusieurs kilomètres, ce qui n'est pas toujours facile en termes d'accès. Enfin, la circulaire de 2012 intitulée « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés » préconise de favoriser l'intégration socioculturelle des élèves allophones en milieu scolaire, cependant on remarque que cet aspect occupe une place peu importante dans leur inclusion.

Conclusion

Le nombre de Mineurs Non Accompagnés sur le territoire français est en augmentation, ils étaient 13 000 en 2016 et environ 21 000 en 2017 selon un arrêté du 23 juillet 2018 publié sur Legifrance³⁸. Les chiffres sont issus d'une approximation car de nombreux MNA ne sont pas pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance ou sont dans l'attente d'un diagnostic confirmant qu'ils sont mineurs. Leur scolarisation est obligatoire, ils sont alors considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers selon la loi de 2005.

Nous nous sommes donc interrogées sur les conditions de scolarisation de ces jeunes, c'est-à-dire comment vivent-ils au quotidien les difficultés liées à leur situation précaire ? Quel est l'impact de ces difficultés sur leur rapport à l'école ? En quoi le système scolaire peut-il apporter à ces élèves une certaine stabilité ? L'ensemble de ces interrogations a donné lieu à une problématique, portant sur l'inclusion des MNA : Entre instabilité sociale et obligation scolaire, jusqu'où le système éducatif peut permettre l'inclusion et l'épanouissement des Mineurs Non Accompagnés ?

L'objectif de notre recherche sur le terrain était de mettre en confrontation le cadre théorique et les données analysées issues des entretiens ; que ce soit les pratiques enseignantes, les représentations ou ressentis que peuvent avoir les élèves et les enseignants ainsi que le phénomène d'inclusion. Pour ce faire, quatre entretiens avec des élèves MNA et trois avec des enseignants ont été réalisés afin d'avoir une vision globale de l'inclusion dans la classe et de pouvoir comparer les visions qu'ils peuvent avoir des conditions de scolarisation.

Les élèves MNA en formation professionnelle sont particulièrement investis et assidus. Ils ont intégré le fait qu'obtenir un diplôme justifiant d'une formation professionnalisante est la condition pour pouvoir demeurer sur le territoire français une fois la majorité atteinte. Ils accordent de l'importance au fait d'être entourés par d'autres jeunes de leur âge, ils apprécient la compagnie de leurs camarades mais la socialisation n'est pas leur priorité immédiate selon leurs propos. Ils ont un besoin de sécurité permanent, qui impactent leurs relations avec les autres. Ils ne font pas confiance aux autres élèves et n'accordent leur confiance aux adultes seulement lorsque ces derniers leur prouvent que c'est possible. Il existe autant de situations

³⁸URL :<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2018/7/23/SSAA1812826A/jo/texte?fbclid=IwAR3RRML4fhwHL7LxkN5OfO7bgGhyyyw4qawmrAyQ5cq99uYECm-IucPAON8>

différentes qu'ils existent d'élèves MNA, ils sont toutefois tous liés par un traumatisme migratoire qui impacte leur construction identitaire, leurs relations familiales et amicales.

Les enseignants observent un groupe classe où chaque élève a des compétences à faire valoir peu importe ses difficultés ou sa situation. Cependant, ils constatent au quotidien que les élèves MNA ont un besoin de sécurité et l'urgence de la situation peut resurgir à tout moment en impactant la continuité d'un cours ou d'une activité. Ils sont également sollicités par les élèves pour les démarches administratives inhérentes à leur obtention de papiers. C'est pourquoi, des formations sont demandées par les professionnels et une harmonisation des pratiques est nécessaire pour gérer au mieux les situations individuelles des élèves MNA.

Il ne s'agit pas d'un constat général, nous avons un échantillon basé sur un établissement et dans une section professionnelle. Toutefois, cela permet d'avoir un aperçu des besoins de ces élèves et des difficultés qui peuvent être rencontrées dans la prise en charge par les enseignants.

Le système éducatif français joue un rôle majeur dans l'inclusion et l'épanouissement des Mineurs Non Accompagnés en leur permettant d'avoir accès à une formation, tout en leur apportant un contexte de socialisation.

L'assiduité des élèves MNA en formation professionnelle est due au fait qu'il n'est pas envisageable pour eux de sortir du système scolaire sans moyen de pouvoir commencer à travailler et d'obtenir leurs papiers. Le décrochage au collège ou dans les voies générales est possiblement plus marqué, car cela ne correspond pas à leur besoin de formation qualifiante. Les dispositifs tels que les UEP2A ou les MLDS, les cours de FLS sont des moyens d'inclure les élèves MNA dans le système éducatif, d'assurer un suivi de scolarité et de leur proposer un accompagnement basé sur la différenciation pédagogique avec une adaptation des supports. Cependant, ces dispositifs ne sont pas toujours accessibles, notamment dans les zones rurales et les enseignants doivent alors pallier les difficultés en envisageant des alternatives et en tentant d'harmoniser leurs pratiques dans l'équipe pédagogiques.

Si la socialisation semble passer au second plan, elle impacte leur construction identitaire puisqu'ils sont aussi des adolescents en quête d'un groupe de pairs, que ce soit dans l'établissement ou en dehors. Les différentes étapes qu'ils ont traversées impactent leur vision de l'amitié et des relations sociales. Ils sont en recherche de repères familiaux, auxquels ils n'ont pas ou plus accès et se rapprochent davantage des adultes, des enseignants pour combler un besoin de sécurité.

Différents facteurs sont donc à prendre en compte pour envisager une réelle inclusion des élèves MNA dans la classe, dans l'établissement et leur intégration future dans la société. La maîtrise de la langue française, la reconnaissance d'un statut, l'accès à une formation professionnalisante et les liens sociaux sont des aspects qui se complètent et qui participent activement à la construction identitaire de l'individu, en lui apportant une stabilité et la possibilité d'envisager un futur sécurisant sur le sol français.

Bibliographie

Documents institutionnels :

Circulaire n° 78-238 “ Scolarisation des enfants immigrés” (7 septembre 1978)*B.O.n° 31*

Circulaire n° 2012-141 “Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés”(2 octobre 2012) *B.O. n°37*

France Direction de l'enseignement scolaire Programme national de pilotage, & France Bureau de la formation continue des enseignants. (2005). *L' intégration des nouveaux arrivants: Quelle mission pour l'école ?* Versailles: SCEREN-CRDP Académie de Versailles.

Documents scientifiques :

Adami, H. (2012). Langues et cohésion sociale : entre analyse scientifique et débats idéologiques. (D. à. française, Éd.) *Langue et cohésion sociale*, p. 49

Blanchet A. (1991), *Dire et Faire Dire : l'Entretien*, A. Colin, Paris

Borne D., (2005), *L'intégration des nouveaux arrivants : Quelle mission pour l'école* (p.25)

Bouche-Florin, L., Skandrani, S. M. & Moro, M. R. (2007). La construction identitaire chez l'adolescent de parents migrants. Analyse croisée du processus identitaire. *Santé mentale au Québec*

Dewitte P., & Agence pour le développement des relations interculturelles France. (2003). *Deux siècles d'immigration en France*. Paris: la Documentation française.

Dolto F., Dolto-Tolitch C., & Percheminier C. (1992). *Paroles pour adolescents ou Le complexe du homard*. Paris: Librairie générale française.

Dray, D. (2007). Adolescents et éducateurs : du « choc des mondes » à l'entrecroisement de cultures. URL : <https://www.cairn.info/revue-adolescence1-2007-1-page-45.htm>

Feller J. (1977) *L'Analyse du contenu*, de L. Bardin. In: *Communication et langages*, n°35. p. 123-124

Felouzis, G., Liot, F., Favre-Perroton, J., (2005). *L'apartheid scolaire: Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris: Éditions du Seuil.

Gaultier, S. (2014). Mineurs isolés étrangers : entre exil et placement : Les enjeux psychiques de la réussite sociale. *Le Journal des psychologues*, 55-59.

Giardinelli A., « Qui sont les pairs ? », Appel à contribution, *Calenda*, Publié le mercredi 05 avril 2017. URL : <https://calenda.org/400725>

Ghiglioni R., Matalon B. (1978), *Les Enquêtes Sociologiques*, A. Colin, Paris

- Goudet-Lafont, B., Le Du, C., Marichez, H., Radjack, R. & Baubet, T. (2016). L'accompagnement éducatif des mineurs isolés étrangers : discours et représentations des éducateurs. *L'Autre*, 16-34.
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N. & Prêteur, Y. (2014). De l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire.
- Laurent, N. (2007). Les mineurs étrangers isolés, des personnes en devenir ? La lettre de l'enfance et de l'adolescence
- Lemaire, E. (2013), «La place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage ?», *Les Cahiers du GEPE, Apprenants étrangers et espace éducatif*, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg
- Lieury A., Fenouillet F. (1997). *Motivation et réussite scolaire*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 120. Penser la pédagogie.
- Lochen, M. (2015) Les mineurs isolés étrangers en France : Comment l'accompagnement socio-éducatif peut contribuer à leur intégration ? Mémoire de Master 1 en Sciences de l'Education, Université Paris Descartes - Faculté des Sciences Humaines et Sociales – Sorbonne.
- Mananga F., (2010) « Intervenir auprès des mineurs étrangers isolés. Entre le maintien des spécificités culturelles d'origines et l'intégration dans la société française ». Paris, Editions du Cygne
- Marteaux, A. (2008). « Soi est un autre » : construction et déconstruction identitaires à l'adolescence: L'apport des thérapies narratives. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*
- Millon-Faure K., (2017). *L'enseignement des mathématiques aux élèves allophones: études des répercussions des difficultés langagières sur les enseignements et les apprentissages*. Saint-Denis: Connaissances et Savoirs.
- Moro, M.R, (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école – Entretien avec Joanna et Denis Peiron*. Bayard
- Piret, A., Nizet, J., & Bourgeois, E. (1996). L'analyse structurale : une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines. Bruxelles : De Boeck université.
- Schottelkorb, A. A., Doumas, D. M. & Garcia, R. (2012). Treatment for Childhood Refugee Trauma: A Randomized, Controlled Trial. *International Journal of Play Therapy*, 21, 57-73.
- Troger V., Ruano-Borbalan J-C,. (2012). Histoire du système éducatif (3e édition corrigée.). Paris: Presses universitaires de France
- Ventoso-y-Font, A., Fumey, J., (2016). Comprendre l'inclusion scolaire, Futuroscope. Canopé éditions, DL 2016

Woestelandt, L., Radjack, R., Touhami, F. & Moro, M. (2016). L'incertitude menaçante qui pèse sur les mineurs isolés étrangers : conséquences psychologiques. *L'Autre*, volume 17,(1), 35-43.

Zoïa, G., Schiff, C., (2004). *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. Fonds d'actions et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD). La documentation française

Annexes

ANNEXE 1

Entretiens semi-directifs élèves MNA :

Message d'introduction pour présenter notre démarche au jeune. :

« Bonjour, nous sommes Conseillères Principales d'Education. Est-ce que tu sais ce que c'est ? (si non, explication succincte de notre métier). Nous sommes ici parce que nous nous intéressons aux jeunes qui sont dans ta situation, c'est-à-dire arrivés en France tout seul et scolarisés en établissement scolaire. Nous aimerions te poser quelques questions pour en savoir un peu plus sur toi. »

Avant de commencer cet entretien nous tenons à préciser que nous respecterons les principes d'anonymat et de confidentialité. Nous demandons également au sujet interviewé, s'il nous autorise à l'enregistrer en lui expliquant que cela nous permettra de se rappeler plus tard de ce qu'il nous a répondu.

Informations générales	Quel âge as-tu ? Dans quel établissement es-tu scolarisé ? Et dans quelle classe ?
Histoire personnelle, circonstances de l'immigration et découverte d'une nouvelle culture	De quel pays viens-tu ? Depuis combien de temps es-tu en France ? Pour quelle(s) raison(s) es-tu venu en France ? Qu'est-ce qui est différent en France par rapport à ton pays d'origine ? As-tu été à l'école avant de venir en France ? Pendant combien de temps ? Comment as-tu vécu la séparation avec tes parents ? As-tu des frères et sœurs avec toi ? Qu'est-ce qui est difficile dans la vie de tous les jours ? Qu'est-ce que tu ressens ?
Relation avec les pairs, socialisation	As-tu des amis dans l'établissement ? Comment ça se passe ? Qu'est-ce que tu fais avec eux ? Est-ce que tu parles beaucoup avec les autres élèves ? As-tu appris le français surtout en cours avec les professeurs ou en parlant avec les autres élèves ? Qu'est-ce que tes amis t'apportent ? Est-ce qu'ils t'aident ? As-tu des amis à l'extérieur de l'établissement ? Fais-tu des activités en dehors de l'école ? Si oui, lesquelles ?
Adaptation au système scolaire français, perspectives d'avenir	Comment ça se passe dans ton établissement ? Est-ce que tu t'es senti bien accueilli en arrivant ? As-tu des difficultés dans les cours ? De quel type ? Peux-tu me décrire une heure de cours qui se déroule bien, pour toi ? À ton avis, pourquoi cela se passe bien dans ce cours ? (Exercices différenciés, professeur présent...)

	<p>Peux-tu maintenant me décrire un cours qui ne se déroule pas très bien, dans lequel tu te sens perdu par exemple ? À ton avis pour quelles raisons cela se passe comme ça ?</p> <p>Ton établissement a-t-il mis en place des choses particulières pour t'aider dans ton travail ?</p> <p>Y-a-t-il un adulte ou un élève particulier que tu peux aller voir dès que tu as un problème ou que tu es en difficulté ?</p> <p>Pense-tu qu'il est important d'obtenir un diplôme ?</p> <p>As-tu des idées du métier que tu voudrais exercer plus tard ?</p>
--	--

ANNEXE 2

Entretiens semi-directifs professionnels de l'éducation

Message d'introduction, rappel définition MNA et élèves allophones

Scolarité MNA

1. Quelle est la fréquence de vos rencontres avec les élèves MNA ? Et dans quelles circonstances ? (en cours, lors d'entretiens, suivi de scolarité...)
2. Selon vous, l'organisation de leur scolarité nécessite-t-elle des adaptations ? Lesquelles ?
3. Rencontrez-vous des difficultés dans l'accompagnement de ces élèves ? Si oui, lesquelles ?

Socialisation des MNA

4. D'après vous quels sont leurs besoins prioritaires au quotidien ?
 - *Interactions fréquentes avec leurs camarades*
 - *Soutien de la part des enseignants*
 - *Rendez-vous avec CPE*
 - *Accompagnement médico-social*

Quelles modalités d'accompagnement avez-vous envisagé pour répondre aux besoins identifiés ?

5. Pensez-vous être suffisamment formé pour répondre à ces besoins ? (*pourquoi ?*)
6. Selon vous, quel est le rôle des autres élèves dans l'inclusion des élèves MNA ? (*relance : questionner l'ambiance de classe*)

ANNEXE 3 : Transcriptions entretiens

Transcriptions entretiens élèves scolarisés en CAP Maçonnerie

ENTRETIEN AVEC AHMED – 21 minutes 36 secondes

Interviewer : Quel âge tu as ?

A : J'ai 18 ans.

Interviewer : 18 ans depuis quel mois ?

A : Depuis le 6 aout.

Interviewer : D'accord. Tu viens d'où, de quel pays ?

A : De la Côte d'Ivoire

Interviewer : Tu es arrivé quand en France?

A : Je suis arrivé en... On a quel mois là ? On est en novembre, en octobre j'crois, octobre 2018 j'crois...

Interviewer : Donc il y a un an ?

A : Il y a un an, oui.

Interviewer : Donc pourquoi tu es venu en France ?

A : Parce que la première raison c'était...parce que... pour...pour continuer mes études... Après y'a un problème financier au niveau du pays parce que mes parents avaient plus les moyens après le BEP C, c'est le premier cycle d'étude. C'est le diplôme, c'est équivalent au BEP la troisième. Après le BEP C je devais aller en seconde et après ils avaient plus les moyens pour continuer donc je pouvais pas rester sans rien faire donc voilà pourquoi...

Interviewer : Donc comment tu es arrivé ici ? Est-ce que tu as pris l'avion, un train, à pied... en bateau ?

A : A pied ? (rire) Non c'est juste un convoi de la Côte d'Ivoire, je suis parti de la Côte d'Ivoire jusqu'au Mali... et du Mali je suis passé par la frontière vers l'Algérie... de là je suis rentré au Maroc, j'suis rentré par la frontière au Maroc...

Interviewer : Et tu étais avec d'autres gens ?

A : Au début j'étais avec d'autres gens mais après ...

Interviewer : Vous vous êtes séparés ?

A : Oui, on s'est séparé, chacun de son côté

Interviewer : Et tu étais tout seul alors ?

A : Oui

Interviewer : Et tes parents, tu as des nouvelles depuis que tu es ici ?

A : Bah sauf ces derniers temps... j'ai eu mon frère, oui j'ai eu mon frère sur Facebook... on a pu échanger, mais c'est un peu compliqué d'échanger avec lui sur internet parce que le réseau... et tout et tout, c'est très bizarre au bled... En plus mes parents, ils sont au village donc je peux pas communiquer... c'est compliqué donc j'ai pas vraiment de leur nouvelles...

Interviewer : Et tes parents pour partir en France ils t'ont donné de l'argent ?

A : Ils savaient pas...

Interviewer : Ils ne savaient pas, tu es parti sans rien leur dire ?

A : Ils savaient pas et de toutes les façons si ils savaient ils auraient pas accepté...

Interviewer : Donc en fait, tu as décidé de venir tout seul en France...

A : Oui...

Interviewer : Et donc tu me parlais de ton frère... Tu as d'autres frères et sœurs ?

A : J'ai 8 frères et sœurs... J'ai 6 frères et 2 sœurs...

Interviewer : Plus grands que toi, plus petits ?

A : Je suis le cinquième.

Interviewer : Et eux ils sont tous restés là-bas ?

A : Oui

Interviewer : Y'en a aucun qui a voulu partir ?

A : Aucun

Interviewer : Avant de venir en France tu allais au collège ?

A : Oui.

Interviewer : Et ça se passait bien ?

A : Oui...

Interviewer : C'était comment les cours ? Il y avait des matières particulières que tu n'avais pas ici ?

A : Je crois que y a des matières que j'ai ici que j'avais pas là-bas...

Interviewer : Comme quoi par exemple ?

A : PSE après euh... j'ai pas mon emploi du temps... Je vais voir mon emploi du temps...

Interviewer : C'est parce que tu es en CAP il y a des matières spéciales...

A : Oui mais quand j'étais au collège avant, il y a des matières que j'avais pas... Arts plastiques j'avais pas, Co-intervention je n'avais pas...

Interviewer : Oui c'est quand deux enseignants font une matière, ça mélange les matières professionnelles et les matières générales.

A : PSE j'avais pas... Accompagnement perso j'avais jamais fait... En gros c'est ça après les matières exigées telles que l'anglais, le français physique et maths même si j'étais pas bon...

Interviewer : Et tu parlais bien le français là-bas ?

A : Oui

Interviewer : Tu parlais quelles langues sinon ? Tu avais pas appris d'autres langues ?

A : Si si, le malinké, ça c'est... c'est la langue de chez moi le malinké.

Interviewer : Tu parlais cette langue là avec tes parents ?

A : Oui, oui

Interviewer : Et à part cette langue là, tu parlais quoi ?

A : On parlait l'anglais à l'école mais sauf que... mais c'est pas pareil parce que le niveau il est très bas donc c'est pas pareil qu'ici parce que ... le niveau, moi j'ai eu la chance d'aller en 3ème donc je me suis un peu adapté dans ma manière de m'exprimer parce que j'avais quasi tout oublier... donc ça été une remise à niveau pour moi, ça se dit ?

Interviewer : Oui

A : Donc ça été une remise à niveau pour moi et puis bon... Donc ça va.

Interviewer : Et dans l'établissement, dans le lycée tu as des gens que tu considères comme tes amis ?

A : Bah A-K par exemple, on partage beaucoup de choses mais amis... c'est profond

Interviewer : Oui, c'est fort

A : Mais on s'entend bien mais j'ai pas forcément d'amis mais quand même j'arrive à m'entendre avec certaines personnes parce que amis... c'est pas pareil que camarades ou connaissances, là on vient de se connaître même pas trois mois de cours donc pas amis parce que amis c'est...

Interviewer : Mais du coup tu te sens pas seul, c'est ça ma question surtout ?

A : Non non, ça va j'ai des personnes avec qui parler au lycée et, y'a des personnes à N*** quand je rentre... A N*** y'a des personnes avec qui je peux parler...

Interviewer : Et le soir où est-ce que tu dors ?

A : Le soir je suis à l'internat et le weekend je suis chez un monsieur qui depuis l'année dernière quand j'étais en prise charge qui m'hébergeait après quand ma prise en charge est terminée... il a accepté que je revienne chez lui.

Interviewer : Et ça se passe bien ?

A : Très bien oui

Interviewer : Et il a des enfants ?

A : Oui il a un enfant, un fils...

Interviewer : Et tu le vois souvent ?

A : Sauf quand je le vois pas c'est que... que les weekends qu'on peut se voir parce que moi je suis à l'école et lui il part travailler à Paris... et normalement il rentre les weekends mais il arrive que parfois les weekends il rentre pas...

Interviewer : Et quand il rentre pas tu peux quand même aller chez lui ?

A : Oui, oui

Interviewer : Du coup tu me disais qu'à l'extérieur tu connaissais d'autres personnes tu les as rencontré comment ?

A : Ici

Interviewer : Tu les as rencontré ici et tu les vois à l'extérieur... ?

A : En fait dans l'association où j'étais... Dans ce cas on est plusieurs personnes du coup souvent on discutait quand on se voyait... Y'a d'autres à l'hôtel où j'étais logé on était déjà des potes... ça fait que la relation on a gardé nos contacts donc souvent les weekends on se revoit et puis on discute vite fait... et puis chacun rentre chez lui.

Interviewer : A part discuter vous faites des activités en particulier ?

A : Non

Interviewer : Et toi personnellement tu as une activité sportive ?

A : Bah si à l'école j'ai fait sauf que... actuellement je suis endetté parce que je devais payer une somme de 10euros mais j'ai pas encore payé mais sinon je fais de la muscu...

Interviewer : Et est-ce que ici tu t'es senti bien accueilli, au lycée ?

A : Oui

Interviewer : C'était pareil qu'au collège ?

A : Non au collège c'était un peu compliqué parce que j'étais jamais parti à l'école en France... Là-bas y'a le langage qui me fatiguait, ma manière de m'exprimer, ici c'est pas pareil, ici c'est le français soutenu mais au ... dans mon pays c'est le français familier on parle dans la rue, on a d'autres langages qui n'a rien à voir avec le français... on se comprend, c'est le moussi c'est... ça se fait appeler comme ça... il a des langages qu'on interprète et puis on arrive à s'entendre mais... par contre ici il faut parler du français vraiment donc parce que... je n'ai pas fait tout l'année scolaire, je suis rentré en cours d'année, en février donc déjà il fallait m'adapter avec les gens de ma classe, il fallait essayer de comprendre... quand les professeurs, ils font les cours ils emploient le français qu'on comprend pas forcément, il fallait redoubler d'efforts pour pouvoir écouter tout ça, pour pouvoir savoir de quoi il s'agit, comprendre... C'est pas pareil, ici quand je suis arrivé tout va mieux tranquille... voir mes notes sur les cours, j'ai des bonnes notes déjà parce que j'arrive à écouter, j'arrive à comprendre, j'arrive à participer donc c'est pas pareil. Au lycée je me suis senti plus mieux, dix fois plus mieux que au collège...

Interviewer : Donc du coup quand tu es arrivé dans cette classe là comment ils ont réagi les autres élèves ?

A : Bah...

Interviewer : Est-ce qu'ils t'on posé des questions par exemple?

A : Bah oui ils m'ont posé des questions, je viens d'où par exemple...

Interviewer : Et tu leur répondais quoi ?

A : Bah que je viens de la Côte d'Ivoire parce que je suis fier d'être ivoirien... Après bon je crois c'était plus qu'on se connaissait pas très bien donc ils pouvaient pas... en fait ils connaissaient pas ma situation...

Interviewer : D'accord

A : C'est après quand j'ai discuté avec Madame D, donc ils ont su... vu que j'étais sans-papiers mais après ça passe, ils m'embêtent pas, après souvent on plaisante, y'a des plaisanteries entre nous... Y a R qui aime plaisanter avec moi... souvent quand il vient, il me tape et je lui dis « hey je vais te taper » et il me dit ça tombe bien, que si moi je le tape il porte plainte et je retourne dans mon pays mais après c'est... voilà c'est juste de la plaisanterie...

Interviewer : Et du coup ça te permet de dédramatiser...

A : Oui, voilà

Interviewer : Du coup tu te sens bien ici ?

A : Oui, très bien

Interviewer : Et à l'internat ça se passe bien ?

A : Oui

Interviewer : Donc tu me disais qu'en cours tu participes, que tu as quand même des bons résultats... Est-ce qu'il y a une matière où c'est quand même difficile ?

A : Oui en physique, maths... Bon j'arrive à ... Après les autres j'ai des bonnes notes, mais je fais trop de fautes par rapport aux autres matières sinon j'ai des bonnes notes... j'ai une bonne moyenne en maths en physique mais après c'est un peu compliqué...

Interviewer : Et c'est lié à la matière en particulier ?

A : En fait, en gros j'aimais pas faire les maths et la physique depuis j'étais au collège au bled... Sinon la prof elle fait son boulot pas de problème, ça marche y'a pas de soucis... mais après c'est moi qui n'aimais pas trop la matière ce qui fait que ça agit un peu...

Interviewer : Et moi je me demande combien de temps tu as mis à venir de Côte d'Ivoire ?

A : Oh...

Interviewer : A peu près ?

A : Environ deux mois et demi... j'crois, trois mois... Je ne sais plus.

Interviewer : Donc là, tu as loupé tout ça de cours, tu allais plus à l'école ?

A : Oui j'suis parti c'était les vacances en mai... (inaudible) ... en juin, je crois.

Interviewer : Tu es parti en juin ?

A : Je me rappelle plus... mais je sais que c'était pendant les vacances... J'ai même pas loupé de cours parce que c'était après le brevet... après le brevet je savais que mes parents ils pourraient pas... donc je me rappelle très bien donc c'est ainsi que j'ai voulu partir... sinon j'ai pas loupé de cours... C'est ici arrivé en France, je n'avais pas de solution donc j'étais là j'avais pas de solution après dieu merci que y'a une association qui a voulu me scolariser mais c'était un peu trop tard parce qu'on était déjà en février mais... après j'étais en troisième du coup... on a pas pu m'inscrire pour le brevet mais après comme y'avait le brevet dans mon pays ça m'a pas causé de problème... après j'ai fait le CFG... bon, ouais quelques trucs comme ça...

Interviewer : Et donc tu es en CAP est-ce qu'il y a une matière en particulier qui te plaît vraiment bien ?

A : Toutes les matières

Interviewer : Toutes les matières tu aimes bien ?

A : Oui, l'anglais et le français ça va, le français c'est... en fait c'est ce qui nous suit pour l'éternité le français et l'anglais... donc j'aime bien faire les cours de français et l'anglais...

Interviewer : Et euh... là tu es en CAP maçonnerie c'est ça ? Ça te plaît ?

A : Bah... bah au début ça me disait pas grand-chose parce que j'étais un peu dans l'obligation de trouver quelque chose vite fait mais, après ça commence à aller même si souvent parfois j'ai envie de me dire après le CAP, je veux changer... comment ça s'appelle, de... ah comment ça s'appelle ?

Interviewer : De spécialité ? De voie ?

A : Oui de spécialité parce que j'ai envie de faire aussi de la sécurité, mais après le CAP souvent ça me vient en tête de ne pas continuer dans le bâtiment... aller... d'essayer d'avoir un diplôme en sécurité et tout et tout... donc ça me vient en tête souvent donc j'suis un peu... mais pour l'instant je sais ce que je dois faire, donc je suis concentré... je suis concentré dessus...

Interviewer : Donc tu as des stages à faire ?

A : Oui ça dure trois semaines.

Interviewer : Tu l'as trouvé comment ton stage ?

A : J'ai cherché entreprise sur internet après, j'ai appelé les numéros après j'ai pris rendez-vous avec la secrétaire, je me suis rendu avec mon CV... j'ai croisé le chef d'entreprise et il m'a tout de suite validé, j'ai pas eu trop de problème...

Interviewer : Donc c'est allé très vite...

A : Oui

Interviewer : Et tu es content d'aller en stage ?

A : Oui après je sais pas comment ça va se passer mais j'ai envie de découvrir... de voir comment ça se passe mais, je sais pas comment ça se passe...

Interviewer : Il t'as pas expliqué, celui qui t'as fait l'entretien, il ne t'as pas expliqué comment ça allait se passer ?

A : Bah j'ai pas eu d'entretien hein...

Interviewer : Ah oui, il t'as juste dit que c'était bon...

A : Ouais, je me suis présenté... après j'ai donné le CV et il a regardé le CV paf, il a dit OK y'a pas de soucis... et je devais envoyer la convention de stage... je l'avais sur moi donc je lui ai donnée après il l'a remplie, et il l'avait sur le mail de mon professeur principal.

Interviewer : Donc là pour toi, avoir un diplôme c'est important ?

A : Oui, très important

Interviewer : Pour que tu puisse avoir tes papiers..

A : Ouais...

Interviewer : Est-ce qu'il ya quelque chose que tu voudrais ajouter ?

A : Mon inquiétude c'est pour les papiers... je sais pas comment... je sais pas par quel moyen... Bon en gros, pour l'instant j'ai tous mes papiers au complet... mais ils me demandent, selon la loi six mois de... de formation qualifiante mais... après les six mois de formation qualifiante je sais pas qui va faire la démarche... si c'est l'école je sais pas si c'est ma marraine parce que j'ai une marraine, je sais pas qui va faire la demande auprès de la préfecture...

Interviewer : Je sais que Madame D est très investie auprès de ces démarches là, je pense qu'elle aura la réponse... y'a un éducateur qui s'occupe de toi ?

A : Une assistante sociale

Interviewer : Elle doit savoir qui tu peux contacter je pense, tu as son numéro ?

A : Oui, oui

Interviewer : Donc tu peux lui demander si tu as quelque chose à faire, ou si c'est elle qui s'en occupe...

A : D'accord

ENTRETIEN AVEC BORIS – 19 minutes et 30 secondes

Interviewer : Donc je vais te poser quelques questions Tu as quel âge déjà ?

B : Moi, j'ai 17 ans... euh 18 ans.

Interviewer : Tu as eu 18ans quand du coup ?

B : J'ai eu 18 ans le 6 mai.

Interviewer : De cette année ?

B : Oui

Interviewer : Avant d'être au lycée là est-ce que tu étais dans un autre établissement en France ?

B : Non... j'étais pas...

Interviewer : Tu es venu tout de suite ici ?

B : Ouais

Interviewer : Tu as fait ta rentrée cette année ou tu étais déjà là l'année dernière ?

B : J'étais ici l'année dernière

Interviewer : D'accord et donc tu viens de quel pays ?

B : Je viens d'Angola.

Interviewer : Ça fait combien de temps que tu es en France ?

B : L'année dernière en milieu d'année... ça fais un an et demi...

Interviewer : Donc tu es arrivé ici l'année dernier en milieu d'année en fait, ou tu es arrivé en septembre ?

B : J'ai arrivé le 15 février de 2018.

Interviewer : Et t'es venu tout de suite au lycée ou t'as fait d'autres choses avant ?

B : J'ai attendu quelques mois... j'étais au foyer pour ma confirmation de si j'étais mineur...

En fait, j'étais pas vraiment à N***...j'étais vers S***dans un foyer des mineurs qui sont pas encore confirmés pour les études... Quand j'ai été confirmé je suis venu à N***... j'avais fait le test CIE.

Interviewer : Et ça se passe comment la confirmation ? Comment ça se passe ? Ils regardent vos papiers ?

B : Ils vont regarder nos papiers, si t'as des papiers... ils vont regarder tes papiers... si c'est des vrais ils vont regarder ton âge, ils vont te faire faire des tests de maladies... ils vont te poser des questions de comment tu es venu en France après... c'est eux qui vont décider ils vont te dire oui ou non... tu restes en France

Interviewer : Et toi à la question comment tu es venu en France qu'est-ce que tu as répondu ? Comment tu es arrivé ici ?

B : Bah je suis arrivé en France avec un... ami de mon père que... j'habitais avec lui depuis longtemps... et en fait ma sœur ... habitait ici depuis longtemps, depuis 10 ans et quand j'étais en Angola je savais que ma sœur elle vivait ici... du coup j'ai parlé avec lui, il a dit qu'il va m'envoyer ici ...parce que je savais pas où ma famille... où ils étaient en Angola ma mère, mon père je savais pas depuis petit... et eux ils savaient que ma sœur elle était ici du coup il m'a amené en France, il m'a laissé ici et il est parti mais je savais pas où trouver mes sœurs... après quelques mois j'ai trouvé mes sœurs...

Interviewer : Tu as fait comment pour les trouver ?

B : C'est CIO qui les a trouvées

Interviewer : Ah d'accord...tu as combien de sœurs du coup ?

B : J'en ai deux, j'en avais trois...maintenant j'en ai deux

Interviewer : D'accord et tu n'as pas de frères ?

B : Non j'ai pas de frères

Interviewer : Et tes sœurs tu les connaissais déjà quand tu étais petit ou tu les as rencontrées en France ?

B : Depuis petit

Interviewer : Et est-ce que tu peux me parler de ton histoire personnelle pour me dire comment ça se fait que tu savais pas où étaient tes parents ?

B : Parce que ma mère elle avait pas de... de conditions financières du coup elle avait 3 filles et elle m'a donné... chez... mon père il m'a donné chez ... chez son ami parce qu'il avait pas des... des enfants. Bah il a décidé qu'il ... il a décidé pour aller chez lui... il a dit non c'est pas grave t'es mon ami je vais rester avec ton fils... Depuis cette date je n'ai plus vu mes parents.

Interviewer : Et toi qu'est-ce que tu ressens par rapport à ça ? Est-ce que c'est quelque chose à quoi tu penses tous les jours ?

B : Bah au début j'étais énervé avec mes parents c'est pour ça j'ai décidé de venir en France ici, parce que sinon si j'étais en Afrique... je savais pas où ils étaient mes parents et... je peux dire à le monsieur qui habite avec moi de chercher mes parents... mais maintenant moi j'ai directement décidé de venir chercher mes sœurs en France parce que j'étais énervé avec mes parents... parce que c'est difficile des parents de te laisser même si elle a pas de conditions financière elle peut pas te laisser comme ça... je suis parti quand je pense j'avais 5 ans... je sais pas je sais plus la date que j'avais vu mes parents.

Interviewer : Et tes sœurs du coup elles ont pas de contact avec tes parents ?

B : Non

Interviewer : Elles aussi elles ont été envoyées en France ou elles sont parties ?

B : Elles ont été envoyées

Interviewer : Elles sont arrivées à quel âge tes sœurs ?

B : Ma sœur elle m'a dit... elle avait 14 ans et l'autre elle avait 17 ans, oui 17 ans...

Interviewer : Et elles font quoi maintenant, elles travaillent ?

B : J'ai une de mes sœurs elle travaille plus, l'autre elle travaille.

Interviewer : Tu sais ce qu'elle fait comme travail ?

B : Ma petite sœur, ma sœur qui a 20 ans elle travaille... elle fait les ménages... Et l'autre sœur elle travaillait dans la banque mais son contrat il est fini...

Interviewer : T'étais à l'école quand t'étais en Angola ?

B : Oui j'étais à l'école.

Interviewer : Et tu avais appris le français ?

B : Non.

Interviewer : Tu as appris ici ? Ça pas été trop difficile d'apprendre le français ?

B : Non, quatre mois, j'ai fait juste quatre mois... en quatre mois... j'ai encore des difficultés...

Interviewer : Pour t'exprimer, pour trouver tes mots...

B : Oui c'est ça.

Interviewer : Et tu parlais quelle langue avant ?

B : Portugais.

Interviewer : Et du coup est-ce que maintenant que tu parles français tous les jours, est-ce que tu gardes quand même ta langue maternelle ?

B : Oui tous mes potes en France c'est des portugais... je parle beaucoup portugais... aussi j'ai des français, j'ai des guinéens et je parle beaucoup français avec mes sœurs aussi...

Interviewer : Et comme tu t'es fait des amis ici du coup ?

B : Au foyer, dans la rue aussi... internet et dans mon club.

Interviewer : Ton club de quoi ?

B : Mon club de foot

Interviewer : Tu fais où du foot ?

B : Je fais du foot à N***

Interviewer : Et ça fait combien de temps que tu fais du foot à N*** ?

B : Ça fais un an, ça va faire un an oui.

Interviewer : Du coup tous tes amis que tu as rencontrés, tu les vois tous les jours ?

B : Non pas tous les jours, pendant les vacances, les weekends si j'ai pas match... on est tous ensemble...

Interviewer : D'accord parce que tu dors où en fait le soir ?

B : Je dors chez ma sœur.

Interviewer : Et depuis que tu es arrivé en France tu dors chez ta sœur ?

B : Non. J'étais au foyer, quand t'es au foyer... t'arrives à l'âge de majeur tu dois quitter au foyer... parce que le foyer c'est pour les jeunes mineurs, pour les mineurs du coup... quand j'ai gagné mes 18 ans j'étais obligé de sortir... en fait j'étais d'abord à l'hôtel parce que j'étais dans une association... après mon contrat avec l'association s'est fini du coup... j'étais obligé de quitter à l'hôtel... ma sœur elle m'a dit de venir chez elle, c'est ma sœur elle peut pas me laisser dans la rue...

Interviewer : Et ça se passe bien avec elle ? Vous faites des choses ensemble des activités ?

B : Oui ça se passe bien, oui on fait des activités, on mange ensemble, on fait des courses ensemble, on est toujours ensemble.

Interviewer : Et dans l'établissement t'as des amis en qui tu as confiance ?

B : Ici au lycée ?

Interviewer : Oui

B : Confiance, confiance nan...

Interviewer : Ça se passe bien avec la classe ?

B : Oui, ça va.

Interviewer : Tu as pas eu de conflit en particulier depuis le début de l'année ?

B : Depuis le début de l'année... l'année dernière mais ça va...

Interviewer : Donc du coup tu peux pas avoir confiance parce que tu les connais pas assez ?

B : En fait ils sont pas mon ami vraiment, c'est des collègues on se voit juste à l'école...

Interviewer : Et tu fais rien avec eux en fait en dehors des cours ? Tu les vois pas autrement ?

B : Non.

Interviewer : Tu en aurais envie ou... ?

B : Bah j'habite à N*** et eux ils habitent ici.

Interviewer : Et tu mets combien de temps à venir le matin ?

B : Au moins une heure... en train ça prend trente minutes et de la gare jusqu'ici ça prend presque trente minutes aussi...

Interviewer : Et à part les élèves de la classe est-ce que tu parles à d'autres élèves dans l'établissement ?

B : Des fois ceux de CAP1 sinon je parle pas... juste des gens de ma classe.

Interviewer : Tu manges ici le midi ?

B : Oui.

Interviewer : Du coup tu me disais qu'à l'extérieur de l'établissement tu as quand même des amis ?

B : Oui.

Interviewer : Et ta situation elle te pèse au quotidien ?

B : Non ça me pèse pas en fait... je suis quelqu'un qui ne pense pas trop au passé... je pense au futur parce que... le passé c'est le passé on va vivre le futur du coup... je me prépare pour le futur, le passé c'est le passé tu laisses derrière...

Interviewer : Et du coup quand t'es arrivé ici tu t'es senti bien accueilli par tout le monde ?

B : Oui.

Interviewer : Et est-ce que ceux de ta classe ils connaissent ta situation ? Est-ce qu'ils savent que tu as été chez un ami de ton père ?

B : Non, ils savent pas ça, je leur ai pas dit.

Interviewer : Tu leur as dit quoi ?

B : Quelques trucs... que je suis venu en France... que je savais pas où était ma sœur...

Interviewer : Et tu leur as dit quand tu discutais avec un à un ?

B : Quand je discutais avec eux, oui...

Interviewer : Et est-ce que dans les cours tu as des difficultés ? Par exemple pour parler, pour écrire ?

B : Ecrire c'est compliqué... c'est juste écrire

Interviewer : Et est-ce que y'a quelqu'un qui t'apportes de l'aide pour l'écriture ?

B : Non moi-même et les professeurs.

Interviewer : Et est-ce qu'il y a un cours en particulier où ça se passe super bien ou tu adores y aller ?

B : Oui, l'atelier

Interviewer : Et la maçonnerie ça te plaît ?

B : En fait ça me plaît pas vraiment... mais l'année dernière... le début j'étais pas vraiment motivé, les professeurs ils disaient que... non t'étais pas motivé... tu vas pas voir ton CAP mais là j'ai amélioré, je suis le troisième ou le deuxième meilleur en atelier et c'est pas... ça me plaît un peu et ça me plaît pas aussi c'est parce que, c'est parce que...

Interviewer : Tu voudrais faire quoi toi ?

B : Je... c'était pour faire l'électronique...technologie...En fait c'est en France... c'est compliqué de faire une étude que tu aimes...En fait j'avais la difficulté de parler français...J'avais pas le niveau de parler français et comprendre... et j'sais pas y avait pas de place aussi y avait que des places dans le lycée professionnel usine... même électricité j'ai pas trouvé de place...

Interviewer : Et donc là tu as trouvé un stage en maçonnerie ?

B : Oui.

Interviewer : Comment tu as fait pour trouver ton stage ?

B : J'ai cherché dans... en fait c'est pas moi qui a trouvé mon stage c'est mon professeur d'atelier...

Interviewer : C'est lui qui t'as mis en contact avec l'entreprise ?

B : Oui, l'année dernière j'avais une entreprise qui m'a pris... tout le stage mais cette année il a pas accepté.

Interviewer : Tu sais pour quoi il a pas accepté ? Il avait pas de place ?

B : Nan parce que le stage de juin, le dernier stage... l'année dernière... j'étais pas vraiment dedans.

Interviewer : Tu étais pas motivé ?

B : En fait j'étais motivé mais j'étais pas vraiment dedans... Y'avait la chaleur et tout... c'était dur.

Interviewer : Et est-ce que... au quotidien tu es avec ta sœur, mais est-ce que tu as un éducateur qui vient ?

B : J'ai une assistante sociale.

Interviewer : Et est-ce qu'il y a des choses qui ont été mises en place pour t'aider ?

B : La cantine c'est pas moi qui paye la cantine... et les matériels pour les cours, les cahiers c'est Madame D qui donne... c'est le lycée qui donne.

Interviewer : Et ça tu le vis comment ?

B : Bah ça fait plaisir.

Interviewer : Et pour toi c'est important du coup d'obtenir ton CAP là ?

B : Oui c'est très important parce que si je l'ai... Mon CAP c'est facile d'avoir mon papier aussi en France... parce que je pars pas.

Interviewer : Oui, c'est un peu la condition pour que tu les ais quoi ?

B : Oui.

Interviewer : Et est-ce que y'a d'autres métiers que tu voudrais faire plus tard ? Qui te plairait ?

B : C'est toujours l'électronique, travailler avec les ordinateurs.

Interviewer : Et est-ce que tu as autre chose à me dire, sur ta situation sur comment tu vis dans l'établissement ?

B : Pour moi ça va, ça se passe bien les professeurs ils sont gentils.

Interviewer : Et comment tu l'as vécu cet entretien ?

B : Bien c'était intéres... intéré... je sais plus comment on dit.

Interviewer : Intéressant

B : Oui, intéressant...

Interviewer : Ça t'arrives souvent qu'on te parle de ton histoire personnelle ?

B : Oui, souvent mais ça fais quelques mois que j'ai arrêté de parler.

Interviewer : Parce que tu en as marre ?

B : Non c'est pas ça, moi j'ai pas de problème à parler.

ENTRETIEN AVEC CLEMENT - 19 minutes et 17 secondes

Interviewer : Donc déjà je vais te demander ton âge

C : J'ai 17 ans...

Interviewer : 17 ans, t'es né...

C : Bientôt mes 18 ans en février.

Interviewer : En février, le combien ?

C : Le 8.

Interviewer : Le 8, ok, et t'es né du coup en quelle année ?

C : Le 8 février 2002.

Interviewer : C'est ça, 2002 ! Donc t'es scolarisé ici à A**** ?

C : Oui depuis l'année passée.

Interviewer : Depuis l'année précédente, t'étais avant dans un autre établissement ou...

C : Non, non c'est, c'est...

Interviewer : T'es arrivé tout de suite ici ?

C : Oui.

Interviewer : Euhm...et du coup tu viens de quel pays ?

C : De la Guinée.

Interviewer : Ok.

C : Guinée Conakry

Interviewer : Donc tu es né là-bas ?

C : Ouais je suis né en Guinée.

Interviewer : Et tes parents, ils sont encore là-bas ?

C : En fait, quand j'étais tout petit j'ai perdu mon papa, donc je vivais avec ma maman, on vivait dans la grande famille de mon...de mon papa.

Interviewer : D'accord.

C : Et à un moment, les frères de mon papa et ma mère...ils s'entendaient pas...ils s'entendaient pas quoi. Donc du coup, on a été viré de la maison.

Interviewer : Ok.

C : C'est pourquoi on a pris ???

Interviewer : D'accord.

C : Mais une fois en Lybie, c'est là-bas on s'est séparé. Elle vendait des plats africains. Mais y'a un jour le bar a été attaqué.

Interviewer : D'accord.

C : Et depuis lors, on s'est plus du tout revu.

Interviewer : Vous avez...T'as pas de nouvelles ?

C : Non pas encore, jusqu'à présent.

Interviewer : Ok, donc ça c'était en Lybie ?

C : C'est ça, en Lybie, ouais.

Interviewer : Et toi après, comment tu es arrivé en France ? Par quels moyens ?

C : J'suis...j'ai été détenu chez un arabe.

Interviewer : Oui...

C : Qui m'a... qui m'a pris ! Et... et j'étais avec lui, comme étant je sais pas quoi. Il me faisait travailler...des trucs comme ça. Maintenant j'ai pu m'échapper, et j'ai pu rencontrer des gens qui m'ont aidé à venir...

Interviewer : D'accord, et pour venir t'as du donné de l'argent ?

C : Non, même pas.

Interviewer : Non c'était... et t'es arrivé où en France ?

C : Non, je suis...je suis arrivé en Italie.

Interviewer : En Italie...

C : J'ai rencontré quelques...genre je...y'avait un ??? de majeurs qui étaient à côté de notre...de notre foyer, parce que là j'étais dans un foyer de mineurs.

Interviewer : D'accord.

C : En Italie, et j'ai expliqué mon cas à un ivoirien qui était là-bas, que je l'ai jamais connu. Maintenant, lui aussi il m'a dit qu'il devait venir en France, donc...c'est comme ça que je l'ai su.

Interviewer : D'accord. Et du coup pour venir en France, t'as passé la frontière italienne ?

C : Euh oui... on s'est embarqué dans un train.

Interviewer : Voilà, c'est ça, donc vous avez pris le train. Et vous étiez nombreux ?

C : Bah ouais, on était nombreux.

Interviewer : Et t'es arrivé à Paris ou euh... dans une autre ville ? Tu sais dans quelle ville tu es arrivé ?

C : Bah pour la première fois, je savais pas c'était dans quelle ville.

Interviewer : Ouais... Et comment t'es arrivé ici, au lycée A****

C : Bah en fait, je suis arrivé sur N***, je me souviens de rien... on était arrivé à la gare... [...]

Interviewer : Oui ?

C : C'était ma première fois...et là-bas, ils m'ont laissé parce que là j'avais sommeil. On s'est endormi dehors... Mais là c'est le lendemain matin, y'a un gars qui m'a aidé à retrouvé ??? je sais pas quoi.

Interviewer : D'accord.

C : Et là c'est eux qui m'ont hébergé. J'ai fait mon ??? et puis euh...

Interviewer : D'accord, t'as passé des tests de français ?

C : Non déjà, j'ai pas passé de tests de français. Il faut être évalué d'abord pour savoir si t'es mineur...

Interviewer : Oui, si t'es mineur ou pas, ok. Donc toi t'étais bien mineur à ce moment là...

C : Oui.

Interviewer : Et euh... quand tu étais en Guinée tu allais à l'école normalement...

C : Ouais je suis parti à l'école parce que là je faisais le collège quand j'étais en Guinée.

Interviewer : Ouais, ok. Et...comment tu vis au quotidien le fait qu'ici tu n'es pas avec tes parents, que ta maman t'as pas de nouvelles...

C : Ba...déjà j'ai une éducatrice...

Interviewer : Ouais...

C : Elle est comme une mère pour moi. Parce qu'elle fait tout pour moi. Donc déjà, je me sens un peu comme si j'étais avec ma maman, mais bon... En fait, elle fait tout pour moi, comme ce qu'une mère doit faire pour son enfant.

Interviewer : Ouais...

C : Mais bon, des fois je pense souvent à ma maman aussi. Elle sait...quand je suis seul comme ça...

Interviewer : Ouais c'est dur...

C : Des fois ouais, je pense à elle...

Interviewer : Mmh...

C : Et mes sœurs, tout...

Interviewer : T'avais des sœurs du coup ?

C : Bah ouais parce que là j'ai une sœur jumelle.

Interviewer : Qui est ici avec toi ou elle est restée en...

C : Non...elle est...

Interviewer : Toi t'étais vraiment tout seul en fait ?

C : Ouais.

Interviewer : Ouais, donc t'avais une sœur jumelle...

C : Oui et puis une petite sœur et un petit frère.

Interviewer : Ah oui, ils avaient quel âge du coup ? Fin, ils ont quel âge ?

C : Ben l'autre il avait 7 ans quand j'avais 11 ans moi

Interviewer : D'accord...du coup je suppose que c'est difficile pour toi, tous les jours...

C : Euh...ouais.

Interviewer : C'est ce qui te pèse le plus ? C'est ce qui est le plus difficile pour toi ?

C : Bah ouais, des fois j'y pense. C'est souvent quand je suis au lycée, je suis avec des amis, souvent j'essaye de...d'un peu oublié...quand je suis avec des amis comme ça

Interviewer : Mmh... Et est-ce que y'a des gens de ta classe à qui tu en parles de ça ? Ou tu gardes pour toi ?

C : Je le garde pour moi...

Interviewer : Ouais...et les autres qui sont aussi dans la même situation que toi, entre guillemets, t'arrives à en discuter avec eux ou tu préfères...

C : Non je préfère garder...

Interviewer : Garder pour toi.

C : Ouais.

Interviewer : Dans l'établissement tu as quand même des gens que tu considères comme des amis ?

C : Bah ouais de la classe et puis...euh...en dehors aussi de la classe, j'ai quelques amis aussi.

Interviewer : Ouais. C'est vraiment...t'as confiance en eux quoi.

C : Ouais.

Interviewer : C'est bien ça, c'est important d'avoir des gens sur qui compter. Et...quand tu es au lycée, donc t'as des camarades, mais euh...quand tu sors du lycée ?

C : Ba, j'ai quelques amis aussi à N***

Interviewer : T'as quelques amis...

C : Au moment...le temps court que j'ai fait à N***, parce que j'étais sur N*** d'abord, avant de venir à C***.

Interviewer : Oui...

C : J'ai connu quelques jeunes là-bas aussi, et puis à C*** aussi. Parce que avant j'habitais...j'étais en collocation. On était au nombre de trois chacun dans sa chambre.

Interviewer : Oui...

C : Et on utilisait le même salon...maintenant après, ici maintenant à C***, j'habite seul. Des fois quand je m'ennuie je pars à gauche.

Interviewer : Oui, tu t'en vas...

C : Je vais voir mes amis.

Interviewer : Ouais... Et du coup, qu'est-ce que tu fais avec tes amis ? Tu sors, euh... ?

C : Bah euh...pas grand-chose, on met la musique et on s'amuse.

Interviewer : Ouais. T'écoutes quoi comme genre de musique ?

C : Ah, j'écoute tout !

Interviewer : Tout. Ce qui passe à la radio un peu... ?

C : Non, en fait c'est avec Youtube qu'on met les musiques.

Interviewer : Oui, je sais mais...*rire* quand je dis ce qui passe à la radio c'est la musique moderne, de jeunes...

C : Bah ouais c'est ça.

Interviewer : Ok. Et, ça été...euh...comment t'as construit le contact avec les autres ? Comment t'es allé leur parler ? Est-ce que...

C : A l'école ici, ou... ?

Interviewer : A l'école, euh...

C : Bah déjà on est dans la même salle et puis...

Interviewer : Ouais. Ça s'est fait naturellement pour toi ?

C : Ouais.

Interviewer : Et y'avait pas trop de soucis avec la langue ? Le fait de parler français...

C : Non déjà je parlais la langue française.

Interviewer : Ouais.

C : Parce que mon pays a été colonisé par la France.

Interviewer : Mmh mmh. Donc du coup, oui ça allait. Tu comprends tout et tout...

C : Je comprends pas tout mais je me débrouille quand même.

Interviewer : Ouais. C'est bien. Et...est-ce que tu penses que tes amis t'aident au quotidien sur...euh... sur pleins de choses, sur ta manière de te sentir... Est-ce qu'ils t'apportent du soutien ? Dis-moi.

C : J'ai pas compris la question.

Interviewer : Est-ce qu'ils t'apportent un soutien moral, tu sais qu'on va pas bien des fois...

C : Bah ouais...

Interviewer : ça nous fait du bien quand les autres sont là même s'ils connaissent pas toujours notre situation, ça nous fait du bien qu'ils soient là.

C : Bah ouais ça fait du bien quand même parce que...on s'amuse, on rigole. Tout ça déjà ça m'aide à...

Interviewer : A oublier un peu...

C : A oublier un peu, ouais.

Interviewer : Et est-ce qu'en dehors de l'école t'as des activités ?

C : Ouais je faisais le sport.

Interviewer : Tu fais quoi ?

C : Dans la salle de muscu.

Interviewer : Et t'y vas souvent du coup ?

C : Bah ouais des fois.

Interviewer : *rire*

C : A chaque fois...

Interviewer : Tous les jours ?

C : Non pas chaque jour, du temps les vendredis, les samedis.

Interviewer : Ah ouais. Et du coup tu fais quoi comme machine à la salle de sport ?

C : Je fais du tapis, je cours un peu...je prends les poids...

Interviewer : Ouais...

C : Un peu de tout.

Interviewer : Et est-ce que, ici, dans cet établissement, tu t'es senti bien accueilli ?

C : Bah ouais très bien.

Interviewer : Très bien ?

C : Ouais parce que pour la ???, pour ma première fois... en fait quand j'étais à la maison d'abord avant d'être inscrit je me disais un peu...bah je connais personne là-bas...comment je vais faire... ?

Interviewer : Ouais t'avais peur ?

C : Ouais j'avais peur. Mais bon, le premier jour quand je suis venu, déjà en ce moment j'habite avec O***, un ???, donc déjà j'avais un ami avec qui j'étais déjà...j'étais déjà proche.

Interviewer : Mmh.

C : Donc une fois à l'école, donc... C'est avec lui d'abord, il m'a montré les amis...tout ça c'est passé.

Interviewer : Ouais avec les contacts et tout ça...

C : Ouais avec les contacts.

Interviewer : Et du coup tu viens comment dans l'établissement ?

C : Je viens en vélo.

Interviewer : En vélo...

C : Parce que là je suis pas loin du lycée...

Interviewer : Ouais...

C : C'est juste à huit à dix minutes du lycée.

Interviewer : Ca va, en vélo c'est rapide. Ok... Et est-ce que dans les cours t'as des difficultés en particulier ou... ?

C : Bah...

Interviewer : Ca t'intéresse ce que tu fais ?

C : Ouais, peut-être l'anglais un peu...

Interviewer : Mmh

C : Parce que là, la prononciation c'est pas facile pour moi.

Interviewer : Tu faisais de l'anglais déjà quand tu étais en Guinée ou pas du tout ?

C : Non pas du tout. Mais genre, en Guinée c'est le collège et c'est le collège en fait on commence l'anglais.

Interviewer : D'accord.

C : Mais...moi le collège...Quand je suis passé en septième euh le collège...Parce que là-bas, ça commence à la septième, la huitième jusqu'à neuvième.

Interviewer : Oui d'accord, ok.

C : Maintenant quand j'ai fait...quand...quand...une fois au collège, genre j'ai pas commencé les cours tôt quoi. Parce que là j'avais un problème...*sourir*, comment payer les tenues, les fournitures, non j'avais tout ça comme problème.

Interviewer : D'accord.

C : Donc j'ai pas commencé les cours tôt. Le temps pour moi de commencer...ça trouvait que mes amis ils avaient...en fait ??? L'anglais ils avaient déjà..., ils m'avaient dépassé déjà quoi.

Interviewer : Ouais...

C : Donc le temps pour moi de me rattraper, j'ai pas pu non...

Interviewer : T'as pas pu, ok... Et du coup en fait, t'es parti du collège, t'avais quel âge ?

C : J'avais 14 ans.

Interviewer : D'accord. Et donc, ici en anglais c'est compliqué du coup d'avoir le même niveau que les autres... ?

C : Ouais, les autres ouais...

Interviewer : Et la prof d'anglais, elle te...elle t'aide ou pas ? Fin, elle...

C : Bah ouais elle m'aide, en plus j'ai eu une dame...euh...comment on appelle ça... Une bénévole !

Interviewer : Oui...

C : Qui m'assiste pendant les récrés... On fait de l'anglais... A travers elle aussi, je...

Interviewer : Et ça, ça t'aide à...

C : Ouais...l'anglais et le français un peu...c'est souvent les deux matières où on travaille.

Interviewer : Ouais. Ok. Est-ce qu'il y a des heures de cours où tu trouves que ça se déroule super bien... où t'as aucun problème, euh... ?

C : Bah ouais, c'est comme avec Monsieur X à l'atelier

Interviewer : A l'atelier...

C : Avec lui ça se passe très bien, ça se passe bien.

Interviewer : Ouais t'aimes bien.

C : Ouais avec Madame Y, même avec Madame Z mais seulement comme c'est l'anglais bon...je trouve un peu...

Interviewer : C'est compliqué... Et du coup t'as un stage à faire cette année ?

C : Ouais ouais, ça commence même le mardi.

Interviewer : Et tu vas où en stage du coup ?

C : A ???

Interviewer : Juste à côté oui, c'est ça. Et t'as trouvé comment ton stage ?

C : Mmh...pendant les vacances, l'entreprise ils avaient proposé euh...ils cherchaient déjà un apprenti, l'apprentissage déjà pour...un apprenti quoi...maintenant mon éducatrice elle a vu l'annonce donc elle m'a appelé si j'étais...si j'étais partant. Maintenant je lui ai dit oui, maintenant nous sommes allés vers l'entreprise.

Interviewer : Mmh...

C : Ils m'ont dit de faire deux semaines d'essai. Si réellement c'est bon donc je pourrais continuer.

Interviewer : Mmh..

C : Donc j'ai fait les deux semaines de...d'essai. C'était bien.

Interviewer : C'était bien ?

C : Maintenant ouais, ils m'ont pris comme apprenti. Après...j'ai fait deux semaines d'apprentissage avec eux, de travail avec eux. Après j'avais un problème de...d'extrait... d'extrait de naissance.

Interviewer : D'accord

C : Parce que là je pouvais pas continuer jusqu'au mois de février parce que j'ai un problème d'extrait, parce que là j'ai pas pu récupérer mes dossiers, mes documents en Guinée.

Interviewer : D'accord.

C : Parce que là, on a envoyé des courriers mais on n'a pas eu de réponse. Maintenant on a pris une avocate ici, qui pourra...qui pourra m'aider à faire un extrait en France ici.

Interviewer : D'accord.

C : Maintenant du coup, elle, elle a lancé les procédures. Maintenant elle sait pas...genre elle sait pas quand est-ce que l'extrait sera disponible quoi.

Interviewer : D'accord, oui.

C : Mais donc j'étais obligé de faire une rupture de contrat avec euh...avec l'entreprise. Mais du coup je lui ai dit que j'avais deux stages à faire du mois de novembre là et puis l'autre ça serait le mois d'avril...je sais pas...

Interviewer : Mmh

C : Maintenant l'entreprise me dit d'accord je te prends.

Interviewer : Bah c'est bien.

C : Donc à ??? j'ai mon CAP, peut-être que je pourrais faire... un BEP ou quoi même peut-être professionnel, un apprentissage avec eux...

Interviewer : C'est bien... Mais du coup tu fais quoi quand t'es en entreprise ? Dis-moi un peu tes activités là-bas... parce que moi je connais pas ton métier, je sais pas ce que tu fais.

C : Je fais de la maçonnerie.

Interviewer : Ouais...

C : On monte des parpaings.

Interviewer : Ouais... Et comment tu montes les parpaings ?

C : Bah il faut... il faut tracer d'abord les côtes, savoir la longueur du mur. Après avoir fini de faire ça tu fais ton mortier, déjà le chantier il est déjà approvisionné, les trucs sont en place puis tu commences à étaler la colle, tu poses les parpaings, tu les règles au fur et à mesure tu montes...

Interviewer : Et ça te plaît ça, t'aimes bien ?

C : Bah ouais ça me plaît.

Interviewer : T'aurais voulu faire ça à..., fin tu voulais faire ce métier là ou t'aurais envisagé autre chose ?

C : En fait, je voulais la plomberie

Interviewer : Oui.

C : Mais j'ai pas eu, j'ai pas eu ça.

Interviewer : D'accord.

C : Donc j'ai fait la maçonnerie donc du coup au fur et à mesure que...l'année dernière au fur et à mesure que j'avancais...

Interviewer : Tu t'es dit que ça te plaisait ?

C : Oui, ça me plaisait.

Interviewer : Bah c'est bien, tant mieux. Et donc du coup là dans l'établissement, tu me dis que y'a une bénévoles qui vient pour les cours d'anglais...

C : Ouais...et français.

Interviewer : Euh...oui de français. Est-ce que y'a d'autres choses qui sont mises en place pour t'aider euh...au quotidien, ou t'as pas besoin d'aide fin tu...tu te sens bien et...

C : Bah ouais parce que là en histoire je comprends, en géographie aussi..

Interviewer : Mmh...

C : Les maths, la physique-chimie je comprends et puis l'atelier aussi ça va bien.

Interviewer : Mmh...C'est bien.

C : Oui, c'est bien.

Interviewer : Et...est-ce que tu sais dans l'établissement qui tu peux aller voir si tu as un problème ?

C : Bah ouais.

Interviewer : Qui ?

C : Presque toutes les profs !

Interviewer : *rire*

C : Un peu tous les profs, y'a Madame S, Madame W et Monsieur T.

Interviewer : Et est-ce que ça t'ai déjà arrivé d'aller voir les assistants d'éducation ?

C : Non pas encore.

Interviewer : Non... et les CPE ?

C : Non même eux je pense pas. Parce que y'a une fois j'avais un rendez vous avec...

Interviewer : Monsieur R ?

C : Non l'assistant social, c'était l'assistant social.

Interviewer : Ah oui.

C : C'était seulement ça.

Interviewer : D'accord, ok. En tout cas, donc moi je suis CPE, c'est le bureau qui est juste à côté de la vie scolaire...

C : Ouais je sais...

Interviewer : Donc c'est pareil si t'as des soucis euh...des choses à...des mots à faire passer euh...si y'a un jour où t'es absent et il faut que tu préviennes la vie scolaire, tu peux venir les voir et puis nous aussi on est là les CPE si tu as des soucis dans ta scolarité ou quoi... Nous la porte elle est ouverte quoi !

C : D'accord.

Interviewer : Donc faut pas que t'hésites à venir nous voir et euh...je voulais savoir donc là t'es en CAP2...

C : Ouais...

Interviewer : Et l'année prochaine, qu'est-ce que tu envisages ?

C : L'année prochaine, si j'ai mon CAP, ptete que je pourrais faire un bac pro.

Interviewer : Ouais...ça t'intéresserait un bac pro ?

C : Bah ouais...

Interviewer : Ouais.

C : Et puis faire un BTS, s'il le faut.

Interviewer : Bah c'est bien. Tu voudrais faire des études ou tu veux commencer à travailler bientôt ?

C : Euh...je veux si j'ai mon CAP, pourquoi pas un bac pro.

Interviewer : Ouais...

C : En fait ça dépendra de ma situation.

Interviewer : Mmh...

C : Parce que je sais pas là si j'ai mon bac pro, euh si j'ai mon CAP et puis le bac pro qu'il faut financer peut-être que je pourrais faire en alternance pour pouvoir me...me...genre me venir en aide en fait moi-même ! Parce que là je, je vais pas tout le temps demander à...

Interviewer : Et tu sais comment ça s'appelle ça ?

C : Non...

Interviewer : Ca s'appelle l'autonomie.

C : Ah ouais l'autonomie, Bah ouais.... Donc je pourrais le faire en alternance mais en fait je veux juste... je veux juste...je veux rester au lycée faire l'alternance, parce que là y'a un élève...

Interviewer : Mmh ?

C : ...de bac pro, je sais pas j'ai oublié son nom, il est au lycée en même temps, il fait une alternance dans un autre...

Interviewer : Ah oui c'est... je vois.

C : Peut-être que je pourrais faire la même chose que lui.

Interviewer : Mmh, Bah oui !

C : Parce que déjà au lycée je me sens bien, je connais quelques amis... en fait je vais pas quitter ici aller faire euh...un bac pro dans un autre lycée...être en cours comme si je venais d'arriver...

Interviewer : Ouais ça sera compliqué pour toi de recommencer à avoir d'autres contacts et tout...

C : Ouais...

Interviewer : Donc du coup, ici tu te sens bien euh...

C : Je me sens très bien ici.

Interviewer : Ouais bah c'est bien. Je suis contente que tu...que tu sois bien quand même, que t'arrives à...à suivre les cours... C'est vrai que t'as pas beaucoup d'absences en plus là depuis...

C : Non jamais.

Interviewer : T'as jamais eu. Et...est-ce que y'a des fois où t'as pas envie de venir ?

C : Non même pas !

Interviewer : Non même pas...

C : Parce que moi, même des fois même si y'a des congés, je suis à la maison, je pars voir mes amis, des fois même je suis même pressé que les cours recommencent pour ne pas être tout le temps à la maison comme ça...

Interviewer : Ouais, pour pas t'ennuyer quoi.

C : Bah ouais à la maison comme ça...parce que là quand je viens à l'école déjà, je suis les cours, à la récré je suis avec les amis, donc déjà ça me fait du bien quand même.

Interviewer : Ouais... Bon du coup moi...pour moi l'entretien il est terminé, j'ai dit les questions que je voulais te poser, est-ce que toi y'a quelque chose que tu veux rajouter sur ton histoire...euh quelque chose qui te paraît important que je sache ?

C : ...


Interviewer : Rien de particulier ?

C : Non je pense...

Interviewer : Et comment t'as ressenti l'entretien là, tu t'es senti comment ? Ça t'as pas stressé les questions ?

C : Non même pas.

Interviewer : Non...bon Bah tant mieux, c'est bien. Bon bah voilà moi je vais te laisser aller à côté.

 Inaudible ou incompréhensible

ENTRETIEN AVEC DANIEL – 19 minutes et 6 secondes

Interviewer : Pour débiter on va commencer par des questions un petit peu générales. Tout d'abord j'aimerais savoir l'âge que tu as ?

D : Euh...là je n'ai rien sauf euh...y'a une maladie qui me fatigue un peu mais ça va.

Interviewer : D'accord...Mais tu as quel âge ?

D : J'ai 17 ans.

Interviewer : T'as 17 ans.

D : Oui...

Interviewer : Et donc tu es scolarisé en quelle classe là cette année ?

D : CPA1 euh... CAP1 !

Interviewer : D'accord. Tu es à C*** dans cet établissement que depuis cette année ou depuis euh... l'année dernière ?

D : Euh...cette année.

Interviewer : D'accord donc depuis le mois de septembre.

D : Oui, depuis le mois de septembre.

Interviewer : Ok. Et donc ça se passe bien pour le... pour le moment ?

D : Oui, oui ça se passe bien.

Interviewer : Ok. Là je vais un peu plus te poser des questions concernant ton histoire personnelle... comment tu es venue en France...etc. S'il y a des choses qui te gêne, tu... t'hésites pas.

D : Ok.

Interviewer : Donc tout d'abord j'aimais savoir de quel pays tu viens ?

D : De Guinée Conakry.

Interviewer : D'accord. Et donc depuis combien de temps tu es en France ?

D : Ca fait euh... un an. Mmh...neuf mois, un an. Je sais pas, neuf mois, un an comme ça...

Interviewer : D'accord, tu te rappelles à peu près quand est-ce que tu es arrivé ?

D : Euh c'était au moins de...octobre.

Interviewer : Octobre l'année dernière...

D : Oui.

Interviewer : Donc ça fait un an.

D : Ca fait un an.

Interviewer : Ouais. Ok. Et donc pour quelles raisons tu es venu en France ?

D : Euh...après la mort de ma mère...Bah y'avait pas quelqu'un pour me soutenir puis mon père il ne travaillait pas...

Interviewer : D'accord...

D : Et puis il avait une maladie aussi, il était diabétique et ducoup...il a un pied qui a été coupé donc...

Interviewer : D'accord...

D : C'était...

Interviewer : Et donc oui c'était trop difficile de rester dans ton pays ?

D : Oui.

Interviewer : Dans la situation... Et tu avais quelqu'un en France pour t'aider...euh pour t'accueillir ?

D : Non.

Interviewer : Tu es venu tout seul ?

D : Oui, je suis venu tout seul.

Interviewer : D'accord. C'est très courageux de ta part. Euh...et qu'est ce qui est différent là en France par rapport à ton pays d'origine ?

D : Pour la première fois ici...j'ai le droit de ce que je peux faire, et puis on m'oblige pas à faire des choses qui...que j'ai pas envie de faire... Et aussi, les études ici c'est plus évolué par rapport à mon pays.

Interviewer : D'accord...

D : Parce que j'ai étudié là-bas mais je suis pas parti assez loin.

Interviewer : Donc si je reprends ce que tu m'as dit, tu te sens un peu plus libre ?

D : Oui.

Interviewer : Ouais... Et tu as plus de...de...choix pour tes études ? Et pour plus longtemps, c'est ça ?

D : Oui. Oui.

Interviewer : Et est-ce que tu as été à l'école avant de venir en France ? Tu as été scolarisé dans ton pays ?

D : Oui... J'ai été scolarisé mais pas longtemps.

Interviewer : Pas longtemps...tu sais à peu près combien de temps tu as été à l'école ?

D : Mmh... c'était...je suis sorti en huitième année, c'est la troisième du coup ici...

Interviewer : D'accord, ah oui donc euh... jusqu'à 15 ans ?

D : Oui.

Interviewer : Oui ! Donc c'est déjà bien.

D : C'était jusqu'à 14 ans...

Interviewer : 14 ans, ok. Et à quel âge tu as débuté, quand tu étais petit ?

D : Oui. Quand j'étais petit, euh...7 ans, 6 ans...

Interviewer : D'accord, ok.

D : Je crois...

Interviewer : Et est-ce que tu as encore des contacts avec ton papa ?

D : Euh oui...j'ai des contacts avec mon papa, de temps en temps. Et de temps en temps aussi avec ma...parce que j'ai une sœur, avec elle...

Interviewer : T'as une sœur qui est venue avec toi en France ?

D : Non. Elle est en Guinée. Mais j'ai le contact avec mon père, de temps en temps on parle.

Interviewer : Et donc t'es en contact aussi avec ta sœur ?

D : Oui.

Interviewer : D'accord, ok. Et euh...est-ce que tu as des difficultés dans la vie de tous les jours vu que t'es tout seul en France ?

D : Euh... J'ai pas de difficultés. Ma seule difficulté à l'heure là, c'est...de poursuivre mes études et puis...euh...avoir un travail en France.

Interviewer : Ouais.

D : Et puis...c'est ça.

Interviewer : Qu'est-ce que tu ressens par rapport à ça ?

D : Euh...j'ai une petite difficulté par rapport à ça parce que là je suis dans une association du coup, ils m'ont dit d'ici la fin...d'ici le mois de juin... Au fait, là-dessus c'est le plus grand soucis, je sais pas comment... financer ma deuxième année en fait, parce qu'au mois de janvier je vais avoir mes 18 ans donc l'association va jamais s'occuper de moi...

Interviewer : D'accord, ah oui. Donc ça, ça t'inquiète ?

D : Oui ça m'inquiète trop.

Interviewer : Oui... Mais après aussi là au lycée, faut pas hésiter à demander de l'aide.

D : Ok.

Interviewer : Là c'est un conseil que je te donne en dehors de l'entretien. Tu vis où ? Tu vis dans un foyer ?

D : Non, je vis dans un hôtel.

Interviewer : Dans un hôtel...

D : Je suis dans un hôtel à N***.

Interviewer : D'accord. A N*** ?

D : Oui.

Interviewer : Donc tu fais le trajet tous les jours ?

D : Oui...

Interviewer : D'accord. Tu prends le train ?

D : Oui je prends le train.

Interviewer : D'accord, ok. Euh... là je vais plutôt te parler...te poser des questions concernant la relation avec les autres, avec tes camarades. Euh, est-ce que tu as des amis dans l'établissement pour commencer ?

D : J'ai pas compris.

Interviewer : Est-ce que tu as des amis, des copains ?

D : Oui j'ai des copains.

Interviewer : Ouais...Comment ça se passe avec eux, qu'est-ce que tu fais avec eux... ?

D : Euh...des fois on fait des...des verres à la maison ensemble.

Interviewer : Mmh, bah c'est sympa.

D : Et puis on discute un peu...

Interviewer : Vous discutez ?

D : Oui, un peu...ça va.

Interviewer : Donc t'as des personnes sur qui compter là dans l'établissement, t'as des amis.

D : Oui, des amis de classe oui.

Interviewer : Tu parles beaucoup avec eux ? Tu leur racontes un petit peu ton histoire, tes difficultés ?

D : Non pratiquement rien...

Interviewer : Non...tu restes discret...

D : Oui.

Interviewer : D'accord. Et est-ce que tu as appris le français surtout avec les professeurs ou plutôt avec tes amis ? En discutant avec tes amis c'est comme ça que tu as appris le français ou plutôt en cours ?

D : Mmh...plutôt en cours parce que...avant de venir ici, j'avais...on me donnait un cours de français en fait.

Interviewer : D'accord.

D : Avant de commencer les écoles, j'ai fait trois, quatre mois comme ça...

Interviewer : Mmh mmh.

D : Peut-être un mois et demi on peut faire ça, après on peut donner un peu de temps pour se reposer après on recommence encore le cours de français.

Interviewer : D'accord. Et est-ce que tes amis ils t'aident ?

D : Oui, aussi.

Interviewer : Ils t'aident en français, ils t'aident pour les cours ?

D : Oui, oui.

Interviewer : Ok. Et à l'extérieur de l'établissement t'en as aussi des connaissances et des copains ?

D : Mmh..

Interviewer : Non, que... que ici ?

D : Oui. Je n'ai qu'un seul ami à N***, mais lui n'a pas de temps, en fait, il...comment...

Interviewer : Il travaille ?

D : Oui.

Interviewer : D'accord. Donc tu le ne vois pas beaucoup...

D : Oui je ne le vois pas beaucoup.

Interviewer : Et est-ce que tu fais des activités en dehors du lycée ?

D : Mmh, en dehors du lycée, c'est du sport que je fais...

Interviewer : Tu fais quoi comme sport ?

D : Du foot.

Interviewer : Foot, donc là aussi c'est pareil avec des copains ?

D : Oui, mais là j'ai arrêté je faisais ça avant mais j'ai arrêté.

Interviewer : Ah...

D : Parce que j'ai été blessé du coup on m'a dit d'arrêter.

Interviewer : Ah mince, c'est dommage. T'aimais bien faire du foot ?

D : Oui j'aimais bien faire ça... et au gymnase aussi.

Interviewer : Mmh, ok. Donc là je vais plus te poser des questions sur...sur ce qui se passe en cours, sur le côté scolaire, sur l'école. Ok ?

D : Ouais.

Interviewer : Euh...D'un point de vue général, comment ça se passe en cours et comment ça se passe dans l'établissement ?

D : Euh, ça se passe bien. Oui, ça se passe bien...Bah y'a un seul cours qui me fatigue un peu, c'est l'anglais. Sinon les autres ça se passe bien.

Interviewer : Ah d'accord. Et est-ce que quand tu es arrivé, tu t'es senti bien accueilli ?

D : Oui.

Interviewer : Dès le début ?

D : Oui, dès le début.

Interviewer : D'accord, ça c'est important. Est-ce que tu as des difficultés, là dans certains cours ?

D : Oui, par exemple l'anglais.

Interviewer : Mmh.

D : J'ai un peu des difficultés... et français aussi, tout petit peu mais c'est pas trop.

Interviewer : Ouais. Et c'est à l'écrit, à l'oral ?

D : Mmh français en oral.

Interviewer : Mmh, mais tu t'exprimes bien, tu parles bien français hein. Il faut que tu aies confiance en toi, aies confiance en tes capacités.

D : Mmh, mmh... Et en écrit un tout petit peu.

Interviewer : Parce que en Guinée, on parle quelle langue ?

D : La langue malinké...et en Guinée il y a trois langues, quatre langues en fait.

Interviewer : Ok...

D : Malinké c'est ma langue mais sinon c'est le soussou...

Interviewer : Ok. Donc ça fait pas longtemps que tu parles français ?

D : Oui, ça fait pas longtemps.

Interviewer : (Bah tu débrouilles bien...) donc des difficultés plutôt en anglais ?

D : Oui.

Interviewer : Oui, parce que ça fait encore une autre langue à apprendre...

D : Oui...j'arrive pas du tout, c'est difficile.

Interviewer : Mmh, je comprends. Et est-ce que tu as de l'aide de la part de ton professeur d'anglais ?

D : Oui...

Interviewer : Oui ? Il est sympa ?

D : Oui il est sympa parce que chaque fois il me donne le courage de faire, de travailler en fait...chaque fois il me donne le courage de travailler. Il me dit « ça va y aller, tu peux, tu pourras »...

Interviewer : Ah oui il t'encourage !

D : Oui, il m'encourage oui.

Interviewer : D'accord. Est-ce que tu peux me décrire une heure de cours qui se déroule bien, une heure de cours que tu aimes bien ? Comment ça se passe quand ça se passe bien ?

D : Par exemple, la physique ou pratique professionnelle...

Interviewer : D'accord. En pratique professionnelle, ça te plaît ?

D : Oui. Par exemple en pratique professionnelle, l'année on a débuté de...de transformer une porte et une fenêtre. Du coup, on a pris les dimensions et on a fait les calculs. On a fait le calcul de volume de béton, combien de ciment et combien de sable et combien d'eau que on doit utiliser. Et...puis la deuxième maquette aussi c'était pour faire une construction d'une chambre, donc il y a...à l'avant il y a l'escalier...

Interviewer : D'accord...

D : Mais là d'abord on n'a pas tellement évolué là-dessus, on est sur des fondations, le terrassement on a fait, on a mis des longues lignes de maçonnerie, de parpaings et puis là on est sur... on est en train de faire le coffrage pour qu'on puisse faire couler la dalle.

Interviewer : Bah c'est super intéressant.

D : Oui.

Interviewer : C'est bien donc ça fait comme une maison. Parce que c'est un CAP bâtiment ?

D : Un CAP maçonnerie.

Interviewer : Maçonnerie, ouais, d'accord. Et ça te plaît ?

D : Oui, ça me plaît.

Interviewer : D'accord, ok c'est intéressant... [...]Et est-ce que maintenant tu peux me décrire un cours où se passe pas très bien ? A part l'anglais, est-ce que y'a d'autres cours où...

D : Non.

Interviewer : Y'a que l'anglais ?

D : Y'a que l'anglais...

Interviewer : Ouais. Et à ton avis pourquoi ça se passe pas très bien ?

D : Euh...parce que...pour moi je connais pas tellement bien le français et puis quand on me donne l'anglais aussi donc c'est pas facile. Et puis c'est ici seulement que j'ai eu l'anglais, je n'avais jamais vu l'anglais avant, je n'avais pas écrit...

Interviewer : Mmh...ça fait beaucoup...

D : Ca fait beaucoup oui, donc c'est pas facile de m'adapter.

Interviewer : D'accord. Alors est-ce que le lycée il a mis des choses en place pour t'aider dans tes difficultés ?

D : Mmh oui...

Interviewer : Est-ce que tu as du soutien, est-ce que...

D : Oui. Par exemple, au début de l'école, ils m'ont fourni des matériels

Interviewer : D'accord. C'est tout ?

D : Oui des matériels.

Interviewer : Oui c'est important. Et est-ce que tu as des cours pour t'aider, des cours d'accompagnement ?

D : Non.

Interviewer : Non t'as pas.

D : Oui mais on m'a proposé ça, on doit aller...

Interviewer : On t'a proposé ?

D : Oui on m'a proposé ça je crois... Je crois c'est cette année ça pourrait y aller parce que... Madame X elle m'avait parlé de N*** que on doit suivre un cours de français là-bas.

Interviewer : Oui...

D : Pour avoir un diplôme en français.

Interviewer : Mmh.

D : Du coup, elle m'a dit là-bas ça n'a pas été fait du coup bah c'est à moi de partir aussi... Elle m'a dit qu'elle me tiendrait au courant dès qu'elle va avoir des nouvelles.

Interviewer : D'accord. Parce que c'est important d'avoir des cours de français...réguliers.

D : Oui.

Interviewer : Pour que tu puisses encore plus t'améliorer.

D : Oui, oui.

Interviewer : Est-ce que y'a un adulte avec qui tu peux parler quand tu as un problème ? Par exemple tes professeurs, avec qui tu communique ?

D : Euh...

Interviewer : Personne ?

D : Depuis que l'école a commencé, c'est pas facile...je communique pas avec...

Interviewer : Tu parles pas beaucoup ?

D : Oui.

Interviewer : T'es timide c'est pour ça ?

D : *rire*. Non...

Interviewer : Non, c'est parce que t'as pas envie ?

D : Mmh...c'est que j'appréhende de demander et puis d'expliquer tant de choses...

Interviewer : Oui, je comprends. Euh...est-ce que tu sais ce que tu veux faire comme métier plus tard ? Maçon, tu aimerais ?

D : Oui, je veux faire la maçonnerie mais après j'ai envie de faire l'électricité...

Interviewer : D'accord.

D : Oui. Parce que l'électricité c'était mon choix depuis le début donc...mais j'ai pas eu de place... J'avais souhaité ça mais du coup j'ai dit je vais faire maçonnerie.

Interviewer : Mmh, d'accord. Et est-ce que tu penses que c'est important d'avoir un diplôme ?

D : Oui...

Interviewer : Oui ?

D : Je pense oui. C'est important

Interviewer : C'est aussi une raison...euh...que tu es venu en France, c'est pour avoir un diplôme ?

D : Oui, c'est pour avoir un diplôme.

Interviewer : Ouais. Donc là tu passes ton examen de CAP quand ?

D : C'est l'année à venir.

Interviewer : D'accord, c'est l'année prochaine donc tu as encore un peu de temps.

D : Oui, oui.

Interviewer : Ok... Et après le lycée tu veux directement faire un métier ?

D : Après le lycée, après les deux ans de CAP...si j'ai un peu de soutien j'ai envie de faire euh...CFA électricité pour un an. Parce que l'électricité c'est euh...

Interviewer : C'est vraiment ce qui te plaît ?

D : Oui.

Interviewer : Oui. Ça te tiens à cœur ?

D : Oui.

Interviewer : C'est un beau projet [...]Est-ce que toi tu as envie de parler de quelque chose là par rapport au lycée ? Quelque chose d'autre qu'on a pas encore dit ?

D : Par rapport au lycée ?

Interviewer : Oui, si t'as quelque chose à ajouter...

D : Mmh, non je crois pas...

Interviewer : Par rapport aux cours, par rapport aux amis... ?

D : Mmh non...c'est que au niveau des cours, des fois...mais là ça va ya aller...c'est un peu... j'arrive pas à capter, les profs sont un peu rapides pour moi... Mais là ça va aller, j'arrive à capter un peu...

Interviewer : Ok. Après à la fin du cours tu peux demander de l'aide. [...]

D : Ok.

Interviewer : Merci pour ta participation.

Transcriptions entretiens professionnels

ENTRETIEN AVEC PROFESSIONNEL 1, Enseignant, chef d'atelier – 8 minutes et 26 secondes

Interviewer : Alors, quelle est la fréquence de vos rencontres avec les élèves MNA, et dans quelles circonstances ?

Pro 1 : Euh alors les rencontres ça va être 17h semaine en salle de classe. Et les rencontres hors cours, ça va être ponctuellement quand les élèves ont des besoins particuliers, par exemple pour euh...pour compléter un CV ou... faire une lettre de motivation. On va prendre quelques heures sur rendez-vous pour les aider.

Interviewer : D'accord, ok. Et c'est à plusieurs ou vous êtes plusieurs pour...

Pro 1 : Euh, ça peut être à plusieurs... c'est, c'est variable hein.

Interviewer : Mmh.

Pro 1 : Ca peut être individuel aussi.

Interviewer : D'accord. Et est-ce que, l'organisation dans leur scolarité, ça nécessite des adaptations particulières ?

Pro 1 : C'est plutôt au niveau du...de la compréhension des consignes, euh...avec le vocabulaire des difficultés de compréhension de certains...certains mots, même courants.

Interviewer : Donc surtout au niveau du français en fait...

Pro 1 : Au niveau du français ouais !

Interviewer : D'accord. Et est-ce que du coup, les adaptations ça consiste à redire la consigne de la même manière en français, fin avec des mots adaptés en français ou est-ce qu'on utilise l'anglais...

Pro 1 : Euh non, plutôt en français mais je reformule avec des synonymes.

Interviewer : D'accord.

Pro 1 : Ou alors une explication avec des images.

Interviewer : D'accord, ok. Des images euh..., fin par exemple quoi comme image ?

Pro 1 : Je peux...euh par exemple on va...je me souviens une fois c'était... c'était oui le mot grenier dans une maison ! Et j'ai expliqué que c'était une pièce où on remisait, et que c'était une pièce généralement à l'étage... et ils ont compris en...oui en reformulant avec des mots simples, les plus simples possibles...

Interviewer : Ah oui, en illustrant en fait...

Pro 1 : En illustrant oui, en donnant une image.

Interviewer : D'accord. Et justement, est-ce qu'il y a des difficultés dans l'accompagnement de ces élèves, est-ce qu'il y a des difficultés particulières ?

Pro 1 : Euh... des difficultés euh moi je trouve c'est des élèves vraiment...fin plutôt en général ils sont vraiment volontaires, euh...en recherche d'apprentissage. Euh...un respect pour l'adulte et fin je ne vois pas de difficultés particulières, ils ont une envie de progresser.

Interviewer : Oui, d'accord.

Pro 1 : Pour beaucoup d'élèves.

Interviewer : D'accord, ils sont investis...

Pro 1 : Oui, une envie de réussir. En ce qui concerne les stages justement, c'était les élèves qui ont les meilleures appréciations.

Interviewer : Ah oui ! D'accord.

Pro 1 : Vraiment au niveau...oui de la ponctualité, même si comme tous les élèves ils ont des besoins d'apprendre encore, les entreprises comprennent qu'ils en stage mais au niveau comportement c'est euh... pour trois élèves là c'est assez exemplaire.

Interviewer : Mmh, d'accord. Et est-ce qu'ils ont des besoins particuliers prioritaires au quotidien... comme euh... est-ce qu'il faut intervenir souvent quand il y a des disputes avec les camarades...est-ce qu'il y a un soutien vraiment des enseignants... ?

Pro 1 : Des disputes euh...je les trouve plutôt assez intégrés dans le groupe.

Interviewer : Ouais.

Pro 1 : On avait eu quelques petites mises au point à faire en début de formation, mais euh je les sens plutôt bien...plutôt oui intégrés fin...on ne voit pas tout mais je les vois communiquer avec tous les élèves sans distinction.

Interviewer : Oui, ouais, y'a pas de stigmatisation ?

Pro 1 : Mmh non, je ne la perçois pas. Non, j'ai pas vu quoi que ce soit.

Interviewer : D'accord. Et est-ce que pour les stages vous les avez aidés à en trouver ou ils ont trouvé tous seuls...Comment ça se passe ?

Pro 1 : Dans un premier temps, je les laisse rechercher eux-mêmes, par relation, par carnet d'adresses... C'est à eux de faire la première démarche mais certains ont des difficultés peut-être même par le langage. Je pense à un élève qui a encore des difficultés en vocabulaire alors ça peut faire un barrage auprès des entreprises quand il se présente...et puis dans ce cas là, bah c'est moi qui fait la recherche mais je leur demande de se présenter en entreprise.

Interviewer : D'accord. Vous faites le relais en fait...

Pro 1 : Oui. Une fois qu'on a l'accord entreprise, ils doivent quand même se présenter pour...avant de débiter le stage.

Interviewer : D'accord. Et par rapport à ça, est-ce que vous avez l'impression d'être suffisamment formé en tant qu'enseignant pour accueillir ce public là ?

Pro 1 : On aurait toujours besoin d'en savoir plus... J'ose pas euh...leur vécu, je les questionne pas sur leur vécu.

Interviewer : Mmh.

Pro 1 : On en avait parlé en première année parce que moi pour moi c'était nouveau et j'ai bien senti euh...ça ravivait des souvenirs... Et depuis, je ne parle pas de leur vie précédente, leur vie antérieure.

Interviewer : D'accord. Et spontanément, ils en parlent pas ?

Pro 1 : Euh non, non pas spécialement non.

Interviewer : Mmh.

Pro 1 : Y'a quelques remarques des fois sur la construction.

Interviewer : Ah oui ?

Pro 1 : Par exemple, on va... un élève peut me dire « En Guinée, on construit en béton armée... », en fin des détails comme ça qui reviennent mais euh on ne va pas plus loin sur euh...

Interviewer : Sur les circonstances, ce qu'il leur ait arrivé et tout ça...

Pro 1 : Non, non. Fin pour ma part. Mais ça serait intéressant d'avoir des synthèses, on les a pas forcément mais sur les vécus des élèves.

Interviewer : Mmh oui. [Bah c'est vrai que nous, on les a interrogés pour le mémoire, et il y a des histoires très particulières].

Pro 1 : Oui...

Interviewer : Qui je pense auraient besoin d'être dites à l'entourage...fin aux enseignants.

Pro 1 : [...]

Interviewer : Et est-ce que dans la classe du coup, est-ce que les autres élèves en pratique pro ou en dehors, vous avez l'impression qu'ils sont un soutien pour ces élèves là ou...est-ce qu'ils jouent un rôle particulier ?

Pro 1 : Mmh...je les vois plutôt comme des élèves comme les autres. Pour les élèves, ils sont perçus comme des élèves sans...

Interviewer : Oui, voilà.

Pro 1 : Euh...y'a un élève qui est vraiment, qui impressionne les autres parce qu'il a des capacités élevées en pratique. Il est...on le distingue en fait, fin les autres élèves le distingue par ses qualités professionnelles plutôt que pour autre chose.

Interviewer : Ouais.

Pro 1 : Fin tout le monde se rend compte que c'est l'élève, c'est le maillon fort. C'est le moteur de la classe.

Interviewer : Oui...

Pro 1 : Mais il est plutôt repéré pour ça, pas pour son vécu.

Interviewer : Ouais...

Pro 1 : C'est vraiment ce qui le distingue dans la classe.

Interviewer : Donc globalement, c'est une classe qui forme un groupe-classe, qui est là et qui euh... ?

Pro 1 : Oui.

Interviewer : Et euh...est-ce qu'avec les autres professeurs par exemple, je pense aux professeurs de français et d'anglais, est-ce qu'il y a des contacts par rapport à cette prise en charge ?

Pro 1 : Mmh non, ptete pas beaucoup non. On en a parlé hier justement pour un élève qui intéresse une entreprise, justement l'élève qui est assez performant et j'ai eu des informations, madame X. elle est référente mais moi j'ai pas encore toutes les informations pour bien comprendre les demandes de papiers, comment ça se passe...comment...

Interviewer : Oui ! C'est vrai qu'elle est très impliquée là-dedans.

Pro 1 : Oui, oui. Justement elle gère très bien ces problèmes et moi de mon côté c'est vrai que je m'appuie sur elle, sans entrer dans les détails.

Interviewer : Oui. Bon et bien merci beaucoup.

ENTRETIEN AVEC PROFESSIONNEL 2, Professeure d'anglais, de français et référente décrochage – 24 minutes et 39 secondes

Interviewer : Euh ...Quelle est la fréquence à peu près de vos rencontres avec les élèves mineurs isolés... ?

Pro 2 : Tous les jours

Interviewer : Tous les jours ?

Pro 2 : Tous les jours... Donc euh en cours et puis en dehors. Ils viennent... ils viennent (rires) en dehors des cours ou alors par sms... ils me contactent par sms en dehors de mes cours...

Interviewer : Et c'est pour quelles demandes à peu près ?

Pro 2 : (Soupir) ... Alors quelles demandes euh... souvent c'est quand ils vont bientôt être majeurs donc pour euh... leurs papiers pour avoir euh... des attestations de scolarisation... pour avoir des lettres de recommandations pour euh... bon bah... pour là en ce moment on est sur les déclarations d'impôts pour pouvoir avoir un avis de non-imposition et donc avoir droit aux bourses l'année suivante, on a des contacts, ils servent de relais entre leur éducateur et puis moi...et moi avec le lycée en fait... Voilà mais c'est tous les jours...

Interviewer : Et est-ce que ... Bah déjà quelle est la matière que vous enseignez à ces élèves-là ?

Pro 2 : Alors en général c'est l'anglais mais ça peut-être le français aussi ça dépend des années

Interviewer : Ça dépend des années... Et la scolarité elle demande des adaptations en fin au niveau des cours est-ce que... ?

Pro 2 : Alors depuis cette année on a des adaptations qui sont officielles c'est-à-dire... c'est-à-dire qu'ils peuvent avoir des relectures de consignes, ils peuvent avoir un temps supplémentaire... ils peuvent... officiellement...

Interviewer : D'accord c'est écrit quelque part du coup

Pro 2 : Oui, oui c'est écrit et puis...mais jusqu'à maintenant on faisait des adaptations de toutes façon pour leur permettre de récupérer le niveau des autres euh sachant que les scolarisations de ces jeunes-là les niveaux qu'ils ont quand ils arrivent c'est... c'est CE1 CE2 CM1 mais certainement pas fin de 3^e...

Interviewer : D'accord et du coup ces adaptations vous en parler avec eux ou c'est tout de suite d'office où est-ce qu'on leur demande leur avis

Pro 2 : Non on leur demande pas leur avis non, on en parle avec eux quand même en leur disant voilà... vous avez pas le même texte que les autres ou vous avez un petit peu plus de temps, ou vous avez une autres question parce que vous mettez plus de temps parce que le français est as spécialement notre langue maternelle voilà... donc voilà... mais ils n'ont pas à dire moi j'en veux au moi j'en veux pas c'est ça... voilà

Interviewer : Et est-ce que dans la pratique vous rencontrez des difficultés pour faire un cours ou euh dans la manière dont vous faites votre cours est-ce qu'il y a des difficultés particulières qui correspondent à ce public ?

Pro 2 : Alors il peut y en avoir quand par exemple la langue maternelle de l'élève est l'anglais par exemple donc il parle pas du tout français il parle l'anglais donc il faut adapter le cours et traduire systématiquement tout ce qu'on dit en français en anglais ça j'ai eu plusieurs fois euh on peut avoir des problèmes aussi avec la représentation de certains... certaines notions ou de certains mots... Euh quand on parle par exemple un truc tout bête mais d'animaux qu'on peut rencontrer dans nos forêts par exemple c'est des animaux qu'il ne connaissent pas ça ils savent pas ce que c'est, ils ne savent pas ce que c'est qu'un sanglier savent pas ce que une belette, alors ça une belette... ils savent pas ce que c'est et donc il faut automatiquement prévoir chaque fois qu'on a des mots comme ça une image pour pouvoir leur montre ce que c'est. Donc voilà, j'ai même eu un élève qui ne savais pas ce que

c'était qu'un lapin (rires) ... Donc après ça c'est rigolo parce que c'est des animaux mais il y a des fois sur des notions un peu plus complexes je me souviens avoir travaillé en français sur un livre qui s'appelait les sabots 1939-1945 et qu'était un livre sur la déportation. Un jeune qui était Déportés qui racontait sa vie dans les camps de concentration... Bon on a travaillé à deux avec ma collègue de lettres histoire pour pouvoir adapter et faire un genre d'imagier pour l'élève qui avait vu des choses chez lui mais il n'avait pas vécu la Seconde Guerre mondiale comme nous on l'a vécu bah du coup il... il comprenait pas tout hein, le pyjama rayé euh il comprenait pas ce que c'était qu'un pyjama rayé, un calot sur la tête il savait pas ce que c'était donc euh il fallait euh travailler là-dessus en fait sur beaucoup d'images

Interviewer : Et au quotidien selon vous ils quels besoins en priorité est-ce que c'est plus un besoin d'accompagnement, besoin de contact avec les autres ?

Pro 2 : Besoin de contact avec les autres ils l'ont. En général ce ne sont pas des jeunes qui sont... sont renfermés avec leurs pairs mais ils ont besoin bien souvent quand ils arrivent ils ont besoin à la fois d'être écoutés mais à la fois qu'on leur pose pas trop de questions... j'ai vu beaucoup de jeunes du fait du cours qui faisait que ils étaient amené à repenser à ce qu'il leur était arrivé euh... se mettre à pleurer puis sortir parce que c'était trop difficile de raconter que... euh... ils avaient vu mourir leur maman, que euh ils étaient parti tout seuls, que ils avaient été... beaucoup sont passés par là Syrie donc réduit en esclavage en Syrie euh... c'est pas des histoires faciles... c'est pas euh... Ils sont pas juste arrivés comme ça hein ... Il y en a beaucoup qui se sont retrouvés esclaves dans des pays comme la Syrie justement souvent c'est la Syrie... Qu'ont été torturés...qu'ont été battu, qu'ont été victimes de passeurs...qu'on été... enfin... c'est pas des histoires faciles hein donc forcément des fois on a l'impression qu'on dit pas grand-chose et puis tout à coup on a cet élève qui part en pleurs et là c'est pas facile quoi... et puis on a l'impression d'avoir fait une faute alors qu'en fait pas du tout

Interviewer : Et comment la classe réagit dans ces moments-là généralement ?

Pro 2 : En général l'élève sort et sort avec un deuxième élève qui en général est aussi un mineur isolé ou un jeune majeur sans papier... et du coup il y a une discussion avec le reste de la classe, pour expliquer et en général le reste de la classe c'est : « Oh lala, ils ont vécu tellement de choses difficiles... Oh lala, madame vous vous rendez compte... »

Interviewer : Oui ils sont dans la compréhension

Pro 2 : Oui voilà, ils sont dans l'empathie sont dans la compréhension, ils sont dans l'empathie j'ai jamais eu des d'élèves qui diraient c'est n'importe quoi nan, quand ça se passe comme ça, les élèves, les autres élèves sont dans l'empathie...

Interviewer : Et généralement il y a pas de conflits avec les autres ?

Pro 2 : Euh... Non on peut voir quelques propos racistes ou des choses comme ça mais c'est pas énorme finalement

Interviewer : C'est pas quotidien quoi ?

Pro 2 : Non... Après ils aiment bien euh... quand ils sont suffisamment en confiance moi je sais qu'on aborde beaucoup euh... il y a des fois ou on fait pas cours et puis on parle, on parle beaucoup et ils aiment bien ça parce que ils... je me souviens d'un élève cette année on parlait de religion puisqu'on abordait le problème des protestants, des catholiques, le problème du Royaume-Uni Irlande et cetera et donc forcément pour eux ils comprennent pas et puis ce qui était drôle c'était que le jeune musulman qui disait « mais enfin madame comment on peut imaginer ne pas avoir de religion, c'est pas possible ça... Ils ont pas de religions.. » Oui on a le droit en France de ne pas avoir de religion... « Ah mais chez moi c'est pas possible ça » Du coup les autres ne comprenaient pas non plus qu'on pouvait pas avoir de religion...

Interviewer : Du coup c'est intéressant d'avoir les échanges entre eux...

Pro 2 : Ah bah c'est très intéressant mais il faut toujours recadrer, faut toujours faire... c'est des sujets dangereux hein... Voilà il faut savoir le faire parce que sinon ça peut très vite déraper

Interviewer : Et du coup justement, est-ce que tu penses être formée ?

Pro 2 : Non...

Interviewer : Comment tu as appris à anticiper ?

Pro 2 : Bah du coup à force d'avoir des... des élèves comme ça quoi ... c'est des sujets que j'abordais déjà dans mes cours quand j'avais pas de mineurs isolés, de jeunes étrangers je les aborder parce que ça fait partie du programme... Et puis bon les élèves français sont tellement ignorants justement de tout ce qui est signe de religion alors que ces élèves-là qui du coup sont beaucoup plus religieux eux connaissent plein de choses et même sur la religion chrétienne et du coup c'est eux qui apporte la connaissance aux autres et ça passe bien... ça passe bien ...Mais euh... c'est en tâtonnant, c'est en apprenant sur le tas... Non, il y a pas de formation. On a eu une formation l'année dernière sur... pour les élèves allophones... qui somme toute n'était pas spécialement...

Interviewer : Parce que elle consistait en quoi cette formation ?

Pro 2 : C'était l'adaptation des supports, des textes mais euh ça concernait plus le français en tant que langue étrangère ou l'UPE2A mais la vie isolés, l'accueil des mineurs isolés... euh... ça on en parle pas... Moi j'étais partie pour poser des questions sur comment va-t-on faire pour ces jeunes qui sortent de l'association, qui une fois qu'ils ont 18 ans, lendemain on les met dehors en leur disant maintenant tu as 18 ans tu es plus pris en charge... moi j'avais l'intention de poser la question en disant mais qu'est-ce qu'on peut faire...ça n'a pas été le lieu, ni le moment, ni l'objet... L'objet c'était, voilà il faut qu'ils apprennent le français mais avant d'apprendre le français il faudrait peut-être leur donner un toit et une vie décente et ensuite ils peuvent apprendre... mais je pense dans l'éducation nationale on prend le problème à l'envers ...c'est pour ça

Interviewer : Et du coup par rapport à ces élèves-là est-ce que la classe a un rôle vraiment d'inclusion... les aide à s'intégrer dans le lycée ou c'est par eux-mêmes...

Pro 2 : Non c'est beaucoup par eux-mêmes... en classe... c'est bizarre à dire mais ils ont même statut que les autres, les autres élèves... les autres élèves ils voient juste un élève d'une couleur différente mais ils peuvent même pas... et quand on leur dit vous êtes mineurs isolés... En début d'année quand on fait l'appel, on demande quand même... vous êtes mineurs isolés ou non... vous avez une famille et oui voilà, donc les élèves vous êtes mineurs isolés ça devient une question courante en fait... voilà c'est un peu comme vos parents sont divorcés, il y a deux adresses ...voilà c'est la même chose en fait... c'est rentré dans les mœurs en fait... donc du coup non ils ne sont pas plus pas plus stigmatisés qu'un enfant de divorcés ou qu'un enfant qui a plus que sa maman ou que son papa voilà... Ou je dirais même qu'un enfant qui est placé en foyer, ou en famille d'accueil... voilà il a une vie un peu différente mais il fait partie de la classe ... là où ils se rendent compte des choses c'est quand effectivement il y a un problème... d'un élève qui se met à pleurer, on sait pas pourquoi... il vient de recevoir, il est jeune majeur et il vient de recevoir sa notification pour quitter le territoire... alors là, effectivement comme c'est quelque chose qui n'ont jamais entendu parler alors bah alors là oui ils se disent « mais il va partir... » mais sinon ils sont dans la classe comme tous les autres élèves...

Interviewer : Et tu penses que cette ambiance-là de classe est spécifique au lycée ici ou est-ce que dans d'autres établissements ça se passe pareil ? Est-ce que tu as pu observer d'autres fonctionnements ?

Pro 2 : Alors en lycée général je ne sais pas, je sais que j'ai des échos dans certains établissements privés ou effectivement il y a bien une différence avec les jeunes qui étaient étrangers mineurs ou majeurs en situation plus ou moins irrégulières... En lycée professionnel, la cohésion c'est l'enseignement professionnel, c'est l'apprentissage du métier qui est le même pour tout le monde en fait donc je pense que c'est spécifique au lycée professionnel... Ici, ce sont des maçons, ils sont tous autour de leurs ouvrages, ils ont tous le même murs de parpaing, ils ont tous le même matériel pour travailler et donc ils sont maçons avant d'être mineur, avant d'être élève avec des difficultés ou un handicap, ou

mineurs isolés, ou jeunes majeurs sans papiers... Ils sont maçons donc automatiquement il y a une cohésion...

Interviewer : Et du coup je sais que tu es aussi référente décrochage et donc est-ce que ça te permet de euh d'avoir une autre vision de leur scolarité, est-ce que ça t'aide au quotidien avec eux ?

Pro 2 : Non, dans le décrochage, on ne les voit pas, dans le décrochage... bon à part un cette année qui est décrocheur mais qui est même absentéiste... là on est même sur un élève fantôme donc euh...

Interviewer : Et il y a une raison particulière à son décrochage ?

Pro 2 : Il n'est pas en France pour travailler... ce sont ses termes... Il est pas venu en France pour travailler... il est venu tout seul, personne ne l'a jamais aidé... Donc si la France ne veut pas le garder bah il ira dans un autre pays... Il en a marre qu'on lui parle de ses papiers ... Il en a marre qu'on lui parle de ses devoirs... Même ses éducateurs ne savent pas où il est... l'inscrire à l'examen c'est compliqué en fin bon voilà... moi ça va faire deux mois que je l'ai quasiment pas vu donc voilà je pense qu'il a d'autres problèmes aussi, je pense psychologiques qui rentrent en ligne de compte... Mais voilà à part celui qui à mon avis ne dépend même pas de la cellule de décrochage... en général, ces élèves-là ne sont pas décrocheurs... Ils ont plus de mal à se mettre au travail, à accepter des règles qui sont pas les mêmes que celles qu'ils ont connu... à euh... relativiser par rapport à ce qu'ils ont vécu ... à se dire que le lycée c'est extrêmement important pour la simple et bonne raison c'est que voilà quoi c'est futile le lycée... on s'y amuse au lycée, on mange bien, on a des copains euh... on a des gens qui s'occupe de soi donc c'est chouette... c'est pas pour travailler quoi c'est ...c'est la structure stable euh... autour d'eux, c'est leur famille le lycée donc euh automatiquement en famille on travaille pas on rigole... (rires) mais c'est pas pour ça qu'ils sont décrocheurs, ils sont en cours ils ont envie de bien faire... ils ont envie que voilà des fois ils prennent conscience très vite qu'il faut quand même travailler et ils s'en sortent très... très bien...c'est la majorité des cas et puis des fois bah il faut qu'ils redoublent, qu'ils ratent leur examen pour se rendre compte qu'il faut travailler... Alors là ça devient plus dangereux parce qu'en général ils sont majeurs et c'est là que ils se retrouvent avec une lettre... leur disant qu'ils faut qu'ils quittent le territoire... parce qu'ils perdent leurs statut de jeune majeur ... Et du coup ils ont plu rien... voilà, mais ça c'est pas la majorité des cas sur une dizaine, ça va arriver une fois, de temps en temps mais pas... la majorité des cas ce sont des jeunes qui sortent avec un diplôme et puis après bah nous on les place en entreprise... Ils obtiennent des papiers et ça c'est le parcours normal...

Interviewer : Et la plupart continue en maçonnerie ?

Pro 2 : En général ils deviennent maçon, ce sont d'ailleurs les seuls car les élèves français ne deviennent pas maçons mais eux restent dans le bâtiment... Là on en a un qui est toujours mineurs, qui va être majeur dans quelques mois, il vient de faire son stage en entreprise ça s'est bien passé... Et l'entreprise envisage de le prendre l'année prochaine pour une formation complémentaire et le garder après... et donc quand il va être majeur on va avoir des demandes de l'entreprise pour le garder en formation complémentaire, on va avoir des recommandations du lycée, des recommandations des enseignants euh... il va avoir son CAP ça c'est sûr avec une bonne note... nous on envisageait de le faire continuer après en IPB en bac pro mais du coup si l'entreprise lui propose de travailler ce sera quand même nettement mieux... avec une formation complémentaire... donc là c'est un jeune on est quasi sûr qu'il va s'en sortir... il aura de toute façon son contrat jeune majeur de 6 mois, renouvelable 6 mois et ce sera renouvelé parce que parce que ça y est, il est sorti d'affaire... Moi j'ai le cas d'un élève que je connais qui a quitté le lycée il y a trois, quatre ans... qu'on on a mis en intérim... qui a obtenu un CDI et qui savait ni lire ni écrire... et qui savait pas parler le français, qui a pas eu de souci... il est toujours en France... il m'envoie toujours des petit SMS pour savoir comment ça va... il a acheté son scooter avec ses salaires... Et il ne quittera jamais la France

Interviewer : Et du coup avec quelles associations tu travailles généralement ?

Pro 2 : Avec, alors donc avec toutes les associations de scolarisation... Saint-François Labre ; l'ETAPE... et puis là depuis cette année je travaille avec des nouvelles associations qui sont plutôt des associations privé... RESF donc, réseau de scolarisation sans frontières ensuite... là une autre association qui s'appelle le lien... euh qui travaille donc là qui normalement qui devrait se dissoudre mais qui devrait continuer après prendre des élèves en charge quand même... et puis je travaille beaucoup avec les responsables des différents squats à N***, le squat Évelyne entre autres... qui s'occupe de tous ces jeunes-là pour les loger puisqu'on parle quand même du principe qu'il faut qu'il soit logés pour pouvoir étudier bon le squat ce n'est pas ce qui ya de mieux mais c'est mieux que rien, c'est mieux que la rue... Et puis là je travaille aussi avec l'antenne du Secours Catholique de Clisson, pour la première fois... pour financer les internats... les élèves en général ils peuvent être à l'internat si on a un financement mais ça c'est pas facile... donc là on a un élève qui est financé par le Secours Catholique et qui sera de nouveau financé l'année prochaine... et puis il est chez un particulier le weekend et pendant les vacances scolaires... Parce que oui, il y a ça aussi c'est le weekend et vacances scolaires il faut qu'on les loge quoi... je travaille aussi avec les assistantes sociales, des différents centres sociaux de Talensac...

Interviewer : Le fait de travailler avec des associations c'est de ta propre initiative en fait ?

Pro 2 : Ah bah bien sûr, ça on ne me le demande pas, je ne suis pas payée pour... voilà ah oui non je n'ai aucune légitimité dans ce travail... je le fais en tant que... alors en tant que quoi... en tant que tant que prof, en tant que bénévole en tant que voilà... je fais un rapport d'activité à la proviseur régulièrement pour lui dire... bah voilà j'ai passé tant temps aux impôts pour déposer les déclarations d'impôts des élèves, j'ai passé tant de temps à recevoir les éducateurs... j'ai passé tant de temps à recevoir les associations qui financent... j'ai passé et puis on me donne quelques heures supplémentaires et c'est tout... mais ça n'a rien... Il n'y a pas d'IMP, il n'y a pas de statut de référent...

Interviewer : Et tu fais ça depuis combien de temps ?

Pro 2 : Bah depuis qu'on a des mineurs isolés en CAP quoi... depuis 4 ans...

Interviewer : Et ça te prends combien de temps de faire tout ça par semaine ?

Pro 2 : Bah par semaine au lycée, ça doit bien me prendre une ou deux heures... après en dehors du lycée c'est autre chose (rires) ça me prends beaucoup plus... les élèves quand ils m'envoient un sms ou quand ils m'appellent je ne suis pas spécialement au lycée, je peux être à la maison... je prends le temps de leur répondre... si il faut appeler l'éducateur je l'appelle dans la foulée...

Interviewer : Et est-ce que les autres élèves qui sont pas dans cette situation ils remarquent tout ça ?

Pro 2 : Non et puis on en parle pas, c'est comme un élève qui aurait des difficultés... on rencontre les parents et on décide de mettre des choses en place et que qu'il y aurait un tutorat c'est pareil en fait... sauf que pour eux c'est pas prévu dans l'éducation nationale...

ENTRETIEN AVEC PROFESSIONNEL 3, Professeure d'histoire-géographie – 22 minutes et 43 secondes

Interviewer : Donc la première question c'est à quelle fréquence rencontrez-vous les élèves MNA ?

Pro 3 : Quotidienne. C'est-à-dire qu'ils font partie de la classe de CAP pour l'essentiel, la classe de CAP maçonnerie étant notamment sur la classe de Terminale, c'est à peu près la moitié de l'effectif qui est mineur isolé, NSA donc « non scolarisé antérieurement » en tout cas c'était le cas d'un élève et les autres c'est des EANA donc « nouvellement arrivés sur le territoire ». Non accompagné c'est-à-dire qu'ils sont mineurs et je crois qu'il y a un seul élève qui a sa famille, les autres sont en foyer d'accueil voire tous seuls.

Interviewer : D'accord, donc c'est toujours dans une circonstance de cours ?

Pro 3 : Alors je pense que...au lycée pro on entretient d'autres relations avec nos élèves c'est-à-dire que certes on les a en cours mais par exemple j'ai croisé X tout à l'heure, je suis allée lui demander comment il allait, pourquoi il mangeait pas au self, pourquoi il s'asseyait pas pour le déjeuner fin euh je pense qu'on entretient une autre relation avec nos élèves. On est assez proches d'eux, pas parce que ce sont des élèves allophones mais de façon générale, je vais parler pour moi mais je sais que mes collègues c'est la même chose, on va pas hésiter à aller les voir s'ils sont dans l'agora ou au foyer pour discuter avec eux d'autre chose.

Interviewer : Ouais... Donc c'est vraiment un suivi continu et puis une relation privilégiée finalement...

Pro 3 : Oui ! Moi je m'occupe d'eux sur le plan scolaire donc c'est aussi pour ça que j'entretiens plus ma relation dans l'accompagnement en fait, euh...dans la maîtrise du français et ma collègue s'en occupe plus sur le volant social, l'accompagnement auprès...par rapport aux avocats, préfecture ect...

Interviewer : Ok. Donc selon vous, est-ce que l'organisation de leur scolarité nécessite des adaptations, et oui, lesquelles ?

Pro 3 : Elle nécessite des adaptations oui, qu'on ne fait pas. Euh...qu'on ne fait pas suffisamment c'est-à-dire que...un des premiers écueils et ça ça va être mon projet pour la suite de l'année et l'année prochaine, ça va être de mettre en place un protocole d'accueil pour les élèves allophones parce que ce protocole là en fait il pourrait bénéficier à tous les élèves avec des différences, c'est-à-dire que...aujourd'hui un élève qui arrive au lycée, il est pas accueilli, on lui explique pas l'emploi du temps, ça part de soi et par infusion c'est-à-dire que on part du principe qu'étant dans un bain, il va suivre et ça ira. Les adaptations il en faut pour tout. Il en faut euh...elles sont nécessaires à plusieurs échelles. En classe, on fait des adaptations individuelles mais comme on ferait pour n'importe quel élève c'est-à-dire qu'on part de...pas un test de positionnement qui existe par le CIO, euh...par principe moi je ne le regarde pas, je vais plutôt le vérifier dans un second temps, je me fais ma propre opinion par rapport à ce que je peux constater...je donne des petits écrits à faire et je vois où ils en sont, j'échange avec eux, je vois leur capacité à comprendre mes questions et y répondre, je donne un texte je vois la capacité à le lire, à pouvoir répondre à l'écrit comme à l'oral et une fois que je vois quelque chose euh...voilà je commence à établir ma différenciation. Ca c'est pour tous les élèves de CAP hein, porteurs de handicap ou pas, allophones ou pas. Et oui y'a des adaptations à avoir et par exemple on fait pas de PPRE pour eux au lycée, ça n'existe pas...

Interviewer : Oui, c'est au collège...

Pro 3 : Alors qu'il en faudrait. Clairement il en faudrait avec sans doute pour certains des adaptations en termes d'emploi du temps. Euh...donc y'a vraiment plusieurs adaptations possibles du point de vue de la vie scolaire, dans le sens de l'accompagnement éducatif, d'un point de vue très scolaire à l'intérieur de la classe en termes de différenciation pédagogique comme on fait d'habitude...euh et je pense qu'ils auraient aussi besoin d'avoir

des référents aussi au sein de l'établissement, parce que pour eux c'est compliqué de se repérer. Et souvent les référents, ils vont l'avoir entre pairs, c'est du tutorat informel entre pairs, ils vont repérer un élève en qui ils peuvent avoir confiance mais parfois c'est pas les bons élèves dans le sens ça peut être l'élève qui deal sur le parvis ou qui est lui-même décrocheur donc faut vraiment se méfier de ça quoi.

Interviewer : C'est vrai oui...oui, oui donc ça en revient toujours à un besoin de repères particuliers pour ces élèves.

Pro 3 : Oui. Surtout qu'ils arrivent avec des fragilités psychologiques hein ils sont parfois traumatisés. Moi j'enseigne les lettres et l'histoire-géo, quand on commence à aborder l'histoire de la guerre, des conflits euh...j'ai eu une formation avec l'IG de lettres qui nous a présenté le site des mémoires des déportations, bah clairement il y a des témoignages je ne peux pas les aborder avec eux. Ça les renvoie trop à leur vécu donc ça aussi c'est une différenciation, y'a des adaptations à prendre parce que on peut pas traiter n'importe quel sujet n'importe comment, dès qu'il s'agit en français de la question des origines c'est problématique.

Interviewer : Oui, je comprends. Et est-ce que, eux les élèves, instinctivement, ils vous en ont déjà parlé de leur passé et de leur vécu ?

Pro 3 : Ouais.

Interviewer : Est-ce qu'ils ressentent le besoin d'en parler ?

Pro 3 : De plus en plus. C'est-à-dire que au début où ils arrivaient ils étaient dans un système de défiance, on représentait une autorité et ils en avaient bien conscience donc ils méfiaient de ce qu'ils nous disaient et entre eux ils se reprenaient pour ne pas tout nous dire, c'est-à-dire qu'ils s'autorégulaient entre eux, dans leur langue ou parfois en français parce qu'ils ont pas toujours la même langue d'origine. Euh...c'est moins le cas aujourd'hui. Ils ont...je pense, vu que...l'accompagnement qu'on met en place n'est pas policier, c'est vraiment un accompagnement donc il est arrivé en fin de compte que durant une discussion qui commence de façon très informelle que ça dérive et qu'ils nous parlent de ce qu'ils ont fait, de ce qu'ils ont vécu. Maintenant, on sait qu'ils nous disent pas tout.

Interviewer : D'accord. Ça revient aussi à la relation de confiance qu'ils faut nouer avec eux...

Pro 3 : Oui. Et il y a un besoin aussi...moi c'est ce que je leur explique, c'est un droit de ne pas revenir toujours sur le passé parce que pour avancer ils ont peut-être besoin dans un premier temps de mettre de côté, et euh...pour se protéger dans un premier temps et dans un second temps faudra l'affronter mais là on peut entendre que dans un premier temps il faut rester silencieux là-dessus, c'est trop dur.

Interviewer : Tout à fait oui. Euh...est-ce que vous rencontrez des difficultés dans l'accompagnement de ces élèves ?

Pro 3 : Oui parce que...donc notre territoire est éloigné en fait de toutes les structures qui peuvent accueillir les élèves allophones. Donc moi je parle uniquement d'un point de vue maîtrise de la langue, euh UPE2A, alors les unités pédagogiques hein, euh...on est à 30 kilomètres donc...En fait, quand j'ai commencé ici j'ai du faire face à l'arrivée échelonnée d'élèves allophones et des NSA c'est-dire non scolarisés antérieurement, qu'arrivaient du Mali, qui n'avaient jamais été à l'école, qui parlaient une langue triballe qu'était pas la langue officielle du pays donc euh...je me suis retrouvée à devoir gérer la moitié de ma classe avec des élèves allophones comme ça donc j'ai sollicité le CASNAV à cette époque-là, j'ai vraiment sollicité c'est-dire que je me suis fait très insistante. Et à un moment donné j'ai fait valoir que ces élèves-là, habitant N***, devaient pouvoir bénéficier des structures sur N*** puisqu'ils étaient eux-mêmes à loger sur N***.

Interviewer : Bien-sûr oui...

Pro 3 : Euh...ça a pris du temps, finalement ils ont été reçus à l'UPE2A du lycée Nelson Mandela, donc ça a permis de trouver des solutions en tout cas dans un premier temps. Dans un second temps, on s'est rendu compte, donc c'est ce que je disais aussi au

proviseur adjoint la dernière fois, qu'il faudrait vraiment qu'on se pose la question de l'évaluation de ce système là, est-ce que c'est vraiment bénéfique de nos élèves ? Moi je suis persuadée que pour un certain nombre, ça les aide à décrocher.

Interviewer : D'accord... ?

Pro 3 : Parce qu'ils sont pas dans l'établissement et que ça représente un espèce de sas. On multiplie en fait les références à avoir. Le lieu, le mode de fonctionnement, c'est pas la même chose. Le fonctionnement de Mandela c'est pas le même que le nôtre, sur certaines choses c'est pas la même chose. Donc euh...ça, ça fait partie des difficultés récurrentes qu'on trouve, on a du mal à trouver des aides, alors il y a des associations qui viennent en aide aux élèves, là encore ce sont des aides je dirais...parallèles et pas forcément officielles et bah quand la collègue d'UPE2A est malade, y'a personne... Ici, au sein de l'établissement, une des difficultés qu'on rencontre c'est qu'il n'y a pas de FLS.

Interviewer : D'accord...

Pro 3 : Je me suis un peu battue il y a deux ou trois ans pour que dans mon emploi du temps figure deux heures banalisées pendant lesquelles je pourrais recevoir les élèves afin de leur apporter un soutien en français, j'avais pas encore vraiment de légitimité parce que ça faisait pas si longtemps que ça que j'enseignais et ça faisait pas si longtemps que ça que j'étudiais le FLS, je basais cette légitimité là sur un concours d'institut donc j'avais des bases sur la lecture notamment. Euh...ça n'a pas été possible et ça n'a pas été exploité !

Interviewer : Mais là si je comprends bien, vous allez passer une formation spécifique donc là peut-être que...

Pro 3 : Oui, la certification je la passe dans trois semaines. Ca va me permettre de...mais si je me bats pas, j'aurai pas. C'est-à-dire que si à un moment donné ma priorité ça va être de mettre en place le protocole, pour cela ça veut dire faire un avenant au projet d'établissement, alors le projet d'établissement va être réécrit et on est plusieurs collègues à être volontaires, en tout cas de façon informelle jusqu'à présent, pour inscrire dans le projet d'établissement un accueil des élèves allophones dans le cadre...euh y'a 4 axes dans le plan académique donc il y a la solidarité, la réussite...y'a plusieurs axes donc on rentre complètement là-dedans.

Interviewer : D'accord, oui. Il y a l'épanouissement personnel aussi... ?

Pro 3 : Il y a 4 axes mais je me souviens plus lesquels [...] Mais ne serait-ce que la solidarité et la réussite des élèves, on est en plein dedans. Euh...et donc il faut d'abord réécrire le projet d'établissement, si en plus j'ai ma certification ça me permettra d'avoir une vraie légitimité pour réclamer deux heures et apparemment il est envisagé sur le territoire de la création d'une UPE2A.

Interviewer : D'accord.

Pro 3 : Donc tout ça pour pallier certaines difficultés qu'on rencontre, la distance par rapport à l'UPE2A...et puis ça permettrait de centraliser et de mettre en commun aussi parce que là en fait euh...tout le monde...bah en tout cas moi j'ai beaucoup bricolé dans mon coin pour trouver des solutions, j'ai sollicité mes formateurs de l'ESPE qui m'ont renvoyé beaucoup de liens mais le fait d'être enfermée à l'intérieur d'un établissement finalement parfois on perd du temps parce que il y a des solutions qui existaient, or on les recrée. Euh...ça fait avancer mais c'est vrai qu'on perd beaucoup de temps et beaucoup d'énergie.

Interviewer : Ouais ok. Donc là c'est vrai que des fois on peut se sentir seul dans l'accompagnement de ces élèves quand ce n'est pas centralisé et quand il n'y a pas des solutions communes en fait qui ont été établies.

Pro 3 : Mmh oui c'est ça.

Interviewer : Ok.

Pro 3 : Y'a pas de livre qui existent par exemple. Les manuels scolaires sont pas adaptés donc nous déjà à priori on doit pas utiliser de manuels dans nos classes, au lycée pro et de toute façon ils ne sont pas adaptés à ces élèves là.

Interviewer : Oui...

Pro 3 : Donc ça veut dire qu'il faut recréer les supports. Par exemple, quand on voit qu'un cours de CAP basique, je l'écris en trois fois, c'est-à-dire que y'a...j'ai trois groupes d'élèves à l'intérieur donc il me faut trois différents supports...

Interviewer : En fonction du niveau ?

Pro 3 : Ouais. Euh maintenant ça va vite parce que j'ai acquis...j'ai développé des automatismes mais le temps d'avoir ces automatismes là et encore une fois pas de légitimité parce que quand ce n'est pas passé par une discussion, que ça n'a pas été validé par d'autres personnes, on se pose toujours la question "est-ce que ce que je fais est bien ou pas ?". Ça, ça c'est des difficultés qu'on rencontre, individuel et collective...

Interviewer : Oui bien sûr...

Pro 3 : C'est pareil euh...je parle en tant que prof de lettres-histoire, c'est pas un sujet qu'on va abordé en équipe où un moment on va vraiment se poser la question "qu'est-ce qu'on fait pour ces élèves là ?". Voilà le manque de concertation à l'intérieur de l'équipe pédagogique, on a pas le temps, on a pas d'heure de réunion pour pouvoir discuter de certains sujets, ça aussi ça pénalise dans l'accompagnement de ces élèves.

Interviewer : Oui. Et même en conseil péda, c'est pas des sujets que vous abordez ?

Pro 3 : Alors le conseil péda, c'est une réunion institutionnelle au sein de l'établissement et il est pas forcément question de discuter de ça, sachant que sur les.. alors on n'a pas tout à fait 1000 élèves mais les élèves allophones représentent moins de 10% de l'effectif total de l'établissement.

Interviewer : D'accord, ouais...

Pro 3 : C'est pas... C'est pas que c'est pas crucial, y'a un enjeu quand même mais que aujourd'hui on peut comprendre que ce ne soit pas la priorité de tous mes collègues et du conseil pédagogique qui se réunit une fois tous les trimestres quoi...

Interviewer : Mmh mmh, oui c'est compréhensible. D'accord. Euh...d'après vous quels sont leurs besoins prioritaires au quotidien ? Notamment est-ce qu'ils ont besoin plutôt de soutien de la part des enseignants, plutôt de leurs camarades, est-ce qu'ils ont besoin d'un accompagnement médico-social... ? En fait c'est plus au niveau des professionnels vers lesquels ils vont...

Pro 3 : Des partenariats qu'on pourrait tisser... ?

Interviewer : Oui, c'est ça.

Pro 3 : Ils ont un besoin de sécurité.

Interviewer : D'accord.

Pro 3 : Ils ont besoin de se sentir en sécurité... euh ils ont besoin de sérénité en fait, ce qui va avec la sécurité dans le sens où comme je le disais qui est peut être un petit peu moins le cas aujourd'hui, ils sont vraiment dans la défiance, ils ont été menacés dans tout leur parcours migratoire qui a duré parfois un an, euh... certains ont vu leur copains se faire tuer sous leur yeux hein parce qu'il avait pas d'argent, ou bien parce que y'avait un regard, ça on nous la raconté... Donc, ils ont un besoin de sécurité. Ils ont besoin d'être rassurés sur le fait que on va pas les dénoncer, on va pas les mettre à la porte et qu'au contraire on va être là pour eux, donc c'est vraiment un besoin de sécurité. Ils ne peuvent pas, ils ne sont pas disponibles pour les apprentissages tant qu'on leur apporte pas la sécurité. C'est pas...ils sont pas dans une demande de sécurité affective, ils sont bien dans la distinction. Ils attendent pas de nous...

Interviewer : D'accord donc sécurité physique ?

Pro 3 : Dans une sécurité mentale et physique ouais, mais pas effective, ça ils le demandent pas. Ils sont très au clair là-dessus. Ils comprennent bien qu'on est pas là pour remplacer qui que soit, ils sont pas dans cette demande là. Mais ils sont vraiment...ils attendent de nous vraiment...est-ce qu'on peut...est-ce qu'ils peuvent nous faire confiance. Et de là, il faut qu'on puisse leur proposer un panel de solutions quand ça va pas et ça aussi parmi les

difficultés qu'on rencontre c'est cette méconnaissance en fait des outils qu'on pourrait avoir. Qui on peut solliciter ? Et du fait qu'il y ai pas de référent au sein de l'établissement pour les accueillir ... euh... qui soit pas... qui incarnerait pas la vie scolaire, qui incarnerait pas le prof, qui voilà... quelqu'un d'un petit peu différent en fait... et bien euh... qu'ils pourraient solliciter... par exemple, pourquoi est-ce que c'est ma collègue qui s'occupe du volant social... c'est que tous les jours ils ont des difficultés... et que l'assistante sociale n'étant présente qu'une journée par semaine... c'est pas possible... ils ont vraiment besoin de ça, ils ont toujours une question.. dons euh...

Interviewer : Oui et puis c'est au cœur de leurs préoccupations... pour leurs papiers etcetera...

Pro 3 : Ils auraient besoin d'un super éducateur en fait... qui fasse le relais entre l'établissement, les éducateurs, la justice etcetera... ils auraient besoin de ça.. mais c'est pas possible... aujourd'hui moi je peux pas c'est bien pour ça d'ailleurs qu'on est deux à s'occuper de deux choses radicalement différentes... moi, pour moi le premier besoin c'est... leur premier besoin c'est ça... être en sécurité, savoir qu'ils peuvent nous faire confiance, que on leur posera les limites sans problèmes, qu'on est pas là pour les caresser dans le sens du poil non plus... on est dans l'écoute mais on est pas du tout dans... dans... dans le paternalisme... on est pas du tout la dedans... je pense que c'est aussi pour ça que ça fonctionne que c'est qu'ils savent qu'on est pas là pour remplacer un éventuel parent... c'est pas notre rôle... moi pour moi c'est la sécurité...

Interviewer : Euh... et quel est le rôle des autres élèves dans l'inclusion des mineurs non accompagnés, au sein d'une classe notamment ?

Pro 3 : Euh... alors euh... si on regarde à l'intérieur de la classe sur le plan pédagogique en fait, nous on les utilise comme tuteurs...

Interviewer : D'accord...

Prof : On les utilise comme tuteurs pur reformuler, pur accompagner la reformulation ; pour écrire à leur place quand ils sont pas en mesure d'écrire parce qu'on a pas toujours une AESH qui est là parfois oui parfois non... euh pour euh comment dire pour les aider à mettre en valeur aussi ce qu'ils savent, les mettre en valeur... leur donner de la valeur aussi... euh... dans le sens où ils savent des choses que les... que les français natifs ne connaissent pas donc ils ont vraiment quelque chose à apporter donc euh... euh... quand ils quand... ils expliquent quelque chose à un français natif qui aurait suivi sa scolarité ici du coup euh comment dire ouais ça leur aide à s'ancrer je suis dans la classe j'ai ma place j'ai quelque chose a y faire et oui je maitrise pas le français mais j'ai vraiment quelque chose à y faire donc euh... euh ... et ailleurs, en dehors de la classe bah les élèves sont là pour les guider les aider... alors ça c'est quand ça se passe bien parce que on a pas toujours eu ça... on a parfois des problèmes de racismes... donc euh...de rejet... par rapport à des coutumes, par rapport à la couleur de la peau, par rapport euh... des moqueries par rapport, aux difficultés langagières... ou bien au contraire jouer sur l'ignorance ou la méconnaissance pour leur faire faire tout et n'importe quoi... on a eu ça aussi hein... mais globalement c'est plutôt positif, on a plutôt quand même... euh... les autres sont plutôt dans l'inclusion et ça se passe d'autant mieux que dans les classes de CAP encore une fois... les élèves allophones arrivent avec une différence qui est le fait d'être allophones mais on a aussi des élèves avec des troubles mentaux, de l'autisme, des petits retards mentaux donc finalement chacun trouve sa place par sa différence donc euh... peut-être qu'ils sont aussi dans un environnement qui leur permet cette inclusion... eux de voir que quelqu'un d'autre est différent d'une autre façon... on a travaillé la dessus en début de semaine tu vois, sur euh...on a une séquence en français sur la marge et la norme, qu'est-ce que c'est qu'être dans la marge... là c'était... la question de départ c'était plutôt qu'est-ce que c'est qu'être dans la norme puis quand on est pas dans la norme qu'est-ce qu'on est... et d'identifier chez chacun une différence et en effet, on a chacun une différence

Interviewer : Donc ça, ça a bien fonctionné avec ces élèves là ?

Pro 3 : Oui, parce que même ceux qui sont les plus revêches étaient capables de dire bah moi, j'ai ... bah moi j'ai de l'eczéma et pendant longtemps ça m'a empêché de faire quelque chose, ça m'a empêché d'être avec les autres... ça m'a... voilà... Moi-même en tant que prof j'entends pas bien, je suis un peu sourde donc ils le savent... ils savent que par moment je n'entends pas bien et je perds l'équilibre, ils le savent et jamais ils sont allés me chercher la dessus... donc... finalement ça permet une ouverture d'esprit sur chacun de voir qu'on est tous différents d'une façon ou d'une autre, que la couleur de peau n'en représente pas une, que la maîtrise du langage n'en représente pas une non plus ça marche pas parce que elle est connue des élèves natifs et des élèves qui viennent de là...

Interviewer : Donc globalement il y a quand même un respect, entre les élèves ?

Pro 3 : Qui s'est construit...

Interviewer : Qui s'est construit... grâce aux professeurs ?

Pro 3 : A eux aussi... grâce à l'atelier notamment parce que quand ils travaillent en atelier bah euh... souvent en fait les élèves qui sont allophones ont travaillés dans leur pays parce que parfois le ... la famille avait des difficultés financières, ils ont pas pu aller à l'école très longtemps, il a fallu qu'ils travaillent... et dans les travaux de maçonnerie c'est quelque chose qu'ils ont parfois déjà fait... ce qui fait qu'ils arrivent ici avec de l'avance...

Interviewer : Oui donc ils ont certaines compétences...

Pro 3 : Donc il y a une certaine forme de respect de dire bah ouais ça je sais le faire... On leur a dit bah faut que t'aïles voir untel parce que il va savoir le faire... il sait pas forcément te l'expliquer mais il peut te montrer et toi par contre tu peux lui expliquer le geste donc il y a une complémentarité mais ça prend du temps... ça... ça prend du temps... euh... si je pense à une autre classe ou on avait un élève en seconde pro euh... il était parfaitement inclus, ça été un échec hein... il a du quitter l'établissement mais il était parfaitement inclus dans la classe donc on communiquait en anglais, en français, avec les mains euh... par dessin euh... C'était un boulot... mais du coup il avait sa place et les autres vraiment prenaient le temps de lui expliquer tout, ça s'est fait très naturellement...

Interviewer : Oui donc globalement même q'il ya eu quelques situations de racisme ou de rejet, en général l'inclusion est facilitée et se passe euh...

Pro 3 : Je suis pas sure qu'on puisse généraliser... je pense que c'est un moment donné des élèves pour lesquels ça passe... c'est... je pourrais pas généraliser... l'inclusion elle se fait grâce à eux ou parfois contre quoi c'est... mais ils sont plutôt bien inclus parce que quand je les observe quand ils sont dans l'agora, ils ne sont pas entre eux... ils ne sont pas entre eux en tant qu'élèves allophones, ils ne sont pas entre eux en tant qu'élèves de CAP et... je les vois côtoyer plein d'autres classes et pas forcément lycée pro d'ailleurs... ça c'est peut-être lié à l'établissement où finalement le lycée pro n'est pas majoritaire... donc euh... Dès qu'ils vont par exemple, sur la pratique du sport en AS le mercredi après-midi en musculation etcetera ils sont amenés à côtoyer les autres...

Interviewer : Donc ça, ça reste aussi un point positif pour pas se renfermer en fait dans un groupe... ?

Pro 3 : Oui, voilà ... donc l'inclusion se fait entre pairs à l'intérieur de la classe, entre pairs à l'intérieur de l'établissement et grâce à la pratique de l'EPS

Interviewer : D'accord, oui c'est vrai que quand on avait interrogé certains élèves, la place du sport était importante pour la socialisation et l'intégration

Pro 3 : C'est là où t'acquiers toutes les règles de sociabilisation, jouer avec...jouer contre...

L'inclusion des Mineurs Non Accompagnés en établissement scolaire

L'immigration est un phénomène mondial qui a toujours existé. Il s'est notamment accentué en Europe fin du 20ème siècle, avec une accélération des flux migratoires dû aux écarts de richesses entre les pays. Les motivations qui poussent une personne à quitter son pays d'origine sont multiples avec la recherche de meilleures conditions économiques, politiques et sociales. Aujourd'hui, des jeunes quittent leur pays pour espérer avoir une vie meilleure sur le territoire français. Ce sont des mineurs, qui arrivent sans leurs parents ou responsable légal. Ils sont désignés par le statut de Mineurs Non Accompagnés (MNA). La migration des MNA pose alors la question des modalités d'accueil sur le sol français. Ces jeunes traversent de nombreuses difficultés puisqu'ils sont soumis à deux logiques qui peuvent s'opposer : celle de l'immigration et celle de la protection de l'enfance. De plus, les MNA sont concernés par plusieurs défis, à savoir une temporalité qui régit leur avenir, l'intégration dans un pays étranger, la construction d'une identité propre sans les repères familiaux mais aussi l'adaptation à un nouveau système scolaire. Entre instabilité sociale et obligation scolaire, jusqu'où le système éducatif peut permettre l'inclusion et l'épanouissement des Mineurs Non Accompagnés ? Il s'agit donc de comprendre les enjeux auxquels l'éducation est confrontée pour accueillir et inclure les MNA en comparant des apports théoriques à la réalité de terrain.

Mots-clés : Immigration, mineurs non accompagnés, inclusion, système éducatif

Unaccompanied minors inclusion in School

Immigration is a global phenomenon that has always existed. In Europe, it intensified in the end of the 20th century as a result of the acceleration of migratory flows due to wealth gaps between countries. People have many different reasons to leave their home countries in search of better economic, political and social conditions. Today, young people leave theirs in hope to find a better life quality on the French territory. There are minors arriving without their parents or legal guardians. They are referred to as unaccompanied minors. Unaccompanied minors migration poses then the issue of determining what reception arrangements on French territory could be made for them. These young people are confronted with many difficulties as they are submitted to two different systems that could be contradictory: immigration and child protection. Moreover, unaccompanied minors face several other challenges such as dealing with temporality that determines their future, integrating into a foreign country, building up their personal identity without family values and adapting to a new school system. Between social instability and compulsory education, how far can the French school system go to deal with the inclusion and personal development of unaccompanied minors ? Our goal is to understand the challenges that including and hosting unaccompanied minors represent for the education system by comparing theory to reality on the ground.

Key words : Immigration, unaccompanied minors, inclusive education, school system