Penser l'accompagnement des mineurs non accompagnés en France dans un contexte informel

Un point de vue sociolinguistique

Fabienne Leconte et Clara Mortamet

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/10268>

DOI : 10.4000/rdlc.10268

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Fabienne Leconte et Clara Mortamet, « Penser l'accompagnement des mineurs non accompagnés en France dans un contexte informel », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/10268> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.10268>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Penser l'accompagnement des mineurs non accompagnés en France dans un contexte informel

Un point de vue sociolinguistique

Fabienne Leconte et Clara Mortamet

Introduction

- 1 Dans de nombreuses villes ou même villages, l'arrivée de migrants a donné lieu à des initiatives citoyennes, organisant leur logement, leur accompagnement juridique ou leur formation. Nous reviendrons ici sur l'une de ces expériences, menée depuis décembre 2018 à l'université de Rouen sous l'impulsion d'un collectif d'enseignants et d'étudiants bénévoles, et dont le principe est de dispenser des cours pour des mineurs non accompagnés (MNA) en attente de prise en charge par l'ASE¹ ou/et d'une place dans une formation.
- 2 Les observations et données que nous avons rassemblées dans ce cadre nous permettent une première description de ces adolescents, de leurs répertoires langagiers, de leurs expériences d'apprentissage passées et présentes, de leurs projets et plus largement du contexte de leur apprentissage. Notre propos s'appuie également, bien qu'à la marge, sur les expériences de Sabrina Dufour à Caen (2019) et de Chloé Metzger à Saint Etienne (2020). Notre objectif à terme est de rassembler et construire des connaissances sur l'éducation / la formation de ce public non ou mal, pris en charge par les institutions, en tentant de repérer des points communs parmi des situations locales spécifiques.
- 3 Nos analyses s'appuient sur des observations au quotidien et sur un journal de bord. Notre position d'initiatrices et de coordinatrices du collectif n'a pas permis de faire des enquêtes sociolinguistiques classiques. Nous avons bien essayé de mener des entretiens, mais pour ces MNA encore en attente de prise en charge, nous sommes avant tout des professeures qui doivent leur apprendre le français et les aider. Ils ont en outre déjà dû

raconter plusieurs fois leur histoire et leur périple récent, souvent effroyable lorsqu'ils sont passés par la Libye, et n'ont pas envie de se plier à nouveau à l'exercice. Ce sont enfin des adolescents, souvent en rupture familiale, tournés davantage vers l'avenir que vers le passé. L'observation au jour le jour et les discussions informelles se sont révélées moins violentes pour les jeunes et plus intéressantes pour notre projet.

Le collectif FORmin et les cours aux mineurs isolés

Historique

- 4 Le collectif FORmin s'est constitué en réponse à l'évacuation par les forces de l'ordre d'un amphithéâtre occupé par des militants et des MNA à la rue. Prenant la mesure de l'émotion que cet événement a suscitée chez les enseignants et les étudiants, nous avons proposé de mettre en place des cours pour ces jeunes mineurs isolés. Le collectif a rapidement rassemblé plusieurs dizaines de sympathisants, enseignants et étudiants bénévoles, et les cours ont démarré début décembre 2018. Ils ont été coordonnés par F. Leconte et C. Mortamet jusqu'en juin 2019, et le sont depuis par F. Leconte².
- 5 Le collectif a dès le départ reçu le soutien de l'université de Rouen, qui a financé des repas de restaurant universitaire et des tickets de bus. Nous avons eu accès à des salles informatiques et de cours dans des préfabriqués, à des photocopies ; nous avons reçu du matériel (manuels, cahiers et stylos) de diverses associations et particuliers.
- 6 La mise en place des cours s'est faite en lien avec un réseau d'associations d'aide aux migrants, que ce soit sur des questions juridiques (collectif d'avocats), sanitaires (Médecins du monde), éducatives (Réseau éducation sans frontières RESF) ou proposant une aide plus globale sous la forme d'hébergements solidaires, d'aide psychologique et juridique (Réseau Solidarité Migrants, RSM). De plus, un travail commun s'est mis en place avec le CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs). L'objectif du collectif FORmin n'est pas de se substituer aux institutions qui doivent prendre en charge ces jeunes mais de réduire l'indignité de leur accueil et de faire en sorte que leurs droits – notamment à l'éducation – soient honorés.
- 7 La moitié environ des MNA qui suit les cours est en attente d'une évaluation de minorité ou en recours après un premier refus. En effet, si le Ministère de la justice préconise la scolarisation des mineurs isolés dès leur arrivée, en Seine-Maritime il n'y a pas de prise en charge éducative tant qu'il n'y a pas de reconnaissance de minorité. D'après nos observations, seuls certains des plus jeunes d'entre eux (14-15 ans) sont reconnus mineurs dès leur évaluation par le département et quittent le dispositif pour être scolarisés, dans des délais néanmoins variables³. Les 16-18 ans, qui sont les plus nombreux, doivent attendre le résultat du recours devant le juge des enfants pendant des semaines, voire des mois. Durant cette période, ils ne bénéficient d'aucune prise en charge. Les plus chanceux sont hébergés grâce à l'association RSM qui les incite fortement à fréquenter nos cours. Certains sont ensuite pris en charge par l'ASE et hébergés à l'hôtel mais restent sans proposition de formation. Ils continuent à venir en cours. Ils représentaient l'autre moitié de l'effectif fin 2019.
- 8 Environ trois cents MNA sont passés par le collectif entre décembre 2018 et novembre 2019⁴, période que nous considérons dans cet article. À cette période, les services devant les prendre en charge ont été à la fois débordés et défaillants. Alors que le délai

légal est de cinq jours pour obtenir un rendez-vous d'évaluation de la minorité, il a pu courir jusqu'à huit semaines. Les mineurs étaient laissés à la rue pendant cette période.

- 9 Ces chiffres reflètent les carences institutionnelles. La mise en place des cours à l'université de Rouen a donné une visibilité à cette situation et a permis de faire bouger certaines lignes. Ainsi, on a vu l'ouverture en février 2019 dans l'agglomération rouennaise d'une seconde classe en collège pouvant accueillir des adolescents non lecteurs. Cette ouverture fut suivie à la rentrée 2019 de trois nouvelles structures pour grands adolescents faibles lecteurs (plus de 16 ans) dans l'Académie de Rouen, qui n'en avait aucune. Compte tenu des besoins, ces structures ont vite été saturées. On ne peut que relever ici la diversité des capacités d'accueil pour les élèves allophones selon les académies. Ces différences semblent davantage ressortir à des histoires locales qu'à une réelle différence de besoins.
- 10 À la rentrée 2019, les jeunes étaient moins nombreux à fréquenter nos cours. D'une part, les arrivées ont ralenti, de même que les délais pour les évaluations. D'autre part, les possibilités de formation se sont améliorées dans l'Éducation nationale et en Centre de formation par l'apprentissage (CFA). L'ASE en collaboration avec le CASNAV a mis en place un partenariat avec trois CFA de l'agglomération formant aux métiers du bâtiment, de l'hôtellerie-restauration et des services.

L'orientation vers la formation professionnelle

- 11 Ces jeunes étant en majorité âgés de plus de 16 ans et devant se prendre en charge à 18 ans, l'ASE encourage largement la voie d'apprentissage en CFA, y compris lorsque ceux-ci veulent faire des études et ont le niveau scolaire requis pour suivre une formation générale ou technologique. Comme le souligne le rapport de France Terre d'asile (Durand, 2018), l'orientation en apprentissage permet au jeune de ne pas se retrouver sans ressources à sa majorité et de prétendre à un hébergement en tant que jeune majeur. Il semble toutefois que les départements mènent des politiques différentes. Ainsi, en Seine Maritime, tout autre projet de scolarisation fait l'objet de fortes résistances. Cette orientation vers l'apprentissage repose également sur une lecture restrictive de la circulaire du 25 janvier 2016⁵ préconisant d'accorder un titre de séjour aux jeunes qui sont dans une démarche de formation professionnelle. Selon les départements et les préfectures, les termes de la circulaire peuvent être présentés aux jeunes comme rendant obligatoire une formation en apprentissage, y compris pour ceux qui auraient d'autres projets, ou bien comme une opportunité pour certains jeunes réclamant de travailler au plus vite et ne souhaitant pas étudier.
- 12 Quoi qu'il en soit, la part que prennent ces orientations vers les CFA et lycées professionnels justifie la nécessité de mettre en place un accompagnement, en particulier en français, en lecture et écriture, pour ces jeunes. Il y a ici presque tout à inventer, tant du point de vue institutionnel que pédagogique. Ces dispositifs sont à créer dans les formations elles-mêmes, et n'empêchent pas, en amont, un meilleur accompagnement éducatif des jeunes *dès leur arrivée*, comme le propose de façon informelle et « bricolée » le collectif FORmin, en attendant que les pouvoirs publics l'organisent eux-mêmes.

Les cours

- 13 Le collectif assure alors trois journées de cours par semaine. Nous avons mis en place des cours de français, de mathématiques, d'histoire, de géographie, d'anglais, d'informatique, et même très ponctuellement de médecine. Certains bénévoles viennent très régulièrement, d'autres ponctuellement. Les étudiants viennent en majorité du département de sciences du langage/FLE, d'histoire, d'anglais. Nous avons intégré aussi quelques retraités de l'Éducation nationale du collectif RESF (Réseau Education Sans Frontières). Certains cours ont été très bricolés, d'autres appuyés sur des ressources plus ou moins adaptées, et d'autres enfin ont fait l'objet de véritables préparations et suivis. Nous avons veillé à ce qu'un enseignant de l'université soit toujours présent avec les étudiants, et qu'il « coordonne » des demi-journées de cours. À partir de novembre 2019, une étudiante en service civique a permis une meilleure coordination des contenus sur la semaine. Toutefois, malgré plusieurs tentatives, notamment des enseignants retraités, il a été impossible de mettre en place des progressions ; cela semble récurrent dans des structures bénévoles plus ou moins informelles. Les apprenants varient d'une semaine à l'autre, les bénévoles enseignants sont plus ou moins réguliers.

Quels apprenants sont-ils ?

- 14 Le profil des MNA que nous recevons correspond à ce que relève le Ministère de la justice⁶. D'abord, ce sont majoritairement des garçons ; les filles sont très minoritaires, et en général mieux prises en charge et scolarisées. Mais on a aussi accueilli ponctuellement de jeunes mères en foyers mère-enfant, envoyées par leurs éducatrices. Curieusement, les éducatrices n'avaient aucune solution pour former ces mineures analphabètes et se tournaient vers des cours gratuits en dehors de tout contexte institutionnel. Ensuite, la très grande majorité est d'origine sub-saharienne, avec une forte proportion de Guinéens.
- 15 Ils arrivent avec en tête des imaginaires post-coloniaux de la France et sont sous le choc de l'accueil qui leur est fait. Ils sont sujets à de nombreux « mythes » qui mettent un certain temps à tomber. Ces imaginaires post-coloniaux influent fortement leur rapport à l'apprentissage du français, et ce d'autant plus qu'ils viennent majoritairement de pays francophones. Sur environ trois cents MNA qui ont fréquenté nos cours jusqu'à novembre 2019, moins d'une dizaine étaient originaires d'Afrique anglophone (Gambie, Sierra Leone) ou du sous-continent indien (Bangladesh, Pakistan).
- 16 Mais le profil des MNA peut varier fortement d'un département à un autre : à Caen, on compte principalement des Bengali, Afghans, Albanais et dans une moindre mesure des Pakistanais, Soudanais, Nigériens (Dufour, 2019). La proximité du port de Ouistreham, qui laisse espérer un passage vers le Royaume-Uni, explique la présence plus importante d'anglophones. Il semblerait qu'à Rouen, les Afghans et Syriens soient pris en charge par leur communauté et des associations. À Saint Etienne, on retrouve une majorité de Guinéens et Maliens, mais aussi d'Ivoiriens (Mortamet, Metzger, 2020).
- 17 Le niveau de français dépend de la fréquentation de l'école dans le pays d'origine et de l'importance du français dans ce dernier. Sans surprise, les Camerounais ou Congolais sont davantage francophones que les Maliens et ont, en général, été scolarisés plus longtemps. Les niveaux scolaires sont hétérogènes : certains n'ont jamais été scolarisés,

d'autres très peu, en écoles coraniques ou publiques. Nous accueillons aussi des jeunes très scolarisés, qui viennent avec de grandes espérances pour intégrer des collèges ou des lycées et suivre des études longues.

- 18 Il faut enfin noter qu'ils ont des parcours familiaux souvent douloureux, qui expliquent leur départ, qu'ils sont tous très éprouvés par leur migration.

Des adolescents venant d'Afrique francophone et isolés

- 19 On l'a dit, la majorité des jeunes vient de pays africains francophones et a été exposée au français. Mais ils ont des répertoires langagiers différents des adolescents du même âge en France : les différences de réalités culturelles font que l'on est souvent très surpris des décalages. Ainsi, par exemple, ils ne savent pas ce qu'est une poire, un poulain, ou même des expressions comme « être en colère », « être excité⁷ ». Il s'agit moins d'un problème de langue française que d'un décalage des répertoires langagiers dans leur ensemble : ce sont souvent des champs lexicaux entiers, considérés comme courants en France, qu'ils ne connaissent dans aucune de leurs langues. C'est le cas par exemple d'une partie du vocabulaire de la maison, des animaux de la ferme ou de la forêt par exemple. Certains référents n'existaient tout simplement pas dans leur environnement africain. Certains ont alors dit qu'ils trouvaient que le français avait beaucoup de mots ; et quand on leur demande de traduire les mots dans leur langue, pour tenter de démarrer des « lexiques bilingues », ils traduisent assez souvent par des périphrases. Le *nid* est traduit par « la maison de l'oiseau », le poulain par « le petit du cheval »⁸. Cela peut concerner le vocabulaire pratiqué à l'école, mais cela va au-delà et concerne le vocabulaire des émotions, des sensations, de la nature, du quotidien, etc.
- 20 Il est en revanche des domaines sans aucun décalage : le sport et plus particulièrement le foot, les téléphones, la musique ; ils jouent aux cartes. Par rapport à des jeunes du même âge, ils sont plutôt prompts à parler de faits de société : politique, religion, racisme et sexisme. Une partie de ce qu'ils sont en classe vient ainsi de ce qu'ils sont des adolescents : ils s'invectivent et se chamaillent ou se moquent les uns des autres, ont des jugements parfois rapides et péremptaires, des certitudes ; ils peuvent avoir des attitudes désinvoltes (retards, casquette sur la tête, téléphone en classe, écouteurs, politesse, etc.). Sur tous ces points ils sont plutôt en phase avec les jeunes du même âge en France, et font même figure d'adolescents agréables et sérieux. Ils partagent une culture adolescente : le sport, le rap, les réseaux sociaux, les vidéos *Youtube*. Ils en maîtrisent très bien le lexique d'ailleurs : quand on leur parle d'une boîte ils pensent à la boîte de nuit, quand on leur parle d'un joint ils pensent à celui que l'on fume.
- 21 À l'opposé, certains jeunes jamais scolarisés sont très peu francophones y compris s'ils viennent de pays où la langue officielle est le français ; il est alors nécessaire d'avoir recours à des traducteurs parmi les jeunes.
- 22 Une autre caractéristique de ces adolescents est leur isolement. Celui-ci est masqué par le terme « non accompagnés » qui a remplacé « étrangers isolés » dans le vocabulaire juridique. Nous sommes ainsi pour un certain nombre d'entre eux les seuls adultes qu'ils fréquentent régulièrement, et nous jouons à ce titre un rôle éducatif qui va bien au-delà de celui d'un enseignant. Nous n'avons aucune autorité légale ni même morale, mais les cours sont souvent les seuls moments où ils sont initiés à un certain nombre de normes sociales : la relation aux adultes, aux règles scolaires, la propreté, les normes d'interaction, la laïcité, la place des femmes, le rapport au corps, etc.

- 23 Le fait qu'ils soient des adolescents isolés les prive de relations à des adultes dont ils ont besoin pour se construire et pour se socialiser, dont ils ont d'autant plus besoin qu'ils sont adolescents, ont des pratiques et cultures différentes et que certains ne sont plus sous aucune autorité parentale depuis de nombreuses années. Ceci explique la demande importante de cours par téléphone pendant le confinement de la part des jeunes à l'hôtel : celle-ci va bien au-delà d'une aide pour le français et pour les cours, mais elle englobe une demande de référence adulte au moment où les contacts avec les éducateurs sont parfois très espacés et limités.
- 24 Dans ces échanges, nous devons très souvent déconstruire des représentations qui circulent d'autant plus qu'ils ont peu de contacts avec des adultes : sur la médecine, la façon d'interpeler quelqu'un dans la rue (surtout si c'est une fille), ou même le rôle de la France et de la Guinée dans leur prise en charge.

Des niveaux scolaires hétérogènes

- 25 Lors de leur arrivée, nous leur faisons passer un test de français afin de les répartir en trois groupes. Le premier groupe (A) rassemble ceux qui n'ont jamais été à l'école, les non lettrés ; certains ont malgré tout appris des choses « sur le tas » : reconnaître et dessiner les lettres, lire et écrire quelques mots transparents. D'autres ne connaissent pas les lettres de l'alphabet et savent à peine écrire leur prénom. Ce groupe nombreux est dès que possible divisé entre vrais et faux débutants. On les fait travailler sur la graphie, et des manuels de CP ou d'alphabétisation un peu classiques et même un peu vieillots. Le vocabulaire pose souvent des problèmes, d'autant plus que nos ressources ne sont pas adaptées à leur âge et aux réalités qu'ils ont vécues. On a passé parfois plus de temps à expliquer ce qu'était un écureuil, un sanglier ou un renard qu'à lire et écrire. Dans la majorité des pays d'origine, l'école est à la fois l'instance de l'apprentissage de la lecture alphabétique et de la langue française. On retrouve cette situation avec ce groupe, mais elle est augmentée par l'écart entre les réalités quotidiennes et avec l'univers présenté dans les manuels de primaire ou d'alphabétisation pour adultes.
- 26 On utilise aussi des imagiers. Certains étudiants préparent des séances thématiques, permettant à la fois de travailler l'oral et la lecture-écriture. Il faut ici inventer des séances de lecture, d'écriture et de vocabulaire qui visent la maîtrise du lire-écrire, l'initiation à des habitudes scolaires, mais qui combinent aussi les décalages langagiers et culturels évoqués plus haut. Il y a beaucoup à faire pour créer des activités adaptées à ce public adolescent, qui voit plus d'intérêt à lire et écrire *Coca-Cola* ou *Olympique de Marseille* que *lapin* ou *poupée*, mais qui sont aussi, comme on le verra, en attente d'activités scolaires « traditionnelles ».
- 27 Ils sont bien meilleurs en mathématiques : ils savent compter, additionner, soustraire et multiplier, mais ne connaissent pas les « codes » scolaires que sont les opérations en colonnes par exemple. Cela justifie que les collègues scientifiques utilisent leurs propres tests.
- 28 Nous avons aussi tenté avec eux des séances d'informatique : ils savent tous utiliser leur téléphone, et on peut en peu de temps les initier à l'ordinateur, en particulier internet. Mais ils sont vite bloqués par leur difficulté à lire.

- 29 Un certain nombre de MNA a appris à lire dans nos cours et a donc pu passer, non sans fierté, du groupe A au groupe B.
- 30 Dans le second groupe (B) nous avons regroupé les MNA qui savent oraliser du texte écrit, mais sans souvent accéder à la compréhension. Ils savent aussi écrire sous la dictée, conjuguer les verbes les plus courants, compter. La plupart a des habitudes scolaires acquises à l'école coranique et/ou à l'école primaire en français, qui les font apprécier davantage les situations magistrales ou les exercices systématiques et la répétition. Ils sont plutôt à l'aise à l'oral, mais ont eux aussi besoin de travail du vocabulaire. Ils aiment beaucoup les activités sur internet, en particulier les exercices qui se corrigent tout seuls, et qu'ils peuvent faire un grand nombre de fois.
- 31 Dans le troisième groupe (C), nous avons placé tous ceux qui ont déjà été scolarisés au moins jusqu'au collège. Les activités y sont plus diverses. Le niveau en lecture permettant de travailler en autonomie de façon individuelle, deux bénévoles consacrent une demi-journée à ce qu'elles estiment particulièrement intéressant pour eux : la compréhension écrite et l'écriture créative. Ces deux activités diffèrent des habitudes scolaires acquises en Afrique, où la lecture oralisée y est davantage pratiquée que la compréhension et où les difficultés à comprendre ne s'arrêtent pas avec un niveau d'entrée au collège. Pour ce qui concerne l'expression écrite, les modèles scolaires passés sont là encore très fortement marqués par l'imitation. Leur nouveauté n'empêche pas que ces activités soient appréciées.
- 32 Ces jeunes sont les plus assidus, espèrent pouvoir continuer leurs études et considèrent ces cours comme un pont vers une scolarisation et une poursuite d'études.

Les attentes

- 33 Les attentes des jeunes sont assez éloignées des besoins qu'on leur assigne *a priori*. On pourrait imaginer qu'ils cherchent à acquérir d'abord le vocabulaire fonctionnel, de la vie quotidienne ou du métier envisagé. Mais leurs attentes sont scolaires et liées à la promotion que représente leur arrivée en Europe. Ainsi, le cours qui a le plus de succès est le cours d'anglais, langue hypercentrale qui, dans les représentations, les inscrit dans la modernité. Leurs attentes correspondent à ce qui les valorisera dans un pays occidental.
- 34 Si l'on reprend la catégorisation de Etienne et Zanna (2012), nous avons surtout affaire à des *Mineurs exilés* qui peuvent avoir fui un mariage forcé, l'école coranique, des conflits, une situation familiale intenable ou à des *Mineurs mandatés*, mandatés étudiants ou mandatés travailleurs. Ils arrivent en France en général avec une grande soif d'apprendre ou de travailler, et buttent face à la lenteur du système administratif, qui les laisse désœuvrés plusieurs mois. Ils réalisent avec douleur que ce qu'ils pensaient être la fin d'un parcours est en réalité le début d'un autre, fait d'attente, d'incertitude, de précarité. Cela provoque chez certains une très grande démotivation mais aussi des moments de colère, de déprime. Sabrina Dufour (2019) a suivi de près ces évolutions du comportement et de l'état psychologique au sein d'une structure d'hébergement du Calvados. Elles sont moins visibles dans nos cours, certains MNA ayant pu simplement cesser de venir en cours.
- 35 La motivation à assister aux cours reste néanmoins assez solide. Elle tient d'abord, nous disent-ils, au fait qu'en classe le temps passe plus vite. C'est aussi un moyen de donner

du sens et du contenu à leur expérience en France. En venant aussi nombreux en cours, jusqu'à trois jours par semaine, ils montrent une volonté de (re)trouver une forme de scolarisation en français. Ils espèrent aussi que leur implication jouera en leur faveur lors de la reconnaissance de minorité. Enfin, prendre des cours à l'Université, aller déjeuner au resto U avec des étudiants français est très valorisant pour des mineurs africains au parcours scolaire parfois inexistant ou chaotique. Une partie de notre succès vient aussi du prestige de la structure qui les accueille.

- 36 Certains veulent continuer des études commencées en Afrique, mais beaucoup veulent travailler au plus vite, pour gagner de l'argent. Ils ont compris souvent que cela impliquait de savoir lire, écrire et compter, maîtriser certains usages du français de France, ils ont compris qu'ils devaient rattraper le niveau de leurs homologues. Certains viennent vers nous après une expérience ratée de stage. M par exemple s'est fait renvoyer de son stage en cuisine car il ne comprenait pas les consignes orales.
- 37 On assiste à une grande demande d'un système de type « traditionnel » : ils veulent des notes, des classements, des moyennes, et des enseignants sévères – pour certains ils se sentent dévalorisés par des cours qui ne seraient pas assez « traditionnels » : ce n'est pas la « vraie école ». Les mêmes observations ont été faite par à Caen (Dufour, 2019). Pour autant, lorsqu'on leur propose des activités différentes de celles auxquelles ils sont habitués (atelier d'écriture, exposé en groupe), ils les acceptent volontiers surtout si l'on prend la peine de leur expliquer les différences d'attendus scolaires entre leur pays d'origine et la France.
- 38 Leurs objectifs sont essentiellement, en lecture, d'oraliser des textes écrits, et en écriture de dessiner des lettres, souvent en s'appliquant et prenant le temps. Mais cela dépend un peu des niveaux au départ, et il n'est pas dit que cela les distingue toujours nettement de nombreux jeunes nés et scolarisés en France. Nous pointons donc de possibles décalages ici, mais il faut observer leurs insertions dans des lycées professionnels, des CFA, des stages pour se rendre compte de leurs particularités en la matière, comme l'ont fait Metzger et Mortamet à Saint Etienne en 2020.
- 39 On se trouve aussi avec des séries d'exercices qui demandent des savoirs que nous devons organiser en progressions, que nous devons trier à partir de ce que seront leurs besoins : y a-t-il intérêt à leur enseigner les termes grammaticaux (sujet verbe et compléments) ? ; L'écriture cursive ? Le vocabulaire de la ferme, de la forêt ou de la montagne ? Et si intérêt il y a, c'est pour quoi ? Pour qui ? Par contre, ils aiment les tableaux de conjugaison, réciter les tables de multiplication, etc. On peut sans doute voir ici l'influence des modes de scolarisation en Afrique, dans les écoles coraniques ou non. Il y a donc ici intérêt à envisager les cultures éducatives et plus largement les habitudes d'apprentissage auxquelles ils ont été exposés, directement ou non, et celles dominant en France (Leconte, Mortamet, 2008 ; Leconte, 2018).
- 40 Par ailleurs, l'expérience remplit des besoins de socialisation : parler à leur intelligence, leur parler, les mettre en situation d'apprentissage, valoriser leur investissement et leur régularité. Beaucoup disent avoir progressé. C'est très valorisant pour eux, car cela les place –enfin– dans une dynamique positive.

Les répertoires

Des répertoires plurilingues

- 41 Il est impossible de détailler le répertoire de chacun des nombreux MNA passés par nos cours. Nous nous limiterons aux grandes tendances. Les répertoires les plus fréquents pour ces adolescents originaires d'Afrique de l'Ouest sont composés de la langue du groupe, de la langue véhiculaire et parfois d'une autre langue parlée dans le pays ou la région et du français avec un niveau à l'oral dépendant souvent de la durée de la scolarisation. On retrouve des configurations décrites de longue date par F. Leconte (1997) pour l'Afrique de l'Ouest. En voici deux exemples « canoniques » : pulaar (langue du groupe), soussou (véhiculaire dans la région de Conakry), français (langue de l'école) ; soninké (langue du groupe), bambara (langue véhiculaire du Mali), français (langue de l'école). La langue africaine citée spontanément est la langue d'appartenance. Ce n'est que lorsqu'on les interroge spécifiquement que le véhiculaire et d'autres langues du répertoire sont citées. Pourtant le véhiculaire peut être mieux maîtrisé que la langue ancestrale. Les jeunes peuls sont nombreux, souvent guinéens, leur migration s'explique par des tensions entre peuls et malinkés/soussou en Afrique de l'Ouest⁹.
- 42 Nous n'avons rencontré qu'un seul adolescent, originaire du Cameroun, qui n'avait aucune langue africaine ancestrale dans son répertoire et qui disait ne parler que français ; il est cependant probable qu'il soit aussi locuteur du camfranglais. On retrouve la même configuration pour un jeune originaire de la Sierra Leone : créole, anglais. Certains ont aussi appris une langue européenne durant leur parcours, l'italien ou l'anglais. Il est rare qu'une autre langue que le français soit écrite (arabe, espagnol, anglais, italien).

Le rapport au français scolaire

- 43 Le français est très valorisé dans ses usages normés et écrits, de même que le fait de connaître des mots peu fréquents. Nous avons ainsi été témoins de la grande joie d'un adolescent lorsqu'il a appris l'expression « pommeau de douche » : elle semblait représenter la réalité de son nouvel univers, tant par sa complexité que par l'objet désigné ; elle cristallise presque ses espérances d'une vie nouvelle et meilleure, lui qui est arrivé non lecteur et très peu francophone après un périple particulièrement éprouvant et plusieurs mois à la rue en France.
- 44 L'importance donnée au français se manifeste aussi par la volonté de certains jeunes, dans les groupes B et C, d'interdire les langues africaines en cours. On peut y voir la reproduction d'habitudes scolaires, mais aussi un moyen d'éviter des tensions entre groupes ethniques ou nationaux (cf. note 9 par exemple). Dans les cours réunissant les adolescents les moins francophones, les langues premières – le bambara, le pulaar, ou le soninké le plus souvent – peuvent être utilisées pour l'accès au sens.

Conclusion

- 45 Après l'avoir créée dans l'urgence, nous poursuivons l'expérience tout en maintenant la pression sur les pouvoirs publics pour qu'ils prennent le relai. Il faut aussi durer sans

s'épuiser, gérer une urgence qui s'installe. Cela impose, comme ici, d'en faire un premier bilan, et de dégager, au-delà des histoires personnelles et des relations inter-individuelles très fortes que nous avons pu nouer, des régularités, des cadres de pensée, de fonder une expertise de ce public et des conditions de son arrivée en France. Nous avons par exemple ici identifié des besoins et des attentes particulières selon les MNA : les moins alphabétisés doivent être pris en charge au plus vite, de façon ambitieuse et systématique, pour améliorer leurs compétences de base. Les autres doivent pouvoir poursuivre leur scolarisation. Tous ont à la fois besoin d'apprentissage et d'insertion, mais aussi de cadre et de stabilité.

- 46 Nous avons également souligné la nécessité de pourvoir au manque de dispositifs et de ressources adaptées, en travaillant de concert avec des collègues à Grenoble ou à Besançon : les ressources donnent lieu à une certaine violence symbolique parfois (quand il s'agit d'évoquer une scène de vie familiale, un voyage en train, la visite touristique d'un pays...) mais aussi une certaine violence pour ceux qui enseignent, qui ont très souvent conscience de devoir faire vite et bien – il existe un stress important chez les « aidants ».
- 47 À l'avenir, il nous apparaît en outre nécessaire de travailler des deux côtés de la migration, avec des chercheurs africains en particulier, pour appréhender la question du point de vue des modèles et imaginaires façonnés là-bas, et du regard que continue de leur porter leurs familles et amis restés en Afrique. Cela permettrait de passer de l'analyse des besoins à l'analyse des expériences et des projets (Castellotti, 2017).
- 48 Reste, pour les MNA accueillis dans le collectif, des difficultés méthodologiques de recueil de données. Nous avons souligné la difficulté à enquêter par entretiens lors de ces premiers mois en France, difficulté soulignée aussi par Dufour (2019 : 87). Cette difficulté semble néanmoins se réduire progressivement une fois qu'ils sont en apprentissage ou logés en appartements autonomes (Metzger, Mortamet, 2020).

BIBLIOGRAPHIE

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation*. Paris : Didier.

Dufour, S. (2019). *Enjeux de l'enseignement du français dans une structure de mise à l'abri, d'accueil et d'hébergement dans la région de Caen*. Mémoire de master FLE. Université de Rouen, dirigé par C. Mortamet.

Durand S. (dir.). (2018). *Mineurs isolés étrangers : l'insertion professionnelle par l'apprentissage, France terre d'asile*, <http://www.france-terre-asile.org/images/stories/publications/pdf/Mineurs-isoles-etrangeurs-l-insertion-professionnelle-par-l-apprentissage.pdf> (consulté le 25/11/2020).

Etienne, A., & Zanna, O. (2012). *Des typologies pour faire connaissance avec les mineurs isolés étrangers et mieux les accompagner*. Topik/ mission de recherche Droit et justice, https://www.infomie.net/IMG/pdf/synthese_-_actualisation_typologie_mie_2013-2.pdf (consulté le 26/11/2020).

Leconte, F. (1997). *La famille et les langues*. Paris : L'Harmattan.

Leconte, F. (2018). Diversité des appropriations langagières des adultes migrants, In Isabelle Pierozak, Marc Debono, Valentin Feussi & Emmanuelle Huver, (dirs.), *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrations*, Limoges, Lambert-Lucas, 241-253, hal-02348523.

Leconte, F., & Mortamet, C. (2008). Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes. *Glottopol*, 11, 54-69.

Metzger, C., & Mortamet, C. (2020). La socialisation langagière des MNA en formation professionnelle, In Emmanuelle Canut & Juliette Delahaie (coord.), *L'accueil des mineurs non accompagnés à l'épreuve de la communication. Migrations société*, 181, 85-101,

Metzger, C. (2020). *La socialisation langagière des Mineurs Non Accompagnés en familles d'accueil et dans les formations professionnelles*, Mémoire de master Didactique des langues, Université de Saint Etienne, dirigé par C. Mortamet.

NOTES

1. D'un point de vue juridique, les Mineurs Non Accompagnés (MNA) relèvent de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) qui dépend des Départements. Les politiques et les parcours sont donc différents d'un département à l'autre, que ce soit pour la reconnaissance de la minorité, la mise à l'abri et l'accès à la formation.

2. Une étudiante de M1 FLE a été recrutée en service civique par l'AFEV (Association de la Fondation Etudiante pour la Ville) pour assurer une partie du fonctionnement administratif et de coordination à partir de novembre 2019.

3. Lorsqu'un jeune est reconnu mineur, il est le plus souvent mis à l'abri dans un hôtel dont la seule clientèle est celle envoyée par l'ASE. Mais il faut parfois plusieurs semaines pour qu'un éducateur lui soit attribué, lequel entamera les démarches pour sa scolarisation ou son entrée en formation.

4. Cela correspond à une part significative des jeunes accueillis dans le département : en 2019, 320 jeunes ont été nouvellement pris en charge par l'ASE en Seine Maritime (source : http://www.infomie.net/IMG/pdf/tableau_mna_31122019.pdf).

5. <http://circulaires.legifrance.gouv.fr/index.php?action=afficherCirculaire&hit=1&retourAccueil=1&r=40501>.

6. Ministère de la justice, DPJJ, mission Mineurs non accompagnés, Rapport annuel 2018, juin 2019, http://www.justice.gouv.fr/art_pix/RAA-MMNA-2018.pdf

7. Il semble que l'expression n'existe pas en Afrique. Lors d'une recherche faite avec Abou Bakri Kébé, des témoins m'ont donné *nervé* comme exemple de mot français passé dans le pulaar en France. Il est possible qu'il y ait néanmoins une autre manière d'exprimer les choses.

8. Cela peut correspondre à une caractéristique de la langue où la composition est un moyen de création lexicale courant. Il faudrait connaître davantage le manding, le soninké ou le peul pour pouvoir évaluer ici ces usages.

9. Les tensions sont en augmentation dans toute l'Afrique de l'Ouest entre Peuls traditionnellement pasteurs et les groupes d'agriculteurs sédentaires (bambara/mandingues/malinkés, dogons, etc.) non seulement en Guinée mais aussi au Mali, au Burkina, au Niger, au Nigeria. Les tensions se cristallisent autour du pouvoir et de la terre, renforcées par la pression démographique. Elles sont exacerbées par les mouvements djihadistes en cours et la réponse des États.

RÉSUMÉS

Cet article présente une expérience de cours bénévoles pour mineurs non-accompagnés, initiée en décembre 2018 à l'Université de Rouen. Les deux premières coordinatrices, à l'initiative du projet, présentent ici ce qui a motivé la mise en place de ces cours, et leur succès auprès de la communauté universitaire. Elles présentent aussi les jeunes fréquentant en nombre les cours, très précaires, pris dans des processus administratifs longs et très largement défailants quant à leur prise en charge, à commencer par le logement, l'alimentation, la santé, et privés de leur droit à la formation ou à la scolarisation. Le texte présente ensuite le public accueilli, son hétérogénéité en termes d'expériences langagières, sociales et scolaires. Il présente aussi ce qu'ils sont en tant qu'apprenants, leurs besoins de formation et d'accompagnement dans leur insertion en France.

This text focuses on a teaching and learning experience with newly arrived young migrants at the University of Rouen, initiated in December 2018. This experience gathers volunteers, both teachers and students, and aims to give better integration conditions for these unaccompanied minors, left without any solution for housing, eating and schooling for weeks or even months. After presenting the context and the organisation of the lessons, the first two coordinators present the hundreds of welcomed teenagers, their heterogeneity, their linguistic, social and education backgrounds and experiences before they arrived. This text focuses on what they are as learners, their needs of formation and guidance in their integration to the host society.

INDEX

Mots-clés : insertion linguistique, mineurs non accompagnés, droit à l'éducation, formation bénévole

Keywords : linguistic integration, unaccompanied minors, right to education, volunteer teaching

AUTEURS

FABIENNE LECONTE

EA Dylis (Dynamique du langage in situ), 7474, Université de Rouen Normandie

Fabienne Leconte est professeure de sociolinguistique et didactique des langues à l'URN. Ses recherches portent sur la sociolinguistique, l'appropriation du français langue étrangère et seconde, le plurilinguisme dans des contextes souvent migratoires. Elle a notamment analysé les dynamiques langagières dans les migrations africaines à des périodes et pour des générations différentes.

fabienne.leconte[at]univ-rouen.fr

CLARA MORTAMET

ECLLA (Etudes du contemporain en langues, littératures, arts), Université Jean Monnet, Saint Etienne

Clara Mortamet est professeure de sociolinguistique au sein du Département de FLE de l'Université Jean Monnet depuis septembre 2019. Elle était auparavant Maitresse de conférences à l'Université de Rouen.

clara.mortamet[at]univ-st-etienne.fr