



HAL
open science

Que signifie apprendre le français pour les mineurs non accompagnés suivis à la Protection judiciaire de la jeunesse ? Enjeux et contextualisation des questions langagières

Malory Leclère, Michelle Auzanneau

► To cite this version:

Malory Leclère, Michelle Auzanneau. Que signifie apprendre le français pour les mineurs non accompagnés suivis à la Protection judiciaire de la jeunesse ? Enjeux et contextualisation des questions langagières. Le Ferrec, Laurence; Vénier, Marie. Langage et migration : perspectives pluridisciplinaires, Lambert Lucas, pp.179-197., 2021. hal-03981334

HAL Id: hal-03981334

<https://hal.science/hal-03981334>

Submitted on 9 Feb 2023

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.

**Que signifie apprendre le français
pour les mineurs non accompagnés suivis
à la Protection judiciaire de la jeunesse ?
Enjeux et contextualisation
des questions langagières**

Michelle Auzanneau
Université de Paris, Ceped, UMR 196 CNRS

Malory Leclère
Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, Diltec, EA 2288

Introduction : des mineurs parmi les migrants

Parmi les migrants qui franchissent illégalement les frontières de l'Europe, se trouvent des personnes de moins de dix-huit ans qui se déplacent sans représentant légal. Compte tenu des politiques régissant les conditions d'entrée et de séjour des étrangers en Europe, ces mineurs relèvent d'une législation différente de celle qui concerne les personnes majeures. Cependant, en France, être reconnu Mineur Non Accompagné dépend d'un ensemble de dispositifs se trouvant à l'intersection des lois de protection de l'enfance, des lois de gestion des migrations et du domaine de la justice des mineurs (droit civil) et, pour les jeunes migrants ayant commis un délit, du droit pénal. Si la catégorie administrative « mineur non accompagné » garantit la non-expulsabilité et la protection de la personne qui en relève, elle ne garantit ni l'obtention à la majorité d'un titre de séjour ou de la nationalité française ni la sortie de la précarité (voir ici même le chapitre de C. Figueiredo). Au regard des politiques d'accueil des migrants comme des dispositifs d'insertion des mineurs, les forts enjeux représentés par l'acquisition du français confèrent à cette langue une grande importance. La nécessité de cette acquisition fait consensus dans le domaine politique comme dans le milieu institutionnel et professionnel à la Protection Judiciaire de la Jeunesse (ministère de la Justice). Toutefois, la réflexion socio-linguistique et didactique concernant l'enseignement/apprentissage de cette langue demande des approfondissements.

Ce constat résulte des premiers résultats d'une recherche collaborative que nous avons menée entre 2017 et 2019 au sein d'un atelier FLE et d'un atelier musique de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). Ces ateliers étaient destinés à des mineurs non accompagnés¹ ayant commis un ou plusieurs délits sur le sol français et bénéficiant d'un suivi éducatif et de formations au sein d'un service d'insertion de la PJJ en Île-de-France. Cette recherche² a pour objectif de cerner la pluralité des ressources langagières de ces jeunes et les rapports qu'ils entretiennent avec elles compte tenu de leur espace vécu (Frémont 1974), c'est-à-dire de l'espace conçu dans sa dimension subjective relativement à leurs parcours migratoires et à leurs déplacements quotidiens. Les analyses, encore en cours de réalisation, visent notamment à apporter des réponses didactiques aux besoins communicationnels identifiés.

Au cours de notre travail, grâce à l'immersion au sein d'une Unité Éducative d'Activités de Jour (UEAJ), au dialogue continu avec les professionnels de la PJJ et à nos actions conjointes, une question s'est étoffée : que signifie enseigner le français à des mineurs non accompagnés au sein de la Protection Judiciaire de la Jeunesse ? Confrontées à la complexité des réalités politiques, institutionnelles, pédagogiques, éducatives et humaines, nos objectifs et les repères sur lesquels nous nous appuyions pour appréhender la situation d'enseignement-apprentissage et la connaissance du public ont été continuellement bousculés, rendant fragiles ou inopérants bon nombre de nos principes méthodologiques et théoriques généraux. Dans le même temps, nous constatons à quel point les savoirs et savoir-faire des professionnels, éducateurs comme professeurs techniques FLE étaient durement mis à l'épreuve par ces réalités. L'ensemble de ces constats nous a amenées à reconsidérer la problématique du contexte et la signification de l'enseignement pour les acteurs qui le prescrivent, le dispensent ou en bénéficient. Cette réflexion fait l'objet de ce chapitre. Ainsi, après avoir précisé les objectifs et le terrain de notre recherche, nous rappellerons quelques grandes caractéristiques de la migration des mineurs et des dispositifs d'accueil. Nous verrons comment les questions langagières relatives à l'accueil et à l'accompagnement des MNA peuvent être envisagées sous une dimension politique, institutionnelle et professionnelle, et par les jeunes migrants eux-mêmes. Enfin, nous nous interrogerons sur la mise en œuvre de l'action didactique au sein de ce contexte particulièrement complexe.

1. Tous se sont déclarés mineurs en arrivant sur le sol français, certains ont été reconnus comme mineurs par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), d'autres encore par le juge des enfants, pour d'autres enfin, la reconnaissance en minorité a été rejetée à l'issue des entretiens d'évaluation par l'ASE.

2. La recherche a débuté par une période de 4 mois pendant laquelle nous avons rencontré les équipes de divers services d'insertion de la région parisienne afin de présenter notre recherche et, en accord avec une équipe, de décider du terrain sur lequel nous allions la mettre en œuvre. La recherche de terrain a débuté en novembre 2017.

1 Objectifs et terrain de la recherche « Plurilinguisme, mobilité et apprentissage »

Notre recherche de terrain a impliqué des chercheuses (dont l'une est rattachée à l'École Nationale de la PJJ, éducatrice et linguiste de formation³), et des professionnels de la PJJ : un éducateur et trois professeurs techniques (français langue étrangère, culture et savoirs de base et bâtiment et travaux publics⁴). De plus, au sein des ateliers nous ne pouvions pas faire abstraction du travail éducatif mené par ailleurs dans le service d'insertion car les actions et les conduites des uns et des autres pouvaient s'impacter mutuellement.

Au sein des ateliers, une trentaine de garçons de plus de quinze ans se sont relayés en deux ans, à raison de 1 à 10 par séance. Il s'agissait en grande majorité d'Algériens, mais d'autres venaient de Tunisie, du Maroc, de Palestine, du Sénégal ou encore du Gabon. Tous avaient connu, depuis leur arrivée en France, une période d'errance. Leurs compétences langagières étaient très variables car ils n'avaient pas tous été exposés aux mêmes langues dans leur famille ou dans leur environnement social et avaient été inégalement scolarisés. Tous avaient pu acquérir, à des degrés divers, des compétences dans différentes langues européennes tout au long de leurs parcours jusqu'à leur arrivée en France (principalement espagnol, italien, anglais). Leurs niveaux en français allaient de A1.1 à B2. Leurs compétences en lecture-écriture étaient variables, en français comme dans leur ou leurs langues premières.

Pour conduire la présente réflexion, nous nous appuyons sur cette expérience d'immersion et sur les données produites par l'observation participante (au sein du service, ou dans une moindre mesure, en dehors⁵, avec la tenue systématique d'un journal de bord et des enregistrements audios ou vidéos de la plupart des séances de formation). Nous nous appuyons également sur les entretiens semi-directifs ou informels réalisés auprès de professionnels de la PJJ (dans et hors du service d'insertion concerné). Nous avons également recueilli des productions écrites/artistiques des apprenants et des fragments de récits de vie ou de biographies langagières livrés spontanément par les jeunes en cours de séances ou en aparté. Des lectures concernant les MNA dans le champ scientifique mais aussi institutionnel et législatif (rapports d'étude, décrets, notes de service, documents de cadrage, mémoires professionnels d'éducateurs) viennent compléter ces données.

Notre étude, en apportant une meilleure connaissance du public suivi au pénal, cherche à répondre aux besoins exprimés sur ce plan dans les

3. Françoise Hickel est également associée au Diltec, EA 2288.

4. Le professeur bâtiment et travaux publics n'a été présent que la première année de la recherche sur le terrain.

5. Des sorties dans des quartiers parisiens ont été organisées.

milieux professionnel et politique et peut apporter ainsi une contribution pour la formation des travailleurs sociaux⁶.

2 Les Mineurs Non Accompagné (MNA) en France : catégorisation institutionnelle et réalités de terrain

La Convention internationale des droits de l'enfant et la Directive européenne 2011/95/UE du Parlement européen et du Conseil de l'Europe définissent un mineur non accompagné comme « un enfant âgé de 0 à 18 ans [...] qui entre sur le territoire des États membres sans être accompagné d'un adulte qui est responsable de lui, de par le droit ou la pratique en vigueur dans l'État membre concerné, et tant qu'il n'est pas pris en charge par une telle personne ; cette expression couvre aussi le mineur qui a été laissé seul après être entré sur le territoire des États membres » (Article 1 de la Résolution du 26 juin 1997 du conseil de l'Europe)⁷. Selon l'Observatoire National de la Protection de l'Enfance (Jamet et Keravel, 2017 : 67), en 2015, sur 128 155 enfants ayant demandé l'asile en Europe, 96 465 étaient non accompagnés. En France, la Mission Nationale des Mineurs Non Accompagnés (MMNA) indique qu'a été portée à sa connaissance la déclaration, sur son territoire, de 17 022 mineurs non accompagnés pour l'année 2018 (MMNA, 2018), le nombre de ces déclarations n'ayant cessé de croître depuis 2014⁸. Cette croissance a été exponentielle entre 2016 et 2017 (+ 85%). En 2018, cette population majoritairement masculine (16 255 garçons pour 758 filles), entrant dans le dispositif de la protection de l'enfance, est âgée de 10 à 17 ans, les 16 ans représentant près de 44 % de l'ensemble. Ces jeunes migrants proviennent majoritairement de trois pays africains : la Guinée, la Côte d'Ivoire et le Mali. D'autres,

6. Lors des deux dernières années, une série de rapports, plan ministériel et formations ont fait état de cette nécessité de mieux connaître ce public et d'harmoniser les pratiques professionnelles, par exemple : le rapport Doineau – Godefroy, juin 2017, consacré à la prise en charge sociale des MNA, suivi en octobre 2017 de L'avis Bagarry, rapport pour la commission des affaires sociales concernant le projet de loi de finances, le plan de formation mis en place dès 2016 pour les travailleurs sociaux à l'initiative du CNFPT (Centre national de formation de la fonction publique territoriale), de l'ENPJJ (Ecole Nationale de Protection Judiciaire et de la Jeunesse) et de la MMNA (Mission Mineurs non accompagnés) coordinatrice du dispositif national de mise à l'abri, de l'évaluation et de l'orientation des mineurs non accompagnés au sein de la Sous-Direction des Missions de Protection Judiciaire et d'Éducation (SDMPJE).

7. La réglementation française reprend cette même définition (loi du 14-03-2016 relative à la protection de l'enfance) et fixe par le décret 2016-840 du 24 juin 2016 et l'arrêté du 17-11-2016, les conditions d'accueil, d'évaluation et d'orientation de ces mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille.

8. En 2013 : 2 555 personnes ont été déclarées MNA du 1^{er} juin au 31 décembre 2013. Ils étaient 5 033 du 1^{er} janvier au 31 décembre 2014, 5 990 en 2015, et 8 054 en 2016, 14 908 en 2017 et 17 022 en 2018.

moins nombreux proviennent d'autres pays d'Afrique subsaharienne, de pays du Maghreb, d'Asie et d'Europe (MMNA 2018).

2.1 Être reconnu Mineur Non Accompagné (MNA)

Au civil, l'évaluation de l'isolement, de la minorité et de l'extranéité (Jamet, Keravel, 2017 : 9), critères qui définissent la catégorie MNA, est réalisée lors de la phase d'accueil d'urgence du jeune par des associations missionnées⁹ pour cela au niveau départemental¹⁰, par le bureau de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), et interviendra dans la décision du magistrat¹¹. Ces entretiens d'« évaluation sociale » portent au minimum sur six points : l'état civil, la composition familiale, les conditions de vie dans le pays d'origine, les motifs du départ et le parcours migratoire jusqu'à l'entrée sur le territoire français, les conditions de vie depuis l'arrivée en France et le projet de la personne (Arrêté du 17.11.2016 pris en application du décret n° 2016-840). Cette évaluation, qui doit conclure à la reconnaissance ou non de la qualité de mineur privé temporairement ou définitivement de la protection de sa famille, sera la première d'une série qui se tiendra après l'entrée dans le dispositif de protection pour définir cette fois les besoins éducatifs et le projet personnel du mineur et ainsi adapter l'accompagnement qui va lui être proposé (Jamet et Keravel 2017).

Pour une personne ayant commis un délit, la minorité et l'isolement peuvent avoir été évalués par le département, selon la procédure précédemment décrite. Si la personne ne détient pas de papiers d'identité ou si un doute persiste quant à son âge et/ou à son isolement, la recherche de preuve relève de la vérification d'identité¹² et donc de l'enquête menée

9. Par exemple, la Croix Rouge ou France Terre d'Asile.

10. L'évaluation est faite à partir du récit produit par la personne demandeuse. Si la minorité et l'isolement sur le territoire sont confirmés, le procureur de la République est saisi et l'accueil provisoire d'urgence se prolonge jusqu'à ce qu'intervienne une décision de l'autorité judiciaire pour la mise en place d'une assistance éducative. S'il est estimé que la situation de la personne ne justifie pas la mise en place de mesures de protection de l'enfance, un refus de prise en charge est délivré à la personne et l'accueil provisoire d'urgence prend fin (Art 221-11 et 221-12 du Décret n° 2016-840 du 24 juin 2016).

11. Le décret n° 2019-57 du 30 janvier 2019 apporte des modifications à la procédure d'évaluation de la minorité et de l'isolement en permettant le concours de la préfecture dans ces démarches. Le président du conseil départemental peut ainsi demander au préfet de police de l'assister dans les investigations. Le même décret autorise le traitement automatisé et l'enregistrement de données personnelles relatives aux personnes se présentant comme mineures (état civil, photo du visage, empreintes digitales, mais aussi différentes informations sur le parcours, y compris les langues parlées). La publication de ce décret a suscité le 28 février 2019, la réaction de 19 associations et syndicats qui en contestent la légalité et ont saisi le Conseil d'État.

12. La vérification doit se faire dans le respect de l'article 388 du code civil.

par la police ou la gendarmerie lors de la garde à vue¹³. Pour tout jeune étranger, le parcours vers la reconnaissance de la minorité comme le droit au séjour se trouve donc à l'intersection des lois de protection de l'enfance et des lois de gestion des migrations dont les objectifs respectifs entrent parfois en tension. Il est complexe, difficile et son issue est incertaine. L'avenir est plus incertain encore pour ceux qui commettent des délits sur le territoire national. En revanche, leur prise en charge peut parfois être plus rapide. En effet, interpellés et déférés au tribunal pour enfants, se déclarant et reconnus mineurs, ils peuvent, dans le meilleur des cas, bénéficier d'une mesure de protection prononcée par le juge en vertu de l'ordonnance du 2 février 1945. Le juge peut décider de la mise en place de mesures éducatives dans l'attente et/ou à l'issue de leur jugement et placer l'enfant sous tutelle de l'Aide Sociale à l'Enfance¹⁴ et/ou sous suivi éducatif au civil ou au pénal à la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

2.2 Les mineurs non accompagnés au sein des ateliers observés à la PJJ

La Mission Nationale MNA (2018 : 18) considère que la situation des mineurs non accompagnés qui commettent des délits est souvent le prolongement de celle vécue dans le pays d'origine : « La majorité de ces mineurs sont des enfants en errance, déjà en difficulté dans leur pays d'origine et souvent repérés par des réseaux pour commettre des délits, fréquemment consommateurs de produits stupéfiants. Ce sont très souvent des victimes de traite des êtres humains même si certains opèrent pour leur propre compte » (MMNA 2018 : 18). Loin de leur rêve d'une vie meilleure en Europe, ils trouvent ou retrouvent en France la précarité, l'errance, la violence, et pour beaucoup, le trafic et les addictions.

Au sein du service d'insertion dans lequel nous avons travaillé, la prise en charge éducative et la formation de tels jeunes en situation de vulnérabilité, intervient dans ce contexte où l'autonomie précoce de ces jeunes, l'adolescence mais aussi les épreuves de la vie, peuvent rendre difficilement acceptable l'autorité des adultes (Khaled, 2013). Les jeunes que nous avons suivis se rattachent majoritairement au mouvement de migration irrégulière de garçons de plus en plus jeunes que connaît l'Algérie depuis les années 2000, et en particulier de la dernière vague débutée en 2015. Les travaux portant sur cette migration montrent que la marginalisation économique, sociale et politique de leur génération est un facteur prédominant de l'exil (Boucherf et Souaber, 2019). Accédant difficilement à l'em-

13. Ministère de la justice (2018), Note relative à la situation des mineurs non accompagnés faisant l'objet de poursuites pénales, 5 septembre 2018 (disponible en ligne).

14. La mesure éducative prononcée au pénal peut en outre se combiner avec la mise en place d'une mesure d'assistance éducative au civil au titre de la protection de l'enfance assurée judiciairement.

ploi et à l'autonomie, une partie d'entre eux n'envisage pas son avenir dans un pays gouverné par une classe politique en laquelle elle n'a plus confiance. Pour Khaled (2013), à ces facteurs s'ajoute le fait que la *harga* (« passage illégal des frontières ») s'inscrit, en Algérie, dans une tradition migratoire et constitue pour les garçons, « un rite de passage obligé » vers le statut d'homme et d'adulte. Ainsi, selon Boucherf et Souaber (*ibid.*), parmi les jeunes *harragas* (« brûleurs de frontières »¹⁵) se trouvent les jeunes les plus désœuvrés comme des jeunes non concernés par la recherche d'emploi c'est-à-dire déjà actifs ou étudiants.

3 Difficultés et nécessité d'une meilleure connaissance du public MNA : la place des questions langagières ?

La lecture de différentes études (notamment Bricaud 2012 et les rapports officiels précités) concernant les MNA, de même que notre recherche de terrain, révèlent les difficultés auxquelles sont confrontés les acteurs de la protection de l'enfance compte tenu, non seulement du durcissement des politiques migratoires¹⁶, mais aussi de l'augmentation des MNA sur le sol français et des spécificités de ce public. D'une part, la complexité et les dysfonctionnements des dispositifs d'accueil sont soulignés : la circulation des informations entre les départements, l'état et les organismes manque de fluidité. D'autre part, ces conditions créent un environnement de travail inédit pour les professionnels de la protection de l'enfance qui doivent s'adapter aux « particularités » du public et à leurs besoins spécifiques (Jamet et Keravel 2017 ; Bricaud 2012). L'absence de papiers nécessaires à l'inscription en formation, les enjeux administratifs de la prise en charge, l'absence de représentants légaux ou d'appuis familiaux sur le territoire national, le peu de rappel aux règles de vie collective, et pour certains, l'errance, les addictions, les traumatismes mais aussi la méconnaissance de la langue française sont autant de paramètres avec lesquels les travailleurs sociaux doivent composer (cf. Bricaud, 2012 mais aussi Deloncle, 2017, Gougeon, 2018). Au regard de ces spécificités, les pratiques établies et habituellement déployées auprès de mineurs nationaux non isolés de leur famille sont inadaptées et doivent être repensées pour l'accompagnement des mineurs non accompagnés (Bricaud, 2012, 39).

Dans ce contexte nouveau, une réflexion s'est engagée chez les acteurs de la protection de l'enfance (politiques et professionnels) sur la nécessité de mieux comprendre les spécificités de cette population, de professionnali-

15. Le terme *harragas* est utilisé pour désigner les personnes qui passent illégalement les frontières (de *harga*, « brûlure » au sens de brûler une limite interdite, un feu rouge, par exemple et, en arabe algérien « fraude »). Nous remercions Takfarinas Berkhane pour ces précisions.

16. Voir notamment la synthèse de C. Wihtol de Wenden sur l'évolution de la politique migratoire en France depuis 1945 (disponible en ligne).

ser et d'harmoniser les pratiques ainsi que de former les acteurs sociaux¹⁷ pour améliorer le suivi éducatif et la formation des mineurs et leur permettre de faire valoir leurs droits. Les problèmes d'intercompréhension dus à la langue sont souvent soulignés à la fois dans les textes législatifs, les rapports des institutions ou des organismes professionnels ou encore dans les discours des éducateurs. Mais en dehors de cette question, la réflexion autour des pratiques langagières situées ou le rapport aux langues reste à approfondir. Enfin, souvent posé comme une évidence au vu des voies d'insertions scolaire et professionnelle, sociale et même citoyenne, le rôle intégrateur de la langue française n'est ni contextualisé, ni interrogé.

3.1 La question langagière sur le plan législatif ou administratif

Dans les textes législatifs qui régissent, en France, l'accueil des MNA, la question de la langue est uniquement soulevée pour définir les conditions des entretiens d'évaluation : ceux-ci doivent se tenir « dans une langue comprise par l'intéressé ». Au-delà de cette évaluation, si la personne est reconnue mineure privée de la protection de sa famille, les dispositions relatives à la protection de l'enfance s'appliquent. Or, celles-ci ne préconisent pas de disposition spécifique relative à la maîtrise et à l'apprentissage de la langue française. C'est alors à l'intersection de ces textes, de ceux relatifs à la scolarisation des élèves allophones et de ceux délimitant les conditions d'obtention de titres de séjour, que l'orientation des jeunes vers des formations linguistiques se dessine et s'inscrit.

Aux yeux des professionnels de la PJJ, et notamment des éducateurs et des professeurs techniques, l'apprentissage du français représente ainsi un enjeu administratif pour les mineurs. Il est la voie d'accès à la légitimation de leur présence en France à leur majorité : s'ils sont pris en charge par l'ASE avant 16 ans et non récidivistes, ils pourront, sous certaines conditions, bénéficier, à 18 ans d'un « contrat jeune majeur » qui prolongera leur prise en charge par l'ASE jusqu'à 21 ans (Article L222-5 du code de l'action sociale et des familles). À condition de témoigner qu'ils sont « inscrits dans une dynamique d'intégration linguistique, scolaire et socioprofessionnelle positive, une dynamique qui leur permettra d'avoir un "bon dossier" », ils pourront également faire une demande de titre de séjour (Lemaire 2012 : 44). Au regard de ce cadre, la scolarisation et la diplomation professionnelle se présentent comme l'une des voies principales d'une potentielle insertion et d'une régularisation pour un jeune migrant sans papier (Lemaire, 2009) atteignant la majorité. Or, si les jeunes de moins de 16 ans

17. Des groupes de travail formés par des acteurs de « conseils départementaux, autorité judiciaire (parquet, juge des enfants, juge aux affaires familiales), associations, médecin légiste, directions d'administration centrale » (ONPE 2017 : 15) ont engagé une réflexion dans l'objectif de l'amélioration de la prise en charge des MNA.

bénéficient du principe d'obligation scolaire, le manque de structures scolaires adaptées, constaté par Lemaire (2006) reste aujourd'hui encore criant pour les plus de 16 ans. Ces jeunes MNA bénéficient d'abord le plus souvent de formations dans les savoirs de base au sein des structures socio-éducatives qui les accueillent. La question de l'acquisition du français par les MNA constitue ainsi tout à la fois une nécessité urgente, légalement conditionnée et pour certains une composante de leur projet de vie en France.

3.2 Appropriation de la langue, socialisation et insertion

L'Observatoire National de la Protection de l'Enfance (Jamet et Keravel, 2017) distingue cinq dimensions majeures de la prise en charge des MNA à travers lesquelles apparaît la question langagière : les dimensions éducative, pédagogique, formative, professionnelle et d'employabilité. Si la nécessité d'acquérir le français est particulièrement attachée aux trois premières dimensions, elle est toutefois transversale à l'ensemble. Il s'agit, en connaissance des « prérequis » des MNA, de les accompagner vers l'acquisition des « codes », des « us » des « coutumes » du pays et des « lois de la République », de favoriser leur « autonomisation » et de leur permettre la scolarisation et l'accès à l'emploi. L'importance de « l'insertion » des mineurs dans des « réseaux non communautaires » est soulignée. L'environnement des jeunes est vu comme un espace d'appropriation de la langue française et de repères pour une intégration réussie et pérenne. Le développement de liens avec les habitants est ainsi considéré comme un axe de travail fort pour une meilleure maîtrise de la langue et l'appropriation progressive d'une place dans un réseau autre que celui constitué par les compagnons d'exil.

Cette fonction socialisatrice et d'insertion de la langue est relayée également par les professionnels qui, dans leurs discours, accordent une place importante à l'apprentissage de la langue française. Ils déclarent, par exemple, que « le français c'est la base de tout »¹⁸ ; que « le but est de socialiser [les jeunes] avec le français et la société française »¹⁹ ; que « dès son arrivée, un jeune doit être inscrit sur des cours de FLE par le biais d'associations. (...) [qu']il faut les confronter à la réalité de l'insertion en France. »²⁰

Tel que l'ont noté d'autres chercheurs à propos d'autres institutions, acteurs ou observateurs de l'accueil des migrants (Hambye et Romainville, 2014, Beacco, Little, Hedges, 2014), nous constatons que la corrélation faite

18. Éducatrice, PJJ, IdF, 2019. Tous les entretiens dont nous donnons ici des extraits ont fait l'objet d'une transcription orthographique.

19. Éducateur UEHC, PJJ, cité par Deloncle, 2017. UEHC : Unité Éducative d'Hébergement Collectif.

20. Éducatrice en UEHC, PJJ, cité par Deloncle, 2017.

entre insertion et maîtrise de la langue française est communément pensée comme une évidence. Cette conception mérite alors d'être interrogée tant du point de vue des institutions, des professionnels que des jeunes migrants car elle a une incidence sur les modalités de leur accompagnement et de leur apprentissage. On peut, par exemple, se demander si l'absence de réflexion sur l'espace vécu des mineurs sous sa dimension langagière et, dans ce cadre, sur le développement de leurs ressources et de leurs besoins langagiers est liée à cette conception. Sur le terrain de la PJJ, cette question apparaît comme complexe, dans la mesure où elle implique une connaissance de l'environnement et de la mobilité des mineurs. L'accès à des informations biographiques concernant les jeunes est, en effet, délicat car il vient se heurter au principe de protection de la vie privée auxquels obéissent les éducateurs. Il s'inscrit en outre, comme nous allons le voir, dans un climat de suspicion car il fait écho à la recherche d'indices de minorité et d'extranéité dans le cadre de l'application des textes législatifs.

3.3 Maîtrise de la langue, construction de la relation éducative et accompagnement

Au-delà du plan de la « socialisation » et de « l'insertion » à moyen ou long terme du jeune migrant dans la société française, la question langagière est évoquée par les professionnels à propos de la mise en place du travail éducatif dès la prise en charge des jeunes. Ce travail consiste à accompagner le jeune en vue du respect des mesures éducatives prises par le juge, en vue de son insertion et notamment dans des démarches relatives à son quotidien, à sa santé et à sa formation. L'accompagnement éducatif passe alors par la qualité de la relation qui peut être construite avec les jeunes migrants. Or, deux aspects majeurs de la communication avec les jeunes migrants peuvent fragiliser cette relation : d'une part des difficultés d'intercompréhension d'ordre linguistique, d'autre part, la méfiance envers les adultes due, notamment, aux expériences communicationnelles vécues au sein des dispositifs d'orientation et d'évaluation des jeunes migrants.

La maîtrise partielle de la langue française est ainsi perçue par les professionnels comme une barrière majeure dans l'accompagnement éducatif des MNA, au même titre que les autres spécificités qui les caractérisent. Le recours à un interprète peut permettre de pallier la difficulté de communication en français, principalement dans les premiers temps, ceux de l'accueil, pour comprendre, pour prendre soin et pour rassurer : « Il faut faire sentir au jeune qu'on est là pour lui parce qu'il arrive après une arrestation et un déferrement. Il arrive ici et l'accueil doit être bienveillant. Il faut lui dire qu'on va prendre soin de lui, qu'on va l'aider à trouver sa place. S'il ne parle pas français, il faut trouver une solution dans les jours qui suivent son arrivée. Il faut demander un interprète pour qu'il puisse comprendre les choses. » (Éducateur UEHC, Deloncle, 2017). Il est néces-

saire, considère un autre éducateur, qu'il « soit au même niveau de compréhension que les autres jeunes accueillis » (cité par Deloncle, *op. cit.*).

Du fait du parcours institutionnel pour la reconnaissance de leur isolement et de leur minorité, les jeunes migrants peuvent, en outre, craindre que leurs paroles éveillent ou renforcent des soupçons sur leur identité, leur situation et leurs projets, avec des conséquences graves sur leur prise en charge et leur avenir. Deloncle (*ibid.*) relate ainsi les propos d'un jeune s'adressant à son éducatrice : « Je vous raconterai ma vraie histoire quand vous serez plus mon éducatrice ». Bricaud (2012) souligne que le climat de suspicion réciproque ayant un impact sur la relation éducative, l'un des enjeux de l'accompagnement consiste à trouver les moyens de créer pour ces jeunes des espaces d'échange et d'expression favorisant une relation plus sereine avec l'adulte. On peut y voir une nouvelle prise de risque : « en se sentant en confiance, certains jeunes tombent parfois le masque et (que) cela pose des questions, des problèmes au professionnel qui se demandera que faire de certaines révélations, notamment les mensonges sur l'âge » (Professeur technique PJJ, IdF). Notons cependant que pour tous les professionnels que nous avons rencontrés, le travail éducatif s'effectue par-delà les éventuels doutes ou soupçons : le jeune est considéré et accompagné en fonction de l'identité qu'il a déclarée et avec laquelle il a été orienté, par un magistrat de la justice des mineurs, vers les services de la PJJ : « Quand il arrive ici, il est déclaré mineur, il a dit qu'il était mineur. Même si je vois qu'il est pas mineur, mais moi je le traite comme un mineur. » (Éducatrice PJJ, IdF).

Par ailleurs, diverses formes de médiation existent, favorisant une relation éducative qui rend possible l'accompagnement des jeunes migrants par-delà la langue française et en contournant les éventuelles appréhensions suscitées par la communication avec les adultes. Tel que nous avons pu l'éprouver nous-mêmes sur notre terrain de recherche et d'action, la musique ou encore le cinéma, le théâtre, l'expression corporelle, les arts plastiques ou graphiques sont alors autant de moyens d'échange détachés des attentes d'informations qui sous-tendent les entretiens d'accueil ou d'accompagnement plus formalisés (Bricaud, 2012).

C'est dans ce contexte complexe que l'enseignement du français langue étrangère s'inscrit, soumis à une tension entre d'une part, des enjeux d'insertion socioprofessionnelle et des chances de régularisation et, d'autre part, les fondements de la protection de l'enfance et de l'action éducative que sont le soin, le respect de la vie privée, etc. Bricaud et Thiбаudeau (2012) attirent en outre l'attention sur le fait que la pression administrative qui accompagne la prise en charge de ces jeunes pourrait avoir pour effet de cantonner le travail éducatif aux seules visées d'insertion socioprofessionnelle, ce qui pourrait provoquer un « effacement de l'éducatif » qui consisterait à ne plus placer le jeune, avec ses difficultés et ses ressources, au centre de l'action éducative pour « l'aider à grandir ».

Enfin, l'incertitude de l'avenir en France est telle que la question de la finalité de l'enseignement du français ne peut être ignorée. La complexité des parcours, des situations et des enjeux de prise en charge des MNA placent alors, à un niveau plus micro, l'enseignant de français face à de nombreux dilemmes dans la mise en œuvre de son action.

4 Enseigner le français aux MNA à la PJJ : un effet de loupe sur la complexité de la contextualisation didactique

Qu'elles relèvent du cadre institutionnel, des politiques migratoires, linguistiques ou éducatives en vigueur, des parcours et des conditions de vie des jeunes ou encore des expériences et des approches des travailleurs sociaux qui les accompagnent, les caractéristiques contextuelles précédemment décrites rendent, par leur intrication, bon nombre de principes méthodologiques généraux fragiles ou inopérants dans la pratique d'enseignement du français aux MNA.

La notion de contexte qui occupe, depuis les années soixante en didactique des langues²¹, une place aussi importante que discutée dans la réflexion sur les pratiques, les méthodes, les méthodologies ou les préconisations en matière d'enseignement des langues, se trouve ainsi au cœur de notre réflexion. Entendue comme « un processus d'ajustement des principes, des démarches, des contenus d'enseignement ou des exercices à des réalités locales, notamment culturelles et institutionnelles ou pédagogiques » (Coste 2006), la contextualisation didactique présente toujours le risque que les ajustements opérés se révèlent trop superficiels ou minimaux par rapport à des orientations majeures définies en amont, indépendamment du contexte considéré (Dabène *et alii* 1990, Coste 2006).

Au cours de notre propre recherche, les repères avec lesquels nous approchions la situation d'enseignement-apprentissage ont continuellement été bousculés. D'emblée impliquées dans les activités de classe, nous avons été confrontées à la difficulté d'intégrer la complexité et l'instabilité contextuelles à l'élaboration et la mise en œuvre des activités d'apprentissage initialement envisagées. Dans le même temps, cette implication nous a amenées à appréhender la complexité du feuilletage contextuel partiellement présenté en amont. Au terme d'un an et demi d'immersion et d'action collaborative, des éclairages nouveaux sur ces situations nous sont encore nécessaires afin de réfléchir aux modalités de l'action didactique ainsi qu'à la façon dont ces actions contribuent elles-mêmes à reconfigurer le contexte. Nous esquissons ci-dessous quelques questionnements didactiques, relatifs à la planification et la mise en œuvre de l'action

21. Notion proposée dès 1976 dans le *Dictionnaire de didactique des langues* (Galisson et Coste). Nous renvoyons à la lecture de Castellotti et Moore (2008) pour un aperçu historique de la mobilisation des notions de contexte et de contextualisation dans le champ de la didactique des langues et des cultures.

didactique, tels qu'ils sont suscités par l'observation et la prise en compte des conditions d'enseignement du français au public MNA au sein de l'atelier FLE auquel nous participions.

4.1 La délimitation des besoins et des objectifs

Dans l'ingénierie de formation linguistique, notamment à destination des publics migrants, la notion de besoins langagiers est usuellement mobilisée pour délimiter les objectifs d'enseignement-apprentissage. Le guide du conseil de l'Europe pour l'intégration linguistique des migrants préconise ainsi comme deuxième étape du processus général de conception des formations, la définition des besoins langagiers, c'est-à-dire la délimitation des « situations de communication (orale et écrite) que les migrants adultes concernés souhaitent devenir capables de gérer ou que l'on veut qu'ils soient capables de gérer » (Beacco, Little et Hedges 2014 : 19). L'identification de ces besoins dits « subjectifs » ou « ressentis » est délicate dans toute situation, et le risque qu'ils soient supplantés par des besoins dits « objectifs », c'est-à-dire mesurés par un tiers (une institution, un professionnel) n'est jamais loin (Porcher 1977).

Avec le public MNA, cette délimitation des besoins tant « ressentis » qu'« objectifs » est rendue difficile du fait de leur histoire, du parcours migratoire et de leurs conditions de vie actuelles ainsi que de la position frontière qu'ils occupent entre enfance et âge adulte. Leur imprégnation d'un modèle scolaire dans lequel l'institution et l'enseignant qui la représente délimitent les besoins langagiers, les objectifs et contenus d'apprentissage est forte : tel que nous l'avons observé, ils acceptent ce que l'enseignant propose et s'en remettent volontiers à ses choix quand une discussion sur les activités d'apprentissage est ouverte (« c'est comme vous voulez » répondent-ils souvent aux propositions d'activités qui leur sont faites). Il est intéressant de noter, ainsi que le souligne une éducatrice du service, qu'ils parlent du service d'insertion comme de « l'école » et sont en attente d'un enseignement « traditionnel » tel que celui qu'ils ont pu connaître dans l'enseignement primaire en Algérie notamment.

Comment alors les faire sortir d'une posture de docilité pour les encourager à s'investir plus personnellement dans les activités, les rendre acteurs de leur apprentissage, identifier leurs besoins « objectifs » et y répondre ? Sans doute en partie en accordant une place à l'observation et à la discussion de leurs représentations de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, dans le processus d'identification de leurs besoins d'apprenants (Richterich, 1985). En outre, comment construire avec les MNA des objectifs d'apprentissage orientés vers des situations futures alors qu'ils vivent dans l'itinérance depuis des mois, voire des années, et n'ont aucune certitude concernant leur avenir sur le sol français ? Enfin, dans quelle mesure les situations de communication qu'ils rencontrent au quotidien peuvent-elles concourir à la délimitation de besoins langagiers ?

Face à la difficulté de se projeter dans des situations futures, et dans l'espoir d'une régularisation administrative des jeunes migrants à la majorité, les certifications en langues (DILF/DELF) se présentent, dans les ateliers que nous avons fréquentés, comme des objectifs majeurs pour les enseignants comme pour les mineurs. La préparation et la passation de ces épreuves ont, en effet, une triple finalité : celle de donner un cadre pour structurer les cours, celle de développer les compétences des apprenants en ajustant le travail (choix du niveau de A1 à B2, ici) aux compétences déjà acquises en français à l'oral comme à l'écrit, celle de permettre l'obtention d'un diplôme en langue pour les placer en position de réussite et favoriser leur accès à la scolarisation ou à une formation qualifiante.

Malgré tout, la volonté des enseignants comme des éducateurs avec lesquels nous avons travaillé dépassent ces objectifs administratifs qui pourraient mener à homogénéiser les objectifs et démarches d'enseignement sans tenir compte des individualités. L'enjeu qu'ils poursuivent est non seulement de former, au sens strict du terme, mais aussi et surtout de prendre soin de ces jeunes, en tenant compte de leur vulnérabilité, de leurs goûts, de leurs personnalités, de leurs savoirs et de leurs capacités d'action. Une telle approche favorise l'investissement des jeunes migrants, et peut, au moins temporairement, les détourner, de l'errance ou d'activités illicites. Ainsi, Aziz, au cours d'un stage de musique organisé dans le cadre de notre recherche, ne cesse de répéter « je reste avec vous, ici, toute la vie, quand je suis ici à faire le rap, je ne suis pas à X (nom de quartier). Ici c'est calme ». On comprend mieux alors les propos des professionnels qui félicitent et soulignent les moments de bien-être partagés comme autant d'acquis pour l'avenir : « J'espère que tu te souviendras longtemps de ce bon moment » (éducateur PJJ Île-de-France à l'adresse d'un jeune).

La qualité des relations qui sont ainsi établies avec les professionnels et l'attention, libre de jugement, qui est portée aux jeunes dans les ateliers auxquels nous avons participé concourt à expliquer la présence maintenue (même si irrégulière) des jeunes. Ces ateliers deviennent l'une des composantes de leur espace de vie et leur professeur ainsi que les éducateurs deviennent pour eux des personnes repères qui leur permettent de retrouver temporairement un équilibre fragile. Pour être dans cette attitude bienveillante tout en visant des objectifs de formation et en connaissance des droits des mineurs, les enseignants doivent faire preuve tout à la fois d'une grande capacité d'écoute, d'un sens aigu de l'observation et de beaucoup d'inventivité.

Si, comme nous l'avons évoqué, la délimitation de besoins langagiers à long terme est rendue difficile par la projection dans un avenir trop incertain, elle peut également s'opérer par l'identification de situations de communication rencontrées par les jeunes au quotidien. Deux réalités au moins sont alors à prendre en compte. Premièrement, pour certains jeunes, nombre de leurs activités quotidiennes ne requièrent pas l'usage du français, mais celui d'une autre langue, notamment de l'arabe dialectal

pour les jeunes avec lesquels nous avons travaillé. Par ailleurs, d'autres langues ont pu être apprises au cours de la migration, dans des pays traversés, dans des pays où ils ont pu séjourner plus ou moins longtemps, mais aussi dans des pays européens où ils vont occasionnellement. Quelle place accorder alors, dans la planification de l'action d'enseignement, à l'environnement langagier des apprenants et plus largement à la diversité des ressources de leur répertoire ? Deuxièmement, les situations de communication en français que rencontrent les jeunes peuvent être principalement formelles et liées à leur position administrative, à leur suivi judiciaire ou à leur prise en charge éducative. Ces situations sont associées à des enjeux communicationnels majeurs pour eux. Or, il importe de pouvoir les extraire de ces thématiques et récits sans cesse sollicités pour, comme nous l'avons déjà évoqué, éviter que la communication en français ne soit associée qu'à l'obtention du droit de séjour en France : « Les jeunes ont besoin de se sentir plus libres que cela par rapport aux usages de la langue française, sous toutes ses formes », souligne un enseignant de notre équipe. La connaissance fine des parcours des jeunes de leur environnement langagier, de la diversité de leurs expériences communicationnelles constitue alors une voie d'enrichissement des objectifs, des contenus et des démarches de formation linguistique.

À ce niveau d'identification des besoins et de délimitation des objectifs d'enseignement, la contextualisation de l'action de l'enseignant repose sur l'élaboration concertée entre le mineur et l'enseignant d'un projet à la fois individuel et collectif. Ce projet ne peut s'abstraire des enjeux administratifs et juridiques de l'apprentissage du français et de l'incertitude de leur avenir en France, mais il gagne aussi à tenir compte des expériences communicationnelles des apprenants en français et dans d'autres langues ainsi que de la diversité des ressources langagières et des rapports aux langues des apprenants. Or, en dehors du contexte de la politique linguistique d'accueil de la France, le rapport au français de ces jeunes s'est soit forgé/se forge également dans la mémoire de l'histoire du pays d'origine comme, éventuellement, des pays traversés. Concernant les jeunes algériens suivis, par exemple, le contexte de la politique d'arabisation de l'Algérie, l'histoire de la migration maghrébine vers la France et, bien entendu, l'histoire coloniale constituent des éléments contextuels forts. Ce qui pose la question de savoir comment ces jeunes eux-mêmes perçoivent l'apprentissage du français et ce qu'ils y investissent.

Ces complexes conditions de planification des objectifs et contenus de formation linguistique se conjuguent aux conditions dans lesquelles les séances se déroulent.

4.2 L'ajustement aux conditions de déroulement des séances

Soumis à la complexité contextuelle précédemment décrite, les enseignants qui interviennent auprès des MNA à la PJJ, doivent en outre anticiper et composer avec l'irrégularité et l'imprévisibilité qui caractérisent les

séances de cours. Leur planification et leur mise en œuvre tiennent compte des arrivées et départs permanents des jeunes, de la durée variable des prises en charge ainsi que de la méconnaissance de leur issue (formation, stage, emploi, départ vers un autre pays, expulsion du territoire français...). À cela s'ajoute l'instabilité des séances due aux retards et à l'absentéisme des jeunes. Leurs rudes conditions de vie, leur état de santé général sur le plan somatique et psychique, mais aussi des rendez-vous fréquents liés à leur prise en charge (éducateur, juge, médecin...) ou encore l'incarcération, qui peut survenir à n'importe quel moment, rendent ainsi l'élaboration de progressions d'enseignement périlleuse. Les professionnels composent avec ces réalités, accueillent les jeunes quoi qu'il arrive, quelle que soit l'heure à laquelle ils se présentent et quel que soit leur état physique, émotionnel ou psychologique, et donc leurs dispositions variables à apprendre. Les enseignants sont amenés à déplanifier et replanifier leurs cours en permanence afin de s'ajuster à ces circonstances et aux priorités identifiées sur le moment. L'enseignement peut alors difficilement être organisé autour de séquences, ni même de séances de cours, pensées en amont comme un enchaînement logique d'activités elles-mêmes structurées autour d'objectifs et de contenus d'apprentissage inscrits dans une progression. Notre collaboration sur le terrain nous amène à penser que deux alternatives gagnent à être explorées dans ce contexte : d'une part la mise en place de sessions intensives et de courte durée (2 à 5 jours) autour d'un projet fédérateur (productions et enregistrement de chansons comme nous l'avons par exemple expérimenté) (Auzanneau 2020) ; d'autre part la structuration de l'enseignement autour d'un répertoire d'outils et d'activités associés à des thématiques, des contenus et des objectifs d'apprentissage mais autonomes les uns par rapport aux autres et mobilisables à tout moment dans le parcours d'apprentissage. Dans cette démarche, qui emprunte à celle qui prévaut dans les ateliers pédagogiques personnalisés²², l'enseignant dispose d'une boîte à outils dans laquelle il peut puiser des activités en concertation avec l'apprenant, en veillant à ce que les activités retenues s'inscrivent dans le projet de formation co-élaboré au début de la prise en charge. Afin que les activités prennent sens pour les MNA, il paraît alors important que l'enseignant leur donne les moyens de s'investir dans l'élaboration du projet en tenant compte de la complexité du contexte. Et dans cette logique, seul un accompagnement très étroit peut permettre aux mineurs d'acquérir une certaine autonomie dans leur apprentissage et de prendre conscience de ce qu'ils se sont progressivement appropriés²³.

22. L'APP tel que défini par circulaire, en 2004, « met en œuvre une démarche, centrée sur la personne, fondée sur le mode pédagogique de l'autoformation accompagnée ». Circulaire DGEFP n° 2004/030 du 30 novembre 2004 relative au cahier des charges des ateliers de pédagogie personnalisée (APP) (disponible en ligne).

23. Dans cette perspective, des outils tels qu'un carnet de bord personnel ou un portfolio *ad hoc* peuvent être intéressants.

Conclusion : de la nécessité d'une démarche collaborative

S'interroger sur la signification de l'enseignement du français pour les MNA exige la compréhension fine du contexte sur le plan pédagogique et éducatif, institutionnel et politique sans oublier de prendre en compte sa dimension humaine particulièrement sensible. Cette compréhension, du point de vue du chercheur, ne peut se faire indépendamment d'une immersion longue sur le terrain et d'un dialogue permanent avec les travailleurs sociaux et avec les MNA eux-mêmes. Elle ne peut se faire non plus sans une pleine participation aux séances de cours et à l'élaboration d'outils ou d'activités. Dans cette perspective, et telle que nous l'avons développée et vécue, l'approche collaborative nous paraît particulièrement intéressante pour l'ensemble des participants. Elle est, en effet, fondée sur le partage de savoirs et de savoir-faire complémentaires et situés qui sont mis en œuvre tantôt selon une action concertée et appuyée sur des moments de réflexivité, tantôt de façon plus spontanée, en réponse aux événements situationnels. Elle se développe selon un processus non linéaire qui réclame un temps d'observation, de confrontation et de compréhension des manières de s'interroger, de se situer et d'agir. Elle est également le lieu de la confrontation d'imaginaires différents de l'enseignement/apprentissage, du contexte ou encore des rôles ou métiers de chacun. Et elle peut potentiellement les transformer. Ce processus implique les MNA en tant que participants de ces situations et principaux bénéficiaires des retombées potentielles de la recherche collaborative. Les modalités et les effets de cette collaboration sur la production et l'analyse des données, sur le développement et le parcours de chacun des participants (dans notre cas, professionnels de la PJJ, jeunes, chercheuses) constituent en soi un objet de recherche qui reste à explorer.

Travaux cités

Auzanneau Michelle, 2020, « Apprendre le français quand on brûle les frontières. Questions et approche d'une recherche collaborative à la Protection judiciaire de la jeunesse », dans Emmanuelle Canut et Juliette Delahaie (dir.), *Migrations et Société*, n° 181, *L'accueil des mineurs non accompagnés à l'épreuve de la communication*, p. 103-120.

Auzanneau Michelle et Juillard Caroline (dir.), 2012, *Jeunes et parlars jeunes : des catégories en question, Langage et Société*, n° 141, Introduction p. 5-20.

Bagary Delphine, 2017, *Avis présenté au nom de la commission des affaires sociales sur le projet de loi de finances 2018, Tome II – Solidarité, Insertion et égalité des chances*, Paris, Assemblée nationale, n° 276.

Beacco Jean-Claude, Little David et Hedges Chris, 2014, *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*, Unité des politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Boucherf Kamel et Souaber Hassan, 2019, « L'impact des conditions socio-économiques sur la perception des problèmes de migration chez les jeunes », *SAHWA Researching Arab Mediterranean Youth: Towards a New Social Contract* (disponible en ligne).

Bricaud Julien, 2012, *Accueillir les jeunes migrants. Les mineurs isolés étrangers à l'épreuve du soupçon*, Lyon, Chronique sociale.

Bricaud Julien et Thibaudeau Caroline, 2012, « Crise de l'accueil et institutionnalisation du "soupçon" à l'égard des MIE : de la question politique à la question éducative », *Adolescence en exil* n° 96, p. 217-232.

Castellotti Véronique et Moore Danièle, 2008, « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle ? » dans P. Blanchet, D. Moore et S. Assalah-Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines et AUF, p. 183-203.

Coste Daniel, 2006, « Pluralité des langues, diversité des contextes, quels enjeux pour le français », dans V. Castellotti et H. Chalabi, *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, collection « Espaces discursifs », p. 11-25.

Doineau Elisabeth et Godefroy Jean-Pierre, 2017, *Rapport d'information au nom de la commission des Affaires sociales sur la prise en charge sociale des mineurs non accompagnés*, Session ordinaire 2016-2017, n° 598, Paris, Sénat.

Deloncle Émilie, 2017, *L'« impossible » accompagnement des mineurs non accompagnés ? À la croisée des doutes et des espoirs*. Mémoire de validation professionnelle, Formation statutaire des éducateurs, Promotion 2015-2017, École Nationale de la PJJ.

Frémont Armand, 1974, « Recherches sur l'espace vécu », *Espace géographique*, tome 3, fasc. 3, p. 231-238

Galisson Robert et Coste Daniel (dir.), 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

Gougeon Léa, 2018, *Des mineurs non accompagnés aux mineurs accompagnés à la PJJ ; un défi pour les éducateurs ?* Mémoire de validation professionnelle Formation statutaire des éducateurs, Promotion 2016-2018, École Nationale de la PJJ.

Hambye Philippe et Romainville Anne-Sophie, 2014, *Apprentissage du français et intégration. Des évidences à interroger*, Louvain, EME, coll. « Français & Société », n° 2, p. 6-27.

Jamet Ludovic et Keravel Elsa (coord. pour ONPE), 2017, *Mineurs non accompagnés, quels besoins, quelles réponses*, Paris, La documentation française.

Khaled Nourredine, 2013, « Adolescents harragas : risquer sa vie comme seule possibilité de réalisation de soi », *Adolescence*, n° 31, p. 699-709.

Lemaire Éva, 2006, « Mineurs étrangers isolés, à l'école. Un passeport pour l'intégration socioprofessionnelle ? », *Diversité*, n° 146, p. 97-102.

Lemaire Éva, 2009, « Apprentissage du français par les mineurs étrangers isolés : entre intégration et instrumentalisation », *Le Français aujourd'hui*, n° 164, p. 21-31.

Lemaire Éva, 2012, « Portraits de mineurs isolés étrangers en territoire français : apprendre en situation de vulnérabilité », *Revue internationale de l'éducation familiale*, n° 31, p. 31-53.

Mission Mineurs Non Accompagnés, 2018, *Rapport annuel d'activité*, Paris, Ministère de la Justice.

Porcher Louis, 1977, « Une notion ambiguë : les besoins langagiers », *Les cahiers du Crelef*, n° 3, p. 1-12.

Richerich René, 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.