



**HAL**  
open science

## L'accompagnement solidaire des mineurs non accompagnés “ francophones ” sans solution scolaire

Catherine Mendonça Dias, Isabelle Rigoni

### ► To cite this version:

Catherine Mendonça Dias, Isabelle Rigoni. L'accompagnement solidaire des mineurs non accompagnés “ francophones ” sans solution scolaire. *Migrations Société*, 2020, 3 (181), pp.53-69. 10.3917/mi-gra.181.0053 . halshs-02961927

**HAL Id: halshs-02961927**

**<https://shs.hal.science/halshs-02961927>**

Submitted on 30 Oct 2022

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

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

## L'accompagnement solidaire des mineurs non accompagnés « francophones » sans solution scolaire

Catherine MENDONÇA DIAS \*

Isabelle RIGONI \*\*

### RÉSUMÉ

*De nombreux jeunes originaires de pays francophones d'Afrique subsaharienne arrivent seuls, chaque année, en France. Dans l'attente de la reconnaissance de leur minorité, ils ne bénéficient pas encore des droits dédiés aux mineurs et se retrouvent souvent, durant cette phase de latence, sans domicile ni scolarisation. Le tissu associatif local supplée alors les carences institutionnelles. Les bénévoles poursuivent auprès d'eux des démarches socioéducatives de façon structurée dans des cours ou informellement dans des espaces de vie partagés. Comment se co-construit, entre les jeunes et leurs accompagnants, cette phase éducative en dehors de toute prise en charge institutionnelle et dans une langue asymétriquement maîtrisée entre les interlocuteurs ? À partir d'entretiens menés avec des bénévoles, les deux auteures (l'une sociologue, l'autre linguiste) analysent leur rôle éducatif.*

**MOTS-CLÉS :** Action éducative, Africains noirs, association, bénévolat, France, isolé, linguistique, logement, mineur, Nouvelle-Aquitaine

« Vivre [avec d'autres demandeurs d'asile] était bruyant, parce que certains jouaient de la musique toute la nuit, et ma solitude s'est intensifiée. Tout comme les cauchemars. [...] Le jour suivant [...] j'ai avalé [toute la bouteille de paracétamol]. Mon colocataire m'a trouvé inconscient et a appelé une ambulance. [...] Je suis resté [à l'hôpital] quelques jours avant d'être renvoyé chez moi par mes propres moyens. Ma vie solitaire a continué. Je n'allais pas à l'école, je ne travaillais pas. Les jours sont devenus sans fin, ennuyeux, solitaires. [...] Prouver ma date de naissance était la première étape »<sup>1</sup>. Gulwali Passarlay évoque l'attente d'une stabilité administrative et d'une scolarisation au Royaume-Uni, alors qu'il vient d'avoir 13 ans, après un périple prenant comme point de départ

---

\* Maître de conférences en science du langage et didactique du français langue étrangère/seconde, membre du DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures), EA 2288, Université Sorbonne Nouvelle Paris III.

\*\* Maître de conférences en sociologie, membre du Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires (Grhapes) à l'INSHEA (Institut national supérieur formation et recherche - handicap et enseignements adaptés). Membre associée au laboratoire MIGRINTER (Migrations internationales, espaces et sociétés) de l'Université de Poitiers, ainsi qu'au Centre Émile Durkheim de l'Université de Bordeaux.

1. PASSARLAY, Gulwali, *The Lightless Sky. My Journey to Safety as a Child Refugee*, London: Atlantic Books, 2015, 400 p. (voir pp. 336-338). Traduction de l'anglais.

l'Afghanistan et transitant par Calais<sup>2</sup>. Pour bénéficier d'une protection, le jeune adolescent doit prouver sa date de naissance. Défiance et suspicion entourent l'arrivée des jeunes mineurs dans un accueil souvent inhospitalier. Dans l'attente de la reconnaissance de leur âge, ils sont « mijeurs »<sup>3</sup>, c'est-à-dire ni majeurs, ni mineurs. Les délais de réponse sur leur statut de mineur non accompagné (MNA) peuvent être longs, et cette attente peut être d'autant plus pesante quand le jeune a des « symptômes de stress post-traumatique »<sup>4</sup>, comme c'était le cas pour Gulwali Passarlay. Actuellement, nous avons peu d'informations sur ces temporalités dans les rapports annuels de la Mission mineurs non accompagnés (MMNA)<sup>5</sup> et dans ceux des services locaux de l'Aide sociale à l'enfance (ASE).

Le demandeur est censé bénéficier d'un accueil provisoire d'urgence fourni par le conseil départemental<sup>6</sup>. Toutefois, nos observations auprès de ces jeunes et des associations révèlent des délais allant jusqu'à huit mois, auxquels s'ajoutent ceux liés à la procédure de recours dans le cas où le jeune est débouté en première instance. Le cumul de ces étapes avoisine au mieux quelques mois, voire plusieurs années<sup>7</sup>. Pendant cette période, nombre de jeunes se trouvent dans des situations de précarisation accrue et de dépendance, avec des perspectives de scolarité aléatoires, alors que le droit à l'éducation implique que tous les mineurs et les personnes majeures sans formation y aient accès<sup>8</sup>. De même, l'accès à un hébergement n'est pas garanti en dépit de l'obligation légale qui est faite aux départements<sup>9</sup>. En fonction du dynamisme local, le tissu associatif peut suppléer à

2. Nous retrouvons un récit analogue dans MOHAMMADI, Wali, *De Kaboul à Calais, l'incroyable périple d'un jeune Afghan*, Paris : Éd. Robert Laffont, 2009, 252 p.

3. PERROT, Adeline, *Les mijeurs exilés à l'épreuve du jugement. Une ethnographie des frontières d'âges et de statuts*, Thèse de doctorat en sociologie, Paris : EHESS, 2017.

4. Décision du Défenseur des droits n° 2019-058. Disponible en ligne : [https://defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/decision\\_2019-058\\_prise\\_en\\_charge\\_mna.pdf](https://defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/decision_2019-058_prise_en_charge_mna.pdf).

5. Cette Mission se trouve au sein de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ) relevant du ministère de la Justice, interlocutrice des départements.

6. Décret n° 2016-840 du 24 juin 2016 relatif à l'accueil et aux conditions d'évaluation de la situation des mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille. Réaffirmé par le Conseil d'État, juge des référés, arrêt n° 427169 du 25 janvier 2019, M. B. A., département d'Indre-et-Loire.

7. L'un des jeunes que nous avons suivis, originaire du Mali, est arrivé en France en mars 2017 et n'a été reconnu MNA qu'après son audience en deuxième recours en août 2019, soit après deux ans et demi de procédure. Il n'a, de plus, pas pu être inscrit en lycée professionnel, où il n'y avait plus de place disponible lors de la rentrée scolaire.

8. VALETTE, Marie-Françoise, "Le droit à l'éducation à l'épreuve des migrations en France", *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34, n° 4, 2018, pp.73-92.

9. La protection des MNA se fonde sur celle de l'enfance en danger, applicable à tout mineur sans condition de nationalité. En matière de protection de l'enfance, la notion de danger est définie aux articles 375 du Code civil et L.221-1 du Code d'action sociale et des familles qui prévoient que des mesures de protection doivent être prises dès lors que « la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger [...] ».

l'absence de moyens institutionnels suffisants, en procurant à ces jeunes un hébergement ponctuel ou un apprentissage linguistique. Cette offre contribue à une première approche non institutionnelle des pratiques socioculturelles et linguistiques de la société d'installation.

Dans cet article, nous nous intéresserons précisément à cette période de latence pendant laquelle les jeunes attendent une scolarisation tandis que des acteurs associatifs les accompagnent dans le cadre d'un accès différé aux droits fondamentaux à l'hébergement et à l'éducation. Comment se co-construit, entre les jeunes et leurs accompagnants bénévoles, cette phase éducative en dehors de toute prise en charge institutionnelle et dans une langue asymétriquement maîtrisée entre les interlocuteurs ? Pour répondre à ce questionnement, nous analyserons les discours des acteurs associatifs portant sur les expériences interpersonnelles qui préparent, préfigurent ou simulent (l'accès à) une éducation pour les jeunes. En lien avec un projet anthropologique et sociologique en cours<sup>10</sup>, nous circonscrivons nos études de cas aux MNA originaires des pays francophones d'Afrique subsaharienne. L'univers de référence où s'est construite cette francophonie est toutefois distinct du contexte métropolitain et les expositions au français sont variables. De ce fait, en dépit d'une langue partiellement partagée, des phénomènes d'incompréhension, de dénivelé interprétatif, de mécompréhension peuvent se manifester, susceptibles d'avoir un impact sur l'adéquation des comportements sociaux aux règles, aux codes en vigueur dans la société d'accueil et à la sécurité linguistique.

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte (associatif) et le public ciblé (MNA) de notre étude, en mettant en évidence l'articulation entre le statut des jeunes, le développement du tissu associatif et les enjeux de la langue dans le processus éducatif. Notre seconde partie portera plus particulièrement sur les relations interpersonnelles entre acteurs associatifs et jeunes, en considérant les dimensions langagières, les espaces informels de dialogues et les enjeux des discussions où se nouent et se dénouent des phénomènes compréhensifs réciproques. Enfin, nous présenterons les leviers à la communication, à travers des actions structurées par les associations afin de faciliter la communication de part et d'autre.

Pour cette étude, nous prendrons appui sur des enquêtes qualitatives de type ethnographique<sup>11</sup> menées auprès de deux associations

---

10. En particulier le projet « "Accueil" des MNA originaires d'Afrique sub-saharienne en Gironde. Protection de l'enfance, accès à l'éducation et à l'alimentation », coordonné par Chantal Crenn et Isabelle Rigoni, soutenu par la Chaire « Diasporas africaines » de Sciences Po Bordeaux et de l'Université Bordeaux Montaigne.

11. KAUFFMANN, Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris : Éd. Nathan, 1996, 128 p.

accompagnant ce public — l'une pour l'accompagnement à l'éducation et l'autre pour l'hébergement — et qui ont été suivies depuis leur création. De plus, nous nous baserons sur des entretiens semi-dirigés enregistrés et transcrits réalisés avec 16 bénévoles. Six entretiens réalisés entre novembre 2019 et avril 2020 ont été explicitement orientés sur le thème des interactions langagières avec les jeunes.

## **L'accompagnement associatif des MNA francophones en attente de la reconnaissance de leur minorité**

### ***La reconnaissance de la minorité : un enjeu majeur pour l'intégration socioscolaire et une expérience langagière anxieuse***

Dès leur arrivée sur le territoire français, les jeunes doivent prendre contact avec le service départemental dédié à l'évaluation de la minorité et de l'isolement. La décision relative au statut de MNA<sup>12</sup> est basée sur l'appréciation des entretiens durant lesquels les jeunes exposent leur histoire, ainsi que parfois sur des tests osseux controversés<sup>13</sup>. Ces étapes sont cruciales car l'enjeu de la reconnaissance de la minorité et de l'isolement est double : accéder à une protection sociale de l'enfance<sup>14</sup> et à une formation diplômante<sup>15</sup>, deux objectifs qui ont parfois motivé le départ<sup>16</sup>. Elles sont éprouvantes concomitamment sur les plans langagier et psychologique car le récit autobiographique est mis en doute, comme le rapporte Rose-Marie<sup>17</sup> au sujet d'un jeune qui

12. Décret n° 2016-840 du 24 juin 2016 relatif à l'accueil et aux conditions d'évaluation de la situation des mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille. Arrêté du 17 novembre 2016 relatif aux modalités d'évaluation de la minorité et de l'isolement.

13. BAILLEUL, Corentin ; SENOVILLA-HERNANDEZ, Daniel, *Dans l'intérêt supérieur de qui ? Enquête sur l'interprétation et l'application de l'article 3 de la convention internationale des droits de l'enfant dans les mesures prises à l'égard des mineurs isolés étrangers en France*, Poitiers : MIGRINTER, juin 2016, 157 p. ; CARAYON, Lisa ; MATTIUSI, Julie ; VUATToux, Arthur, "Soyez cohérent, jeune homme ! Enjeux et non-dits de l'évaluation de la minorité chez les jeunes étrangers isolés à Paris", *Revue française de science politique*, vol. 68, n° 1, 2018, pp. 31-52.

14. PRZYBYL, Sarah, "Qui veut encore protéger les mineurs non accompagnés en France ? De l'accueil inconditionnel d'enfants en danger à la sous-traitance du contrôle d'étrangers indésirables", *Lien social et politiques*, n° 83, 2019, pp. 58-81.

15. Article 28 de la convention internationale des droits de l'enfant, convention des Nations unies du 20 novembre 1989. Voir SENOVILLA-HERNANDEZ, Daniel, *Mineurs isolés étrangers et sans protection en Europe. Rapport final comparatif*, Rapport de recherche de l'enquête PUCAFREU, Poitiers, 2013, 126 p.

16. EL MIRI, Mustapha, "La migration internationale des jeunes et des mineurs africains : un processus d'affranchissement individuel et social", in : ARMAGNAGUE, Maïtena ; COSSÉE, Claire ; MENDONÇA DIAS, Catherine ; RIGONI, Isabelle ; TERSIGNI, Simona (sous la direction de), *Enfants migrants à l'école*, Lormont : Éd. Le Bord de l'eau, à paraître en 2020 ; ÉTIEMBLE, Angéline, ZANNA, Omar, *Des typologies pour faire connaissance avec les mineurs isolés étrangers et mieux les accompagner*, convention de recherche n°212.01.09.14 « Actualiser et complexifier des motifs de départ du pays d'origine des mineurs isolés étrangers présents en France » Topik/Mission de recherche Droit et Justice, juin 2013, 16 p.

17. Pour le respect de l'anonymat, tous les prénoms des bénévoles interrogés ont été changés.

## **L'accompagnement solidaire des MNA sans solution scolaire 57**

ne veut plus parler de son parcours : « *C'est une deuxième difficulté, une deuxième souffrance pour eux. Parfois, les gens ne les croient pas. Quand ils doivent raconter leur trajet, ils disent des choses très difficiles pour eux, mais les gens ne les croient pas. Ils disent qu'ils mentent. Le fait qu'on ne les croit pas, ça c'est très très dur. Ils disent : "Moi, je ne le dis plus à personne, parce qu'on ne croit pas et voilà" ».*

L'obligation scolaire pour les moins de 16 ans et le droit à l'éducation au-delà de cet âge permettent aux jeunes, quelles que soient leur nationalité et leurs conditions de séjour en France, d'être scolarisés et/ou d'accéder à une voie qualifiante. En l'absence de responsable légal, cette scolarisation survient le plus souvent après que le juge des enfants ait prononcé une ordonnance de placement provisoire (OPP) en vertu de laquelle le jeune doit être légalement placé. Toutefois, la prise en charge scolaire des MNA repose sur une bonne articulation entre les services départementaux et ceux de l'Éducation nationale, ce qui n'est pas avéré dans tous les territoires, si bien que des délais importants sont constatés. Pendant cette période d'attente de scolarisation, la seule solution qui s'offre aux jeunes est bien souvent celle des associations, qui proposent un accompagnement éducatif sur la base du volontariat. La complexité administrative véhiculée dans une variété académique de la langue française, peu lisible<sup>18</sup>, impacte alors l'agentivité des jeunes, qui sollicitent les bénévoles, telle que Rose-Marie, qui témoigne : « *Ils me demandent souvent d'appeler leur avocat à leur place, car ils ont du mal à communiquer avec* ».

### ***Les associations de soutien aux jeunes en période de latence : combler le vide institutionnel en matière éducative***

Dans les territoires, diverses initiatives sont mises en place par des bénévoles associatifs pour pallier le déficit institutionnel propre à l'accompagnement des jeunes pendant la période de reconnaissance statutaire. Notre travail a été mené auprès de deux associations de soutien aux jeunes se déclarant mineurs isolés, dans un département où le nombre de MNA a fortement augmenté après 2016 : selon le service d'accueil et d'évaluation dédié localement aux MNA, 800 jeunes prétendant au statut seraient arrivés dans le département en 2017, dont 348 pris en charge par l'ASE (+72 % par rapport à 2016)<sup>19</sup>.

---

18. SPIEZA, Raffaele, *La lisibilité entre théorie et pratique*, Paris : Éditions Alain Baudry & C<sup>ie</sup>, 2007, 148 p.

19. CONSEIL ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET ENVIRONNEMENTAL RÉGIONAL NOUVELLE-AQUITAINE, *Mineurs non accompagnés : situation en Nouvelle-Aquitaine*, décembre 2017, 42 p.

L'association A, créée sous forme de collectif en 2016 puis sous statut associatif en 2017, est la seule du territoire à être spécialisée dans l'accompagnement éducatif des MNA. Elle émane d'une initiative locale d'acteurs souvent retraités dont beaucoup travaillaient dans les secteurs éducatif, scolaire ou sanitaire ; elle compte une quarantaine d'enseignants bénévoles actifs. La cinquantaine de jeunes accueillis chaque année connaissait différents types de situation de (non)accueil d'urgence, la plupart de ceux qui sont arrivés entre les années 2016 et 2019 étant logés en hôtel ou en squat encadré<sup>20</sup> tandis que les nouveaux venus, arrivés entre 2019 et 2020, vivent dans un squat, générant des mises en danger supplémentaires<sup>21</sup>. Depuis 2019, l'association ne reçoit plus que des jeunes qui ne sont pas encore pris en charge par les services sociaux et départementaux. Elle propose quotidiennement des cours d'alphabétisation, de français et de mathématiques, en tenant compte de l'hétérogénéité des niveaux des MNA<sup>22</sup>. Ces cours se déroulent dans trois locaux répartis sur deux communes. Les objectifs sont de préparer aux apprentissages et de permettre l'accès à la scolarisation, notamment en accompagnant les jeunes dans les centres d'information et d'orientation (CIO) où ils passent un bilan d'accueil, conformément au processus<sup>23</sup> suivi par les élèves allophones nouvellement arrivés du secondaire<sup>24</sup>. Cette démarche est localement anticipée pour qu'ils soient scolarisés dès qu'ils obtiendront leur statut de MNA, assorti d'une OPP<sup>25</sup>. L'association a également développé des liens avec l'enseignement privé et les milieux professionnels, dans la pers-

20. Un squat en particulier était un lieu de vie autogéré par les jeunes qui l'avaient ouvert, en collaboration avec les mineurs isolés étrangers qui y étaient accueillis à l'exclusion de toute autre population. Situé dans l'hyper centre-ville, les responsables du lieu y avaient développé des projets solides, en concertation avec plusieurs associations historiques de soutien aux personnes en situation de migration et/ou de précarisation.
21. Les témoignages de jeunes ainsi que de bénévoles indiquent des conditions sanitaires déplorablement doublées de l'interdiction faite aux jeunes de rester dans le squat pendant certaines plages horaires, les obligeant à errer dans les rues. Des bénévoles de différentes associations font également état de suspicion de maltraitance des responsables des lieux à l'égard des jeunes.
22. Certains ont été peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine, d'autres l'ont été dans des écoles privées ou coraniques, d'autres enfin ont un niveau quatrième ou troisième équivalent quasiment à leur classe d'âge en France.
23. Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, Bulletin officiel n° 37 du 11 octobre 2012.
24. ARMAGNAGUE-ROUCHER, Maïtena ; COSSÉE, Claire ; MENDONÇA DIAS, Catherine ; RIGONI, Isabelle ; TERSIGNI, Simona (sous la direction de), *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL)*, Paris : Défenseur des droits, 2018, 426 p.
25. Dès lors, les bénévoles associatifs s'effaceront face aux acteurs institutionnels et notamment scolaires, pour laisser place aux éducateurs dont le rôle est d'accompagner les jeunes protégés par l'ASE. Quelques exceptions ont néanmoins lieu lorsque des bénévoles particulièrement liés à un jeune s'engagent dans la procédure « Tiers digne de confiance » (TDC) qui est un placement judiciaire, par décision du juge des enfants.

## **L'accompagnement solidaire des MNA sans solution scolaire 59**

pective d'obtenir des débouchés plus rapides vers des formations qualifiantes ou des contrats d'apprentissage. Enfin, elle favorise aussi l'insertion sociale en proposant des sorties culturelles ou sportives.

L'association H, créée en 2018, propose quant à elle des solutions d'hébergement ponctuel à une trentaine de jeunes, en attente de la reconnaissance du statut de MNA et qui sont, pour la plupart, issus des squats de l'agglomération, le département étant classé quatrième au niveau national en termes de nombre de squats<sup>26</sup>. Elle compte une trentaine de familles hébergeantes dont la moitié sont des personnes retraitées.

En dépit de leurs particularités, ces initiatives associatives engagent les jeunes et leurs accompagnants volontaires dans une relation *de facto* éducative, explicitement dans l'association A, et indirectement dans l'association H où les bénévoles enquêtés indiquent une imbrication des problématiques liées à l'hébergement et à l'éducation, le fait d'héberger impliquant de la part de l'hébergeant un positionnement lié aux comportements sociaux du jeune dans le cadre du lieu d'habitation partagé. L'accompagnement apparaît ainsi réparti et complémentaire entre les deux associations, qui se positionnent dans le champ de l'éducation à visée d'insertion scolaire, et plus largement sociale. La mise en œuvre de leurs objectifs n'est pas sans poser nombre de questionnements sur les relations interpersonnelles entre les jeunes et les accompagnants.

### **Jeunes et accompagnants éducatifs : des relations interpersonnelles complexes, sur les plans générationnel, hiérarchique, culturel et langagier**

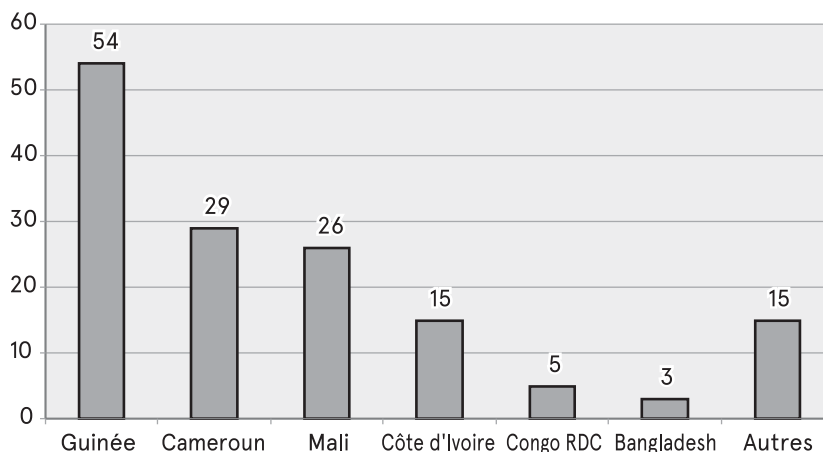
#### ***La francophonie comme espace culturel partagé, et le plurilinguisme comme restauration de soi***

D'après les données fournies par l'association A, la plupart de ces jeunes sont originaires de pays où le français est la langue officielle (Guinée, Côte d'Ivoire, Mali, Congo) ou co-officielle avec l'anglais (Cameroun).

---

26. DÉLÉGATION INTERMINISTÉRIELLE À L'HÉBERGEMENT ET À L'ACCÈS AU LOGEMENT, *État des lieux des bidonvilles en France métropolitaine au 1<sup>er</sup> juillet 2018*, Paris : ministère de la Cohésion des territoires et des Relations avec les collectivités territoriales, octobre 2018, 59 p.



**Figure 1 : Pays d'origine connus de 147 jeunes, sur 252 MNA accueillis dans l'association A entre 2016 et 2019**

Source : enquête de terrain des auteures

De ce fait, les jeunes sont *a priori* francophones et les relations interpersonnelles devraient en être facilitées. Incidemment, les enjeux éducatifs porteraient non pas sur *le* français mais plutôt sur les apprentissages *en* français, cette langue véhiculaire partagée avec les bénévoles. Toutefois, la communication se réalise avec des compétences asymétriques de part et d'autre des interlocuteurs. En effet, la francophonie est envisageable suivant différentes échelles de compétences, s'acheminant de la simple oralité à la pratique universitaire<sup>27</sup>. Les bénévoles pointent les variations lexicales (« *Ils vont dire "mon vélo est gâché", ce sont des mots différents* », Rose-Marie), syntaxiques (« *Ils ont un niveau suffisant pour tenir une conversation à partir du moment où on veut bien décrypter que le verbe est à l'infinitif* », Nadine) et phonétiques (« *Leur accent est très marqué* », Claude). Réciproquement, s'agissant de l'expression des jeunes, il est nécessaire de tenir compte des variations sociolinguistiques du français que Pierre Dumont recatégorisait comme « français langue africaine » comportant « *des emprunts, interférences, calques, néologismes de tous ordres* » et qui serait « *le véhicule de valeurs expressives spécifiquement africaines* »<sup>28</sup>.

En réalité, le français s'inscrit dans le répertoire linguistique de ces jeunes à côté de langues familiales, sociales, telles que le malinké, le

27. CUQ, Jean-Pierre (sous la direction de), *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, 2003, 304 p.

28. DUMONT, Renaud, *De la langue à la culture, Un itinéraire didactique obligé*, Paris : Éd. L'Harmattan, 2008, 252 p. (voir pp. 9-10).

peul et ses variétés comme le pular, le bambara, le soussou, le wolof... « *et parfois [de l']anglais, tout dépend du parcours qu'ils ont suivi. Il y en a qui connaissent quelques mots en arabe* » (Constant). Les bénévoles sont peu informés des langues utilisées par les jeunes : « *J'ai du mal à mémoriser ce genre de chose* », explique Colette. Les jeunes les mobilisent pour s'entraider dans les cours et discuter dans les temps informels où les bénévoles ne sont pas impliqués : en général, « *ils utilisent la langue française quand on est présent, mais, entre eux, ils se font des blagues dans leur langue* » (Caroline).

Ces exemples rappellent ainsi qu'être originaire d'un pays francophone n'induit pas être expert en français. Le Code civil<sup>29</sup> définit la « francophonie »<sup>30</sup> sur des critères nationaux. Toutefois, cet amalgame entre niveaux étatique et individuel risque « *de laisser imaginer qu'il existe à l'intérieur de chaque pays des situations homogènes* »<sup>31</sup>, alors que les locuteurs quotidiens de la langue française y représentent une part variable : par exemple, au Mali, l'on compterait environ 17 % de francophones, en Guinée 25 % et guère davantage dans les pays cités<sup>32</sup>. C'est ainsi que Caroline dresse le constat suivant pour les jeunes peu scolarisés : « *Ils n'étaient pas en contact avec la langue française. [...] Ce sont les plus pauvres et surtout ils étaient dans des endroits très isolés* ».

Finalement, les bénévoles peuvent avoir une « illusion de l'oral »<sup>33</sup>, c'est-à-dire qu'ils surévaluent ou sous-évaluent les compétences langagières du locuteur à partir des interactions. C'est une connaissance mutuelle qui leur permet progressivement de mieux adapter leurs discours, cette connaissance étant soutenue par des contacts dans le cadre de cours formels (à l'association) et d'espaces informels

---

29. Article 21-20 du Code civil, créé par la loi n° 93-933 du 22 juillet 1993 (article 50). Est considérée francophone « *la personne [...] ressortissante des territoires ou États dont la langue officielle ou l'une des langues officielles est le français* ».

30. Cette notion de « francophonie », attribuée au géographe Onesime Reclus au XIX<sup>e</sup> siècle pour caractériser linguistiquement les territoires coloniaux, s'est développée institutionnellement et politiquement dans un contexte postcolonial, ré-envisagée dans un contexte de globalisation. Se reporter à : SPAËTH, Valérie, "Pour enseigner l'histoire de la notion de francophonie", *Recherches et applications*, n° 64, 2018, pp. 28-41 (voir p. 32).

31. CUQ, Jean-Pierre, *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris : Éd. Hachette, 1991, 224 p. (voir p. 38).

32. Source de l'Organisation internationale de la francophonie, statistiques 2018 des locuteurs francophones par rapport à la population : <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/09/Francophones-Statistiques-par-pays.pdf>. Paradoxalement, ce n'est pas dans les pays dits francophones que l'on recense forcément le plus de locuteurs francophones : par exemple, on en recenserait ainsi 52 % en Tunisie.

33. MENDONÇA DIAS, Catherine, "Implications didactiques de l'appropriation du français sur une année scolaire, par les élèves allophones", in : MENDONÇA DIAS, Catherine ; AZAOU, Brahim ; CHNANE-DAVIN, Fatima (sous la direction de), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Paris : Éd. Lambert-Lucas, 2020, pp. 187-201.

(en hébergement, par exemple). Les discours d'étayage et métalinguistiques qui sont portés par les bénévoles dans des démarches éducatives participent alors à enseigner *le* français et *en* français, tel que défini dans la didactique du français langue seconde<sup>34</sup>. Nous allons voir maintenant comment sont tissées certaines interactions entre les bénévoles et les jeunes, en évoquant quelques-unes des visées socio-éducatives.

### **La construction du lien entre les bénévoles et les jeunes en situation d'hébergement familial**

Aux difficultés liées aux compétences langagières et aux codes culturels s'ajoutent des interférences habituellement repérées dans un contexte intergénérationnel<sup>35</sup>. Une relation de type éducatif s'instaure rapidement entre les hébergeants — souvent retraités — et les jeunes, autour des règles de vie dans l'espace commun partagé. Une relation affective se noue aussi, comme en témoigne Christine : « *Tout est tranquille dans ma vie, ils m'ont apporté des soucis et j'en suis bien contente !* ». Tandis qu'une relation de confiance s'établit, le bénévole joue alors le rôle d'éducateur et de parent, et les postures sont perméables, comme le reconnaît Nadine : « *Je suis formatée éducatif. Il y a toujours beaucoup d'enjeux éducatifs* ». Ainsi, à la maison, endossant le rôle d'éducateur, le bénévole peut ressentir des incompréhensions quant au rapport du jeune à son apprentissage : « *Les familles sont fâchées ou désappointées si le jeune est sur son mobile, n'est pas jugé assez assidu dans ses devoirs. Beaucoup de familles sont composées de profs retraités, ils veulent les aider pour les devoirs, leur donnent des exercices en plus, etc.* » (Amélie). L'espace privé est alors réinvesti par le bénévole pour poursuivre les activités d'enseignement.

Certains bénévoles s'impliquent également dans une relation « parentalissante », d'autant qu'ils projettent sur les jeunes une figure d'enfant restituée par la cellule du foyer que les hébergeants co-construisent : « *Ils reprennent volontiers le rôle d'enfant car la famille d'accueil leur permet une pause* » (Sylvie), « *Chez nous, il est redevenu un enfant. Il a pu se poser* » (Chantal). Les familles hébergeantes mettent généralement à disposition du jeune la chambre d'un enfant devenu adulte et ayant quitté le foyer. Beaucoup de bénévoles, retraités

34. MENDONÇA DIAS, Catherine, "La didactique du français langue seconde, à l'École en France : entre idéologies éducatives, héritages didactiques et réalités d'apprentissage", in : ARMAGNAGUE, Maïtena ; COSSÉE, Claire ; MENDONÇA DIAS, Catherine ; RIGONI, Isabelle ; TERSIGNI, Simona (sous la direction de), *Enfants migrants à l'école*, Lormont : Éd. Le bord de l'eau, à paraître en 2020.

35. AUGER, Nathalie, "Les enjeux communicationnels de l'explication dans les interactions verbales d'une classe de ZEP", *Études de linguistique appliquée*, n° 145, 2007, pp. 69-79.

tés, font ainsi parfois figure de (grand-)mère/(grand-)père, ce que confirme Colette : « *Quand ils parlent de moi, ils disent "Maman Colette"* ». Pour autant, certains hébergeants ne sont pas dupes des difficultés affectives que traversent les jeunes, isolés à plus d'un titre : « *C'est le désert affectif ! Ils sont dans une profonde solitude car ils n'ont des échanges qu'avec des vieux ou les autres MNA. C'est difficile de rencontrer d'autres jeunes, des filles...* » (Danièle).

Être accueilli dans un foyer, c'est être accueilli dans un nouvel univers de références, avec des pratiques familiales ici préétablies, que le jeune respectera plus ou moins. C'est alors que les enjeux éducatifs peuvent être convergents avec les objets scolaires ou relever du savoir-vivre ensemble, tel qu'à la maison : l'hygiène, la répartition des tâches ménagères, etc. Si l'on prend l'exemple des tâches ménagères, les hébergeants vont exiger une participation des jeunes. Toutefois, le partage des tâches dans le lieu d'habitation est source d'interrogation pour les bénévoles comme l'explique Amélie : « *Les jeunes ont parfois honte d'être redevables et ont tendance à aider beaucoup aux tâches ménagères. Ça peut mettre mal à l'aise les familles quand le jeune en fait beaucoup, avec la culpabilisation d'avoir l'impression d'avoir pris un boy* », rappelant ainsi le passé colonial. Parallèlement, cette répartition questionne les jeunes, par exemple ceux qui sont hébergés par Nadine, qu'ils perçoivent comme exécutant des tâches masculines lorsqu'elle bricole : « *La répartition des tâches telle qu'ils la voient... [...] En réalité, il n'y a pas de répartition définie en fonction du sexe. Je travaille, mais pas comme un homme* ». Ces tâches ménagères engendrent, sinon des tensions, du moins des interrogations réciproques qui participent aussi à une réflexion interculturelle, tout comme la préparation et le partage des repas.

**« "À table !" est la plus belle musique de l'année » : les enjeux communicatifs des repas**

Parmi les questions socioéducatives, celle de l'alimentation est souvent évoquée<sup>36</sup>, que ce soit par les hébergeants ou les bénévoles qui organisent les petits déjeuners à l'association A : « *C'est une source d'angoisse pour les familles qui se demandent si le jeune va aimer la nourriture ; il y a un vrai stress autour de l'alimentation !* » (Amélie) ; « *Certains jeunes disent : "Cette bouffe de blanc, on n'en veut plus !"* » (Danièle), évoquant la nourriture distribuée par certaines associations

---

36. Le volet alimentaire de notre enquête, auquel nous ne faisons qu'allusion ici, a été spécifiquement apporté et traité par notre collègue anthropologue Chantal Crenn, co-responsable du programme de recherche sur « "Accueil" des MNA originaires d'Afrique sub-saharienne en Gironde. Protection de l'enfance, accès à l'éducation et à l'alimentation ».

qui servent trop de légumes et pas assez de riz à leur goût. Plutôt qu'un discours à caractère racialisant voire raciste, ce verbatim rappelle la difficulté à élaborer un consensus commun autour des pratiques alimentaires en tant que pratiques sociales, par ailleurs genrées : « *Ils attendent à table d'être servis* », explique par exemple Nadine. L'alimentation renvoie tout à la fois à une éducation aux saveurs, à la nutrition et aux pratiques culinaires ainsi qu'à l'imbrication de celles-ci à un espace-temps qui conditionne les horaires et les lieux des repas. L'alimentation est ainsi comprise comme un fait social qui contribue à façonner les relations quotidiennes entre les jeunes et leurs accompagnants<sup>37</sup>.

Au début, beaucoup de jeunes ne parlent pas à table : « *C'est même impoli* », selon Caroline, mais cet espace est progressivement investi par la parole, ce dont témoigne Nadine : « *Les adultes parlent, les adolescents ne parlent pas [...]; à la maison, c'est l'inverse, on mange en commun et donc, au contraire, c'est le moment où il faut débriefer* », si bien qu'un jeune finit par lui soutenir qu'il apprend plus à table qu'au lycée. L'anecdote suivante de Nadine, portant sur la consommation des cornichons, nous paraît illustrative de ce qui se joue sur le plan instructif et (inter)culturel pendant le temps du repas : « *Mamadou, quand il est arrivé à la maison, il m'a dit au sujet des cornichons : "Ah, c'est du vinaigre de vin et le vin enivre". [...] Alors il m'a ramené le vinaigre de la mosquée [ils ont comparé le taux d'alcool]. Il m'a montré le Coran où il y a marqué "Je ne boirai pas le vin qui enivre". Mais là, c'est plus du vin en fait, il est dégradé. Il est resté sur sa position. Pourtant, X [un jeune] et Y [un autre jeune] prennent le même vinaigre que nous. Du coup, eux ils vont quand même manger des cornichons !* ». Parallèlement, les repas créent également une intimité qui débloque d'autres types de discours, tels que le récit autobiographique, sur lequel les bénévoles s'accordent à dire qu'il y a des retenues, et qui est davantage abordé dans une relation duelle, de façon inattendue pour le bénévole (par exemple, à la fin des cours : « *Au moment de partir, parfois, il y en a un qui va traîner un peu justement pour être seul avec un adulte* », Rose-Marie).

---

37. CRENN, Chantal ; HASSOUN, Jean-Pierre ; MEDINA, François-Xavier, "Introduction. Repenser et réimaginer l'acte alimentaire en situation de migration" [Online], *Anthropology of Food*, December 2010, <https://journals.openedition.org/aof/6672>.

## **Des médiations socioculturelles et langagières au service des ambitions éducatives**

Les relations de type socioéducatif du jeune s'établissent de façon interpersonnelle avec un bénévole, mais aussi de façon insérée dans un réseau collectif. Les deux associations se montrent soucieuses de constituer un cadre pérenne et formalisé : « *Je crois en la nécessité d'un cadre structurant, c'est pour ça que je voulais que l'on devienne une association* » (Danièle). Ce cadre structurant est perçu comme fondamental à la fois pour permettre aux jeunes d'acquérir des repères, pour garantir un espace d'échange réflexif aux bénévoles, et pour se faire l'interlocuteur des pouvoirs publics territoriaux. Ne pas être seul à accompagner apparaît comme un discours récurrent parmi les membres des deux associations : « *Ça m'a soulagée de ne pas être seule à l'accompagner* » (Jeanne). Des activités de médiation, organisées sous forme d'ateliers, sont proposées pour développer l'expression personnelle, l'autonomie de la pensée et de l'action, et viennent soutenir les liens interpersonnels entre les jeunes et les bénévoles.

### **Des médiations du côté des jeunes : ateliers et groupes de parole**

Les acteurs associatifs considèrent avoir « *un rôle éducatif : on a des règles, des codes qu'il faut leur apprendre à respecter* » selon Claudine. Néanmoins, pour Amélie, les échanges nécessitent de la part des interactants « *une distance, une décentration par rapport à ses propres valeurs* ». Louis Porcher observait le rapport complexe avec la décentration : « *Complexe est le phénomène qui consiste à essayer de comprendre comment l'autre voit les choses ; plus complexe encore est de conserver dans cet effort, une claire conscience de sa propre identité, parce que celle-ci est, elle-même, une lutte* »<sup>38</sup>. Pour ce faire, l'association A entend favoriser « *un lien de confiance* » (Sylvie) car « *on oublie de les écouter suffisamment, de les connaître suffisamment, de savoir ce qui est prioritaire pour eux* » (Danièle), d'où la multiplication des enseignants, comme autant d'interlocuteurs de chaque jeune, accueilli individuellement.

Cette volonté de prendre en compte la parole et le point de vue des jeunes témoigne d'un rapport éducatif bienveillant en réhabilitant la confiance des jeunes en eux-mêmes et en favorisant la résilience. Valorisés dans leurs individualités, les jeunes sont incités à prendre la parole, comme dans l'atelier philosophie de l'association A : jeunes et

---

38. PORCHER, Louis, "Décentration", in : GROUX, Dominique ; PÉREZ, Soledad ; PORCHER, Louis ; DRUST, Val ; TASAKI, Noritomo (sous la direction de), *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris : Éd. L'Harmattan, 2003, (voir p. 169).

bénévoles se réunissent en cercle, un sujet est donné par l'animateur, puis chacun peut s'exprimer à tour de rôle à mesure que le bâton de parole circule. Selon Sylvie, ces séances sont appréciées : « *Les jeunes sont contents, surpris de voir qu'on leur laisse la parole, de s'exprimer sur un pied d'égalité avec des adultes* ». Tous n'osent ou ne peuvent s'exprimer, cet espace de parole où le point de vue du jeune a autant de valeur que celui de l'adulte participe d'un rééquilibrage relationnel et d'une (re)narcissisation des jeunes dont la parole est souvent mise en doute, voire confisquée par les acteurs institutionnels extérieurs (service d'évaluation de l'âge et de l'isolement, à la préfecture, etc.). L'expression personnelle est également favorisée par la constitution du groupe « Ulysse » (association A) visant à faire réfléchir et s'exprimer à partir d'extraits de *L'Odyssee* d'Homère. Cette initiative se situe dans un travail plus global de l'association qui tend à « *sublimier le réel* » par la « *belle littérature* » pour sortir les jeunes, même peu scolarisés, d'un travail uniquement basé sur des textes de la littérature jeunesse, peu adaptés à leur âge et qui « *les infantilisent* », selon les mots de plusieurs bénévoles de l'association A. Ce positionnement exigeant a provoqué des débats au sein de l'association, mais révèle la volonté d'accompagner les jeunes vers des processus d'autonomisation non seulement par les actes (accéder à une scolarisation et à des formations qualifiantes ou professionnelles), mais également par la pensée.

Dans le même temps, ces ateliers renouvellent les rapports entre jeunes et bénévoles, en posture d'individus singuliers. C'est du moins l'expérience de Constant, qui retrouve ensuite les jeunes en cours : « *Ils nous voient comme on est. On est quelqu'un qui parle avec eux, qui leur a donné la parole. Et ils ont alors un regard différent sur nous, je crois* ». Pour ce bénévole, cet espace permet alors de ne pas être représenté uniquement comme un enseignant associatif. Les outils de médiation mis en place à travers ces différents ateliers, d'abord pensés comme susceptibles d'améliorer la communication entre les bénévoles et les jeunes, fonctionnent finalement, aussi et surtout, comme des outils éducatifs et pédagogiques permettant aux jeunes de progresser tant d'un point de vue langagier que personnel. Ils s'apparentent en cela à des pédagogies éducatives alternatives qui entendent développer la créativité et la confiance en soi, favoriser l'autonomie, et s'adapter aux rythmes de chaque apprenant.

#### ***Des médiations du côté des accompagnants : l'« Arbre à palabres » et des régulations avec une clinicienne***

Ces acteurs, engagés et dépositaires des confidences des jeunes, sont ainsi exposés au récit de situations douloureuses rapportées par

les jeunes, dont la situation est susceptible de se dégrader, au gré des décisions administratives : « *Si cela traîne trop, au bout d'un moment, ils ne restent pas mineurs. Quand le jugement est sans cesse repoussé, il y a une grande angoisse. On ne sait pas quoi faire, on est impuissant* » (Rose-Marie). Dans les deux associations enquêtées, des ateliers de réflexion sur les pratiques éducatives des bénévoles sont organisés par des psychothérapeutes comme levier pour faciliter la communication et les actions avec les jeunes. Ainsi, les séances de l'« Arbre à palabres » de l'association A favorisent l'expression de situations problématiques par les bénévoles et la co-construction de propositions de résolution. Dans l'optique d'une « *approche systémique d'accueil et d'accompagnement* » (Yvette), ces séances libèrent la parole et les doutes des accompagnants face aux situations complexes auxquelles ils sont confrontés. Les thèmes privilégiés portent sur « *Écoute versus distanciation* », « *Les dimensions psychiques de la souffrance des jeunes* » ; « *Les repères et positions d'autorité* ». Des rencontres similaires sont organisées dans l'association H, avec la constitution d'un atelier de mise en place de pratiques animé par une psychologue clinicienne interculturelle spécialiste de l'Afrique. Les familles hébergeantes proposent des thèmes, souvent propices à engager une réflexion d'ordre philosophique sur les questions éducatives : « *Les raisons de l'engagement et ce qui est attendu en retour de la part du jeune* » ; « *Dois-je éduquer le jeune et lui imposer des règles comme à mon enfant ?* », « *Comment couper le cordon après le départ ?* » ; « *Établir une distance émotionnelle* ».

Les différents ateliers organisés par les deux associations conduisent à des réflexions similaires en interne, relatives aux rouages communicationnels permettant une meilleure compréhension et évitant les malentendus avec les jeunes, tout en les autonomisant. Ainsi s'exprime pleinement le paradigme de l'accompagnement, compris au sens de l'« être avec » et du « aller vers » chers à Maela Paul<sup>39</sup>, au détriment du « faire pour », comme en témoigne Amélie : « *Les grandes associations comme Saint-Vincent-de-Paul, Caritas... à l'origine de l'aide et de la lutte contre la vulnérabilité des plus démunis faisaient à la place des gens. Alors que nous [association H], on essaie d'autonomiser, de donner les clés pour s'en sortir. [...] Les familles ont tendance à beaucoup mater au début, puis se rendent compte qu'ils [les jeunes] sont matures et ont besoin d'autonomie* ». Toutefois, tous les bénévoles ne peuvent pas assister à ces ateliers, certains n'en éprouvent pas le besoin, d'autres trouvent d'autres espaces de discussion, comme

---

39. PAUL, Maela, *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, Paris : Éd. L'Harmattan, 2004, 351 p.



Rose-Marie : « C'est plus de façon informelle, il y a une amie qui est bénévole, avec qui je fais la route, on décharge comme ça » ou encore Colette : « On marche sur des œufs [...]. Je m'appuie énormément sur mes collègues, on se tient au courant ».

## Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes fixées pour objectif d'étudier la façon dont se co-construit la phase éducative entre des mineurs non accompagnés et leurs accompagnants bénévoles, en dehors de toute prise en charge institutionnelle et dans une langue maîtrisée de manière asymétrique entre les interlocuteurs. Nous avons constaté que les relations de confiance établies progressivement entre bénévoles et jeunes, à travers des rapports formels (activités associatives) et informels (temps partagés, dont les repas), comportent des négociations interculturelles pour acculturer les jeunes aux codes linguistiques et éducatifs du pays où ils se disposent à vivre. Les leviers de la communication se situent à différents niveaux (supports, langues, activités, relations interpersonnelles, etc.). C'est aussi sur la base des points communs que jeunes et bénévoles se rapprochent. Les médiations se réalisent prioritairement auprès des jeunes, à travers des espaces de paroles formels ou informels où il s'agit de ne pas porter de jugement. De plus, des médiations sont aussi envisagées du côté des enseignants. La structuration de l'offre associative permet ainsi de protéger et/ou d'encadrer les adultes dans leur initiative humaniste ainsi que les jeunes en position de vulnérabilité accrue (matérielle, administrative, affective). Toutefois, en dépit de ces initiatives, les situations d'insécurité dans lesquelles se trouvent ces jeunes pendant le temps de latence qui précède la reconnaissance de leur statut de MNA, ainsi que les contraintes linguistiques, les conduisent aussi à se taire, quelle que soit la langue<sup>40</sup>. La tension entre dialogues et silences est mimétique de la tension entre présence et absence, en fonction de la reconnaissance ou non de la minorité. Une réponse administrative négative conduira au silence, à la disparition du jeune et à l'impuissance des bénévoles, dans l'indifférence sociale qui ramène à l'anonymat statistique, insignifiante quantitativement, une demande singulière d'un individu.

Par ailleurs, cette étude apporte également des éclairages sur le plan didactique. Si les initiatives associatives simulent en partie des pratiques et rituels empruntés à l'espace scolaire, il serait réciproquement intéres-

40. MENDONÇA DIAS, Catherine ; AMALINI, Simon, "L'empêchement de se dire : le récit autobiographique avec des élèves dits 'mutiques', migrants ou issus de l'immigration", Colloque international *La recherche biographique en situations et en dialogues. Enjeux et perspectives*, Experice, Université Paris 13, 16-18 octobre 2019.

sant d'envisager les transpositions pédagogiques du milieu informel (associatif) vers le milieu formel (scolaire) : la prise de repas collectifs, des ateliers philosophiques réunissant adultes et jeunes, des temps de régulation pour l'équipe éducative avec un intervenant extérieur, etc. En mettant en évidence les acteurs associatifs, cette recherche interpelle sur les rares coopérations dans les relations ultérieures établies par les professionnels scolaires, ce qui marque le cloisonnement de deux univers pourtant complémentaires, portés par des objectifs et des publics communs. Il serait intéressant d'approfondir les positions et discours qu'ont les acteurs associatifs et les milieux scolaires vis-à-vis du plurilinguisme, relativement méconnu et peu exploité, alors qu'il est valorisé dans les démarches inclusives en didactique des langues<sup>41</sup>.



---

41. MENDONÇA DIAS, Catherine ; AZAOUI, Brahim ; CHNANE-DAVIN, Fatima (sous la direction de), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Paris : Éd. Lambert-Lucas, 2020, 296 p.