



HAL
open science

L'orientation post-troisième des Mineurs non Accompagnés : comment les personnels de l'Éducation Nationale vivent-ils leur fonction ?

Sandra Cadiou, Carole Gauthié

► **To cite this version:**

Sandra Cadiou, Carole Gauthié. L'orientation post-troisième des Mineurs non Accompagnés : comment les personnels de l'Éducation Nationale vivent-ils leur fonction ?. *Accompagner la migration, des représentations à l'action*, In Press, pp.300, A paraître, ouverture PSY, 978-2-38642-527-1. <hal-04963606>

HAL Id: hal-04963606

<https://hal.science/hal-04963606v1>

Submitted on 24 Feb 2025

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

L'orientation post-troisième des Mineurs non Accompagnés : comment les personnels de l'Éducation Nationale vivent-ils leur fonction ?

*Sandra Cadiou, Université catholique de l'Ouest, Niort
Carole Gauthié, Université Paul Valéry 3 de Montpellier*

Introduction¹

Malgré une législation française qui promeut la protection (Ministère de la Justice, 2024a, 2024b) et la scolarisation des mineurs, les Mineurs non Accompagnés ne bénéficient pas comme les autres des mêmes droits dans les faits. Le dispositif de reconnaissance de minorité, la lenteur du processus des procédures, le nombre des places sont quelques éléments explicatifs. Concernant l'orientation post-troisième (LOI n° 2018-166 du 8 mars 2018, LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018), les Mineurs non Accompagnés sont pris dans des lois (Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile : article L313-11, 14, 16 et L435-3) qui les poussent à entrer dans la voie professionnelle ou à intégrer le monde du travail. Face à cette logique, l'Éducation Nationale demande à ces jeunes de renseigner en troisième la plateforme AFFELNET comme tous les autres jeunes, mais ils sont massivement orientés en voie professionnelle (Persini, 2022). On note une forme de discrimination relevant du racisme dans l'Éducation Nationale (Bruno et David, 2020, Dhume, 2021, Lorcerie et Nyambek Mebenga, 2024). La marge de manœuvre des accompagnants comme les professeurs principaux ou le Psy-En (psychologue de l'Éducation Nationale) est réduite. C'est dans une dimension clinique que nous souhaitons observer la façon dont les accompagnants des Mineurs non Accompagnés vivent cette discrimination.

L'orientation scolaire du Mineur Non Accompagné

Le Mineur non Accompagné

Les humains ont migré de tout temps, et aujourd'hui cela concerne « quelque 281 millions de migrants à travers le monde² », auxquels viennent s'ajouter les centaines de milliers de personnes non recensées qui franchissent chaque année les frontières de manière irrégulière » selon l'Organisation Internationale de la migration (IOM, 2022).

¹ Texte écrit en orthographe rénovée : Journal officiel de la République française, no 100, 6 décembre 1990.

² 71,1 millions de personnes migrent dans leur propre pays (OIM, 2022).

Des enfants migrent seuls vers l'Europe et vers la France : ce sont principalement de jeunes garçons déclarant avoir entre 15 et 17 ans venant en premier chef d'Afrique subsaharienne (Gourévitch, 2018, p.143). Etiemble et Zanna repèrent « quatre figures archétypales de mineurs-isolés (les exilés, les mandatés, les aspirants et les exploités), associées à quatre statuts (travail, études, adultes, enfants) » qui permettent de comprendre leurs trajectoires (2013, p. 15).

L'expression « Mineur non Accompagné » (MNA) désigne « un enfant étranger [...] présent sur le territoire français sans être accompagné d'un parent titulaire de l'autorité parentale ou d'un représentant légal » (Ministère de la Justice, 8 avril 2024a). Ce statut relève du droit français et s'accompagne d'une prise en charge reposant sur le « dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation » (*ibid.*) en accord avec les droits prévus par la Convention internationale des droits de l'enfant datant du 20 novembre 1989 et signée par la France en 1990.

En effet, de sa minorité découle une incapacité juridique, et de l'absence de représentant légal une situation d'isolement et un besoin de protection. Cette protection comprend notamment le droit à la scolarisation (UNICEF, 2024).

La prise en charge des MNA consiste en un hébergement, une éducation, une formation professionnelle, une aide au soin et cela jusqu'aux 18 ans de l'enfant (voire jusqu'à 21 ans).

Processus de reconnaissance

Un jeune arrivant sur le territoire est évalué par les services du département pour vérifier qu'il est isolé et mineur. Pendant ce temps il doit être mis à l'abri. Si l'isolement et la minorité sont attestés, il est alors pris en charge par l'État français notamment pour l'hébergement et la scolarisation, sinon il est sans secours.

Mais en pratique, les longs délais pèsent sur le processus (Persini, 2022). Ce dispositif n'est pas toujours mis en œuvre du fait du manque de places ou bien du temps long de la procédure et ce faisant, le dispositif est remis en question (Bailleul, 2017 ; Jacob, 2017 ; Crombé, 2019 ; Dauphin, 2021), ce qui atteste là d'une discrimination à l'égard de ces mineurs.

Mise en œuvre de la scolarisation

Concernant la scolarisation, les Mineurs non Accompagnés y ont droit comme les autres enfants jusqu'à 16 ans qui est l'âge limite de scolarisation obligatoire. Cet âge peut être repoussé aux 18 ans. Depuis 2020, aucun jeune ne doit être sans formation ni emploi.

L'éducateur joue un rôle clé dans le suivi éducatif du fait de l'absence des parents. Il doit mettre en forme le projet du jeune dans les contraintes de places, de niveau.

Certains bénéficient de cours en unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) ou pour allophones arrivants non/peu scolarisés antérieurement (UPE2A NSA). Cela permet aux mineurs ne maîtrisant pas ou insuffisamment le français de suivre au collège ou au lycée des cours de français langue seconde ou français langue de scolarisation, soit un français qui vise l'intégration scolaire.

Les structures de l'État comme l'Éducation Nationale manquent de places et sont en tension, si bien qu'une « concurrence des publics » se fait jour : par exemple, un jeune de 18 ans sera trop vieux pour une formation. Douniès relève des « logiques sous-jacentes d'un tri qui joue de la malléabilité du droit à l'éducation » (2022, p. 228). L'éducateur est souvent contraint à un « bricolage éducatif » (Hammouti, 2017, p. 339).

Orientation post-troisième

Concernant le passage de la troisième vers la seconde (MENJ, 2024), le travail d'orientation se fait via Affelnet et Siècle. Ces logiciels de l'Éducation Nationale attribuent des places d'orientation en fonction des souhaits exprimés. Le traitement informatisé contient des paramétrages dirigés par le chef d'établissement, notamment au travers de bonus attribués à certains collégiens, comme les élèves en situation de handicap et ceux issus de SEGPA, qui se voient affectés automatiquement d'un grand nombre de points supplémentaires.

Certains Mineurs non Accompagnés sont donc lésés du fait de leur maîtrise fragile du français pris en compte dans le logiciel, sans que le chef d'établissement puisse attribuer un bonus au titre du handicap ou de la SEGPA. Un Inspecteur de l'Éducation Nationale explique : « Ce sont les moins bien traités en matière de barème (...) c'est la catégorie qui obtient le moins son vœu 1 toutes académies confondues ». Un autre Inspecteur interrogé estime que « la partie orientation ne les [les éducateurs] intéresse pas des masses, leur préoccupation, c'est de gérer le flux continu ». Il qualifie le suivi d'« inégal » et mentionne une orientation généralisée vers des filières courtes de la chambre des métiers, au lieu d'une intégration dans les filières pro de lycée « car, nous, on forme des professionnels pour les entreprises, mais aussi des citoyens ». Il témoigne aussi de « jeunes très motivés, au parcours bluffant, prêts à tout », et désireux de gagner vite leur vie, et donc plus enclins à se saisir de la première opportunité offerte, sans considération pour des perspectives à long terme.

La place de l'éducateur demeure clé, c'est lui qui signe le document d'orientation construit avec l'école, mais aussi aide le jeune dans la recherche de stage ou d'alternance.

Régularisation

Cette scolarisation a un lien avec la régularisation (Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (article L313-11, 14, 16 et L435-3) et circulaire du 28 novembre 2012 relative à l'admission exceptionnelle au séjour des étrangers en situation irrégulière). Si le jeune arrive avant 15 ans, la nationalité française peut lui être accordée. S'il arrive avant 16 ans, il peut obtenir une carte de séjour temporaire pour sa dix-huitième année selon la qualité de sa scolarité, ses liens familiaux dans le pays d'origine et l'avis de la structure d'accueil. S'il arrive entre 16 et 18 ans, le jeune peut être régularisé à sa majorité s'il a travaillé ou s'il suit une formation professionnelle depuis au moins 6 mois, voire s'il suit des études secondaires ou universitaires (et selon la qualité de sa scolarité, les liens familiaux dans le pays d'origine et l'avis de la structure d'accueil). La loi favorise donc les études professionnelles et la professionnalisation pour accéder à une régularisation administrative. Ainsi, nombreux sont les Mineurs non Accompagnés orientés vers les sections professionnelles courtes, notamment les CAP dans les secteurs en tension (Persini, 2022).

Après leurs 18 ans, les jeunes sont pour la plupart une main d'œuvre peu exigeante : « Il est dès lors difficile de penser l'insertion des Mineurs non Accompagnés en dehors de contextes locaux, voire d'un marché local de la mise au travail des jeunes, structuré autour d'une offre de formation courte et de l'orientation vers des filières parfois désignées comme "en tension" » (Carayon et al., 2021, p. 3). Cette pression s'exercerait dès la fin de la troisième en vue de privilégier une rapide professionnalisation.

Racisation et racisme à l'école

Avec *L'idéologie raciste* en 1972, Colette Guillaumin invite à l'étude des processus idéologiques de racialisation. La race relève d'une idéologie biologique et de supériorité de certaines « races » envers d'autres. La racisation est le processus d'assignation d'une personne susceptible d'appartenir à un groupe minorisé en regard de sa supposée origine ethnique, et qui se voit victime de discrimination. La racisation constitue un processus de construction sociale et culturelle de l'autre comme un inférieur qui a pour objet de l'exclure socialement. En ce sens il s'agit de déconstruire les processus de domination.

Il existe des « processus menant à des discriminations directes et indirectes » dans le travail social auprès de ces jeunes. Les stéréotypes sur les nationalités, les motifs de migration, le capital scolaire des migrants, la sincérité ressentie de la narration du migrant ou encore la reproduction sociale de l'évaluateur sont des critères discriminants selon Paté (2021).

Qu'en est-il à l'école ? La recherche sur la discrimination raciste dans l'orientation scolaire est assez récente, ce qui s'expliquerait par « la réticence française à reconnaître et conceptualiser les rapports ethno-raciaux » (Dhume, 2011, p. 32). La racisation est présente dans l'école française selon Reynaud-Paligot (2020) qui suggère d'observer les acteurs sociaux qui y participent. Même si l'école est jugée moins raciste que d'autres lieux, en valorisant la tolérance dans un discours et une attitude « feutrée » selon Dhume (2021), cela n'empêche pas une « racialisation des frontières de l'institution » : « une norme nationale-raciale structure les frontières externes comme internes de l'institution, participant à définir le corps professionnel aussi bien que la frontière avec les publics. » (*Ibid.*, p.144.).

Ainsi on pourrait comprendre comment l'Éducation Nationale favorise la professionnalisation des études chez certains élèves, comme les Mineurs non Accompagnés, du fait de la coordination d'orientation avec les services sociaux, via l'éducateur et plus globalement comme une façon de contribuer à l'usage d'une main d'œuvre docile dans une économie avec des secteurs en tension, et plus largement encore dans une histoire marquée par le racisme et le colonialisme.

Ainsi, les enseignants se situent entre un « faire avec » et un « faire pour », ils sont « pris en étau entre logique professionnelle et impératif de solidarité » (Armagnague et Rigoni, 2022, p. 206). Ils ne sont pas formés à accueillir les Mineurs non Accompagnés, (Armagnague et Rigoni, 2022) et cela laisse la porte ouverte à la singularité de chacun.

Il apparaît en effet une forme de fantasme sur les MNA qui serait un public particulièrement docile (Persini, 2022). Cette attitude pleine de projections a été observée chez les enseignants bénévoles dans les associations de scolarisation de MNA (Cadiou et Mothes, 2023), soutenant une position antiraciste claire mais dont la pratique n'est pas exempte parfois d'ambiguïté en termes de racisation, valorisant par exemple leur joie de vivre ou encore leur besoin de faire l'aveu du trauma.

C'est donc à l'observation des acteurs de l'Éducation Nationale accompagnant le mineur dans son orientation scolaire que nous serions invités.

La sociologie clinique pour observer les acteurs de l'orientation

Nous observons le phénomène d'orientation sous l'angle de la sociologie clinique (Gaulejac et al., 2007 ; Gaulejac, 2008) qui envisage l'individu pris dans les forces sociales tout en

reconnaissant sa singularité. Cette singularité se manifeste plus ou moins consciemment au travers de ses actes et de ses paroles.

Les acteurs de l'accompagnement de ces jeunes sont aussi pris dans leur fonction au sein de l'orientation post-troisième. Nous nous intéressons aux tensions potentielles que leur activité peut provoquer en touchant, heurtant leur sensibilité, voire en entrant en conflit avec leurs valeurs, leurs sentiments. C'est une clinique du pouvoir dans toutes ses acceptions : « autorité, domination, emprise, influence, puissance... et leur inverse : soumission, subordination, dépendance, obéissance, mais aussi rébellion, résistance » (Barus-Michel, Enriquez, 2006 [2002] cité par Guimarães, 2019, paragraphe 5) que nous traitons ici en pensant ce pouvoir non pas seulement comme une force théorique mais en s'attachant à ses « aspects affectifs et dramatiques » (Guimarães, 2019, paragraphe 5) liés aux relations et aux rapports sociaux. Nous cherchons à saisir comment les forces sociales et politiques traversent la singularité des acteurs de l'éducation dans ses tensions internes plus ou moins conscientes et comment cela peut impacter leur posture dans l'orientation scolaire des Mineurs non Accompagnés.

Questionnement

Nous questionnons l'orientation scolaire des MNA en fin de troisième. Le contexte de leur arrivée sur le territoire français avec ses aléas administratifs rend leur scolarisation difficile. La place des acteurs sociaux est primordiale, notamment dans la mise en œuvre du projet scolaire du jeune. Comme on l'a vu, les études courtes et professionnelles sont encouragées par le contexte législatif. Ce constat dresse un tableau qui donne à voir une forme de discrimination de ces jeunes.

Les acteurs de l'orientation scolaire au sein de l'Éducation Nationale ont donc une marge de manœuvre réduite. Les chefs d'établissement peuvent faire levier, mais cela ne favorise pas ces jeunes. Les enseignants professeurs principaux, les conseillers d'orientation sont en charge et au contact des mineurs. Comment vivent-ils cette situation ?

Ces individus tenus à cette fonction qui fait leur gagne-pain mènent leur tâche parmi les contraintes et avec leur singularité. Nous cherchons à saisir les dynamiques internes de ces acteurs dans l'étape clé du processus d'orientation post-troisième.

Méthode

Pour comprendre le fonctionnement institutionnel dans la réalité du terrain, nous avons rencontré divers acteurs de l'orientation post-troisième, à savoir : quatre enseignantes professeures principales en UPE2A, deux Psy-En, un chef d'établissement et deux Inspecteurs de l'Éducation Nationale. Certains d'entre eux n'ont pas souhaité mener d'entretiens et se sont contentés d'échanger sans être cités.

Notre travail se centre donc sur les acteurs du terrain et nous avons mené des entretiens semi-dirigés auprès de quatre enseignantes d'UPE2A professeures principales en troisième et d'une Psy-En du Sud-Ouest.

Nous avons mené en 2022 des entretiens semi-dirigés (Chiland et al., 2013) d'environ 30 minutes à une heure, en présentiel ou en distanciel, visant à comprendre les tensions en jeu au sein de leur position. Les entretiens sont lancés par des questions précises autour de cet accompagnement tout en laissant les enseignantes parler longuement de façon à accéder à la vie psychique intime et privée – les sentiments, les tensions, les dénis éventuels – et donnant à voir la place qu'elles prennent dans cette clinique du pouvoir, entre acceptation, déni et résistance ; entre joie et souffrance.

Notre entrée par le langage permet d'accéder à l'intériorité de sujets. Ainsi, à partir de la transcription des verbatims, nous menons une analyse du discours permettant de suivre le fil du sujet. Nous recueillons des traces de leur réalité en tant que construction personnelle du monde qui les entoure et des ressentis, sentiments qui les traversent.

Nous rendons compte de ces cinq paroles autour de trois thèmes : l'accompagnement à l'orientation, le bilinguisme et la racisation éventuelle pour rendre compte de l'accompagnement professionnel des MNA.

Résultats : la parole des accompagnantes

L'accompagnement à l'orientation est vécu de façon très variée. Chana, coordinatrice UPE2A pour une cohorte de 12 élèves dont deux MNA, témoigne d'un vécu positif actif : « C'est vrai que c'est uniquement leur éducateur et moi-même qui pourrons du coup avoir un œil sur l'orientation donc voilà c'est moi qui ai pris rendez-vous avec la conseillère d'orientation on est allés tous les trois avec l'éducateur ». Elle se sent aidante par exemple dans le rapport de stage, et leur souhaite d'entrer en lycée professionnel. « Quand ils sont arrivés en France ils savaient déjà qu'ils voulaient travailler déjà dans tout ce qui était bâtiment ». L'image du migrant économique dans les secteurs en tension et sans ambition intellectuelle est

rationnalisée par la parole des élèves qu'elle rapporte : ils « savent très très bien ce qu'ils veulent faire ».

Chichi – enseignante d'UPE2A dans le premier degré – fait un constat plus nuancé : « Ils vont là où il y a de la place donc ça correspond pas forcément à leur parcours enfin à leur désir d'orientation, comme l'année dernière ils étaient tous en carrelage ou en électricité, quasiment tous ».

Anita, enseignante en UPE2A en collège et aujourd'hui en lycée professionnel, pointe également la contrainte : « Apprentissage parce que c'était alimentaire, parce qu'ils savaient qu'ils pouvaient avoir un salaire et envoyer une partie de l'argent au pays » et toujours « sur des métiers en tension ». Elle précise que les éducateurs présentent « une liste des métiers en tension par département par académie » aux jeunes qui choisissent dedans.

Selon Claire, PsyEN, environ 70 MNA sont accueillis par an dans son secteur. Si le jeune est reconnu comme ayant moins de 16 ans, il part en collège et son service fait du « bricolage » en apportant un peu de cours de français. En fin de troisième une cellule spéciale du département décide : « de toute façon c'est toujours soumis à validation du département ». La voie professionnelle ou l'apprentissage sont largement privilégiés et « des fois les jeunes sont un petit peu déçus parce qu'ils voulaient la voie générale », explique Claire. Sur les 280 élèves qu'elle a côtoyés depuis quatre ans, seuls deux sont allés en voie générale.

Si le jeune est reconnu comme ayant plus de 16 ans, il est scolarisé en préapprentissage avec du Français Langue Étrangère (FLE) ou dans une Mission de lutte contre le décrochage scolaire avec cours de FLE. Ces classes de préapprentissage contiennent une classe dédiée aux MNA de 15 élèves par an en moyenne. Elles ont trois objectifs : s'orienter, faire des stages, trouver un employeur. On y découvre des métiers manuels : mécanique auto industrielle, métiers de l'alimentation, soit les métiers en tension.

Certains de ces jeunes vivent leur orientation positivement selon Claire, mais d'autres sont déçus « et là par contre oui c'est arrivé que ce soit très tendu et très compliqué ».

La langue demeure un enjeu premier dans les structures UPE2A : celles-ci ont-elles un but linguistique ou d'intégration ? Comment les langues des divers acteurs sont-elles positionnées, autrement dit quel effet politique le bilinguisme soustractif peut-il avoir ? On entend par bilinguisme soustractif, l'apprentissage d'une langue au détriment de la langue première qui peut être dévalorisée. « La mission de l'enseignant d'UPE2A c'est vraiment l'intégration scolaire plus que l'apprentissage de la langue » affirme Chana qui se réjouit de leur orientation en bac pro. La question de la langue demeure un point critique pour Jeanne, enseignante en UPE2A NSA collège. Elle est choquée par la façon dont certains collègues s'adressent aux

jeunes, qu'elle rapporte : « Toi comprendre ? Toi comprendre professeur ? Parler toi faire anglais toi ». Le profond malaise que Jeanne ressent face à cette façon de s'adresser aux jeunes migrants provient très probablement du fait qu'elle reconnaît là la syntaxe caractéristique du français dit « petit-nègre », hérité des pratiques de l'armée et de l'administration françaises en Afrique de l'Ouest durant la colonisation (Van den Avenne, 2005), et qui est donc perçue comme particulièrement raciste et méprisante. Chichi rapporte aussi que ses collègues adoptent ce qu'elle nomme un français « facile » pour parler aux allophones, et raconte que sa collègue apprend l'anglais pour communiquer avec une maman arabophone parlant anglais. Le bilinguisme soustractif au désavantage de l'arabe est flagrant dans l'omniprésence de l'anglais. Cela pose la question de la mission de l'enseignant d'UPE2A entre apprentissage linguistique, intégration scolaire, voire intégration dans la société. Face à la déstabilisation de ses collègues démunis, Chichi voit la place laissée au racisme : « Le discours du directeur doit faire écho je pense peut-être à un peu de racisme ». Ainsi, les sentiments et les réactions de chacun sont variés. Chana est très heureuse d'aider les jeunes Mineurs non Accompagnés à s'orienter en lycée pro, il n'y a pas de doute dans sa position. Chichi préfère ne rien savoir de leur passé, « parce que je serais déprimée ». Anita reconnaît clairement la contrainte d'orientation, souligne que c'est l'éducateur qui a la main. Selon ses dires, son chef d'établissement tient un discours « légèrement raciste », les enseignants sont démunis et elle « trop impliquée émotionnellement ».

Quant à Claire, elle souligne la coalition des adultes. S'il y a tension, c'est avec le jeune qui peut refuser le choix proposé. Cette tension est douloureuse à vivre : « Moi personnellement j'ai une supervision dans mon métier voilà », à sa charge comme d'autres collègues. Certains pratiquent une forme d'« intervision », c'est-à-dire une sorte d'analyse de pratique entre elles. Enfin, Jeanne exprime clairement sa colère contre la situation et son action militante lui permet sans doute de supporter l'insupportable.

Discussion

Que nous disent ces témoignages ? Comment les enseignantes d'UPE2A et la Psy-En vivent-elles cette marge de manœuvre réduite dans l'orientation ?

Premièrement, il n'y a aucune illusion sur la marge de manœuvre accordée aux MNA dans leur orientation. Toutes les actrices interrogées reconnaissent que les MNA sont destinés à la voie

professionnelle ou à l'apprentissage. Sans parent, le mineur voit son orientation discutée par un éducateur en lien avec le département qui donne sa « validation ».

Chacune vit cette place différemment. Pour l'une, elle provoque détresse et appui au travers d'une supervision et crée l'image du migrant ayant traversé pour certains des traumatismes. Pour l'autre, elle est plutôt source de joie car ils sont orientés là où elle le souhaite et évoque le migrant comme celui qui veut aller en voie professionnelle. Entre les deux, la souffrance est plus ou moins explicite : Anita avoue qu'elle préfère ne pas trop en savoir.

Les émotions sont hétérogènes, ce qui relève de la singularité des acteurs. On note une souffrance au travail qui va loin puisque les conseillères d'orientation poursuivent leur travail grâce à une supervision, qu'elles se financent. Elle se font accompagnées par un psychologue ou psychanalyste pour mettre à distance et élaborer les difficultés professionnelles. Ce travail qui relève d'une supervision, est payé par leurs soins et non par leur institution qui ne le prévoit pas. Cette situation de travail est couteuse psychiquement pour certains accompagnants.

L'hétérogénéité des émotions irait de pair avec la compréhension de la situation par les actrices elles-mêmes. La souffrance accompagne la conscience d'une orientation subie plus que désirée. À contrario, la joie accompagne la conscience d'une orientation qui est considérée bonne pour le mineur. Cette conception repose sur le jugement de l'enseignante, mais aussi sur le jugement rapporté des mineurs. Une forme de rationalisation légitimerait la posture professionnelle. Une clinique du pouvoir se dessine de l'adhésion heureuse à la condamnation révoltée.

L'image du migrant correspond à ce qu'on peut accepter de ses propres sentiments. Comment peut-on expliquer la posture heureuse de cet accompagnement ? Faut-il convoquer le processus de déni pour expliquer cette forme de bien-être voire de satisfaction dans le travail ? Faut-il y voir un déni et une forme de racisation : le jeune Mineur non Accompagné qui migre économiquement et peut accepter une rapide professionnalisation ?

Pour revenir au tableau général de l'orientation scolaire des MNA en fin de troisième, le constat est sombre. Le cadre législatif pousse les travailleurs sociaux à professionnaliser rapidement ces jeunes pour servir des secteurs en tension de l'économie. L'école n'a pas la prérogative en termes d'orientation et son rôle d'éducation passe au second plan. Que reste-il du désir de ses jeunes adolescents au carrefour de leur vie ?

Conclusion

Pour conclure, l'orientation post-troisième des Mineurs non Accompagnés est impactée par un cadre législatif qui pousse à une orientation professionnalisante. L'éducateur en dernier lieu prend la décision du choix d'orientation dans une logique d'intégration du jeune dans des délais courts. Le travail de l'Éducation Nationale est en ce sens plus restreint et celui des professeurs principaux ou du Psy-En, dont c'est la mission première, bien plus encore. La discrimination à l'égard de ces jeunes est manifeste et s'inscrit dans le panorama plus général d'une forme de racisme diffus. Ces personnels professeurs principaux et Psy-En qui sont au premier rang de l'orientation le vivent de façon contrastée. Les positions politiques face au destin de ces jeunes déterminent fortement la façon dont les accompagnants vivent leur travail.

Certains se réjouissent d'une bonne intégration en lycée professionnel à l'égard des MNA et d'autres souffrent. Les dynamiques psychiques internes font place à des formes de déni (éviter de trop y penser) et à des souffrances que le soutien psychologique individuel vise à surmonter. Face à une situation de discrimination dans l'orientation à laquelle l'Éducation Nationale collabore, les personnels accompagnants réagissent singulièrement, ce qui dessine une clinique du pouvoir hétérogène.

Bibliographie

Armagnague, M, et Rigoni, I. (2022). Les conditions scolaires des élèves migrants : le récit d'un droit contrarié. *Enfances et jeunesses en migration*. Paris : Le Cavalier Bleu, pp. 199-216. <https://doi-org.srvext.uco.fr/10.3917/lcb.baby.2022.01.0199>.

Bailleul, C. (2017). Publication d'un rapport d'information du Sénat relatif à la prise en charge (au rabais) des mineurs non accompagnés. Commentaire critique du rapport d'information du Sénat 28 juin 2017 sur la prise en charge sociale des mineurs non accompagnés. *Journal du droit des jeunes*, n°368-369-370, pp. 146-152. <https://doi-org.srvext.uco.fr/10.3917/jdj.368.0146>

Bruno, P. et David, J. (dir.) (2020). La xénophobie à l'école : une discrimination oubliée ? *Le Français Aujourd'hui*, n°209 (juin). Paris : Armand Colin Revues.

Cadiou, S. et Mothes, P. (2023). Être bénévole dans la scolarisation des migrants. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°21-1, DOI : <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/rdlc.12149>

Carayon, L., Mattiussi, J. et Vuattoux, A. (2021). Sans famille, sans patrie, au travail ? Stratégies institutionnelles d'orientation scolaire et professionnelle des MNA au tournant de la

majorité. *Jeunes et Mineurs en Mobilité – Young people and Children on the Move*, n°6. hal-03469565

Chiland, C., Castarède, M.-F., Ledoux-Mabille, A., et Ledoux, M. (2013). *L'entretien clinique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Crombé, X. (2019). MIE/MNA : un accueil sous tension. *Empan*, n°116, pp. 24-29. <https://doi-org.srvext.uco.fr/10.3917/empa.116.0024>

Dauphin, M. (2021). La fabrique de l'urgence. Réflexion sur l'accompagnement socio-éducatif d'un MNA. *Recherches & éducations*, n°22. <http://journals-openedition.org/gorgone.univ-toulouse.fr/rechercheseducations/11256>
DOI : <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/rechercheseducations.11256>

Dhume, F. (2011). La recherche française et la discrimination ethno-raciale dans l'orientation scolaire : un problème de point de vue. *Journal du droit des jeunes*, 2011/8 n° 308, pp. 28-32. <https://doi-org.srvext.uco.fr/10.3917/jdj.308.0028>.

Dhume, F. (2021). École : les frontières raciales de l'institution et du corps professionnel. *Mouvements*, 2021/3 n° 107, pp. 132-144. <https://doi-org.srvext.uco.fr/10.3917/mouv.107.0132>.

Douniès, T. (2022). L'étranger « scolarisable ». Le tri des publics dans l'accès à l'école au-delà de l'obligation scolaire. *Enfances et jeunesses en migration*. Paris : Le Cavalier Bleu, pp. 217-232. <https://doi-org.srvext.uco.fr/10.3917/lcb.baby.2022.01.0217>.

Etiemble, A. et Zanna, O. (2013). *Des typologies pour faire connaissance avec les mineurs isolés étrangers et mieux les accompagner*. (Topik/Mission de Recherche Droit et Justice n°212.01.09.14). [https://www.infomie.net/IMG/pdf/synthese_-_actualisation typologie mie 2013-2.pdf](https://www.infomie.net/IMG/pdf/synthese_-_actualisation_typologie_mie_2013-2.pdf)

Gaulejac, V. de, Hanique, F. et Roche, P. (2007). *La sociologie clinique*. Érès ; Cairn.info.

Gaulejac, V. de. (2008). La sociologie clinique entre psychanalyse et socioanalyse. *SociologieS*. <http://journals.openedition.org/sociologies/1713>

Gourévitch, J.-P. (2018). Les Migrants Mineurs Non Accompagnés. *Revue Des Deux Mondes*, pp.140–147. <https://www.jstor.org/stable/26579757>

Guillaumin, C. (1972). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Nice : Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelle.

Guimarães, L. (2019). Clinique du pouvoir (*Clinical approach to power – clínica del poder*). Dans : A. Vandeveldt-Rougale (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : Érès, p. 116-119. <https://doi-org.srvext.uco.fr/10.3917/eres.vande.2019.01.0116>

Hammouti, S. (2017). Le bricolage éducatif au service de l'action socio-éducative... auprès des mineurs et jeunes majeurs isolés étrangers. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 2017/2 n° 96, pp. 339-354. <https://doi-org.srvext.uco.fr/10.3917/read.096.0339>.

International Organization for Migration (IOM) (2023). *Annual report 2022*. IOM, Geneva.

Jacob, M. (2017). La question des mineurs étrangers non accompagnés... pour la protection de l'enfance et le risque de bascule déontologique de l'ase. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, n°96, pp. 283-300. <https://doi-org.srvext.uco.fr/10.3917/read.096.0283>

LOI n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000036683777/>

LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/jo/2018/09/06/0205>

Lorcerie, F. et Nyambek Mebenga, F. (2024). Dossier « Racismes et école ». *Cahiers pédagogiques*, n°595, septembre.

MENJ. « L'orientation en 3^{ème} et l'affectation en lycée ». <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/l-orientation-en-3e-et-l-affectation-en-lycee-9257>.

Ministère de la Justice (8 avril 2024a). « Les mineurs non accompagnés : mise à l'abri, évaluation et orientation ». <https://www.justice.gouv.fr/justice-france/justice-mineurs/mineurs-non-accompagnes-mise-labri-evaluation-orientation>

Ministère de la Justice (8 avril 2024b). « La Mission Nationale des Mineurs non Accompagnés : mise à l'abri, évaluation et orientation ». <https://www.justice.gouv.fr/mission-nationale-mineurs-non-accompagnes>

Paté, N. (2021). Les processus discriminatoires au cœur des pratiques d'évaluation de la minorité et de l'isolement des mineurs non accompagnés. *Hommes & Migrations*, 2021/2 n° 1333, pp. 39-46. <https://doi-org.srvext.uco.fr/10.4000/hommesmigrations.12563>.

Persini, C. (2022). Tous en CAP ? La fabrique de l'orientation scolaire des mineurs non accompagnés. *Enfances et jeunesses en migration*. Paris : Le Cavalier Bleu, pp. 233-250. <https://doi-org.srvext.uco.fr/10.3917/lcb.baby.2022.01.0233>.

Reynaud-Paligot, C. (2020). La racialisation des identités d'hier à aujourd'hui. *Le français aujourd'hui*, 2020/2 n° 209, pp. 9-16. <https://doi-org.srvext.uco.fr/10.3917/lfa.209.0009>.

UNICEF (8 avril 2024). « Convention Internationale des Droits de l'Enfant ». <https://www.unicef.fr/convention-droits-enfants/>

Van den Avenne, C. (2005). Bambara et français-tirailleur. Une analyse de la politique linguistique au sein de l'armée coloniale française : la Grande Guerre et après. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 35, pp. 123-150. <https://journals.openedition.org/dhfles/1115>