



Conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale

RÉUNION DU GROUPE DE TRAVAIL « ÉGALITÉ DES CHANCES »

16 septembre 2021

Ministère des Solidarités et de la Santé

• Membres présents	2
• Intervention de Philippe Lebreton, chef du bureau de l'orientation et de la lutte contre le décrochage scolaire de la direction générale de l'enseignement scolaire sur les dispositifs en place au niveau national permettant de lutter contre le décrochage scolaire. Échanges avec le groupe.	3
• Intervention de Marie-Aleth Grard, présidente d'ATD Quart Monde, sur le travail de l'association pour permettre l'accompagnement éducatif des jeunes. Échanges avec le groupe.....	6
• Intervention de Jérôme Vignon, ancien président de l'ONPES et de Noémie Paté, Maître de conférences en sociologie et directrice du Diplôme universitaire Action sociale et Migrations sur l'accès à l'éducation des mineurs non accompagnés ou enfants migrants et leur intégration au système éducatif. Échanges avec le groupe.....	8
• Conclusion	11
• Annexes	13
Synthèse de l'intervention de Noémie PATE « Les enjeux de l'accès à la scolarité des mineurs non accompagnés (MNA) »	13
Contribution de Dr Bernard MORIAU, Collège des personnes qualifiées, Médecins du Monde	18

Membres présents :➤ **PRÉSIDENTES**

Delphine BONJOUR (Secours catholique)
Lucienne SOULIER (ATD Quart Monde)

➤ **COLLÈGE DES ASSOCIATIONS**

Manon JULLIEN (Uniopss)
Delphine BONJOUR (Secours catholique)

➤ **COLLÈGE DES PARTENAIRES SOCIAUX**

Christine SOVRANO (CGT)
Alain ROUSSENNAC (FO)

➤ **COLLÈGE DES PERSONNES QUALIFIÉES**

Bernard MORIAU (Médecins du Monde)

➤ **COLLÈGE DES PERSONNES CONCERNÉES**

Sylvie HÉBERT LELIEVRE (AF UPP Dieppe)
Lucienne SOULIER (ATD Quart Monde)
Marie-Jeanne GRENIER (Pas à Pas)
Sonia BENMAA (Apprentis d'Auteuil)

➤ **ADMINISTRATIONS**

Matthieu DEVRIENDT (DGCS)

➤ **COMITÉ SCIENTIFIQUE**

Fabrice MURAT (DEPP)
Olivier MILHAUD
Elisabeth LAVERNE

➤ **INVITÉS**

Philippe LEBRETON (DGESCO)
Marie-Aleth GRARD (ATD Quart Monde)
Jérôme VIGNON (CNLE)
Noémie PATE
Mathieu FRECHE (Vers le haut)

➤ **SECRETARIAT GÉNÉRAL DU CNLE**

Juliette RAMSTEIN (CNLE)
Fatima GUEMIAH (CNLE)

La séance est ouverte à 9 heures 35.

Intervention de Philippe Lebreton, chef du bureau de l'orientation et de la lutte contre le décrochage scolaire de la direction générale de l'enseignement scolaire sur les dispositifs en place au niveau national permettant de lutter contre le décrochage scolaire. Échanges avec le groupe.

Philippe LEBRETON (DGESCO) : Je souhaite tout d'abord présenter un bilan de la situation, puis les conséquences de la crise sanitaire sur le décrochage scolaire. Enfin, nous évoquerons l'organisation de la lutte contre le décrochage scolaire et les objectifs poursuivis, notamment la mise en œuvre de l'obligation de formation des jeunes de 16 à 18 ans.

Le décrochage scolaire en France

Les données de la DEPP (Direction d'évaluation de la prospective et de la performance) sont utilisées. Elles sont produites chaque année dont un indicateur calculé dans l'ensemble des pays de l'Union européenne. Celui-ci s'appelle le taux de sortants précoces en France, correspondant au stock de décrocheurs. En effet, depuis dix ans, l'Union européenne a fixé un objectif de diminution de sorties précoces du système éducatif, dans le cadre de la stratégie Europe 2020. En 2020, 8 % des jeunes de 18 à 24 ans n'étaient pas ou peu diplômés et sans formation (contre 11,3 % en 2010). Le taux de sorties précoces du système éducatif la France est inférieur à la moyenne de l'Union européenne, qui s'élève à 9,9 %. Cependant, plusieurs pays disposent d'un taux supérieur (10,1 % en Allemagne, 13,1 % en Italie et 16 % en Espagne) ou inférieur (7,7 % en Suède, 7 % aux Pays-Bas, 3,8 % en Grèce).

En 2010, la moyenne européenne de l'indicateur s'élevait à 13,8 % et parfois supérieure à 20 % dans certains pays (21,8 % en Italie, 28,2 % en Espagne). Ainsi, une progression est constatée, due en partie grâce à la politique publique nationale. En outre, le nombre de sortants de formation initiale sans diplôme ou détenant au plus le brevet (le flux) correspond à 89 000 en moyenne de 2017 à 2019. Si l'indicateur reste important, il s'élève à 140 000 en 2012.

La population des décrocheurs scolaires n'est pas homogène. En effet, le processus de décrochage est multifactoriel. Les facteurs de risques sont individuels, notamment le genre. Le taux de sortants précoces en France est plus élevé pour les garçons que pour les filles (respectivement 9,9 % et 6,3 % en 2020). De plus, le milieu social affecte également le décrochage. Selon les travaux de recherche, notamment de Rouet-Joseph menés en 2014, les enfants issus de milieux défavorisés sont soumis à un risque plus élevé de décrochage. Cependant, le phénomène de décrochage affecte l'ensemble des milieux sociaux.

Les facteurs de risques sont également liés au contexte de vie. Selon une étude, près d'un tiers des jeunes habitant en zone urbaine sensible décrochent de l'école sans obtenir de diplôme, soit deux fois plus que dans d'autres zones de vie. La DEPP avait produit une cartographie des zones de risques d'échec scolaire et de décrochage. En outre, le contexte de scolarisation affecte le décrochage, en fonction des établissements pour une même formation.

Les conséquences de la crise sanitaire

Lorsque la crise sanitaire est apparue, une réactivité particulière a été requise afin de maintenir le lien entre les élèves et leur école et leurs enseignants. La continuité pédagogique a constitué la priorité et un plan national se déclinant dans les académies et les établissements a été mis en œuvre. Il visait à maintenir un lien avec l'ensemble des élèves et à assurer des conditions satisfaisantes pour la poursuite de leur apprentissage.

Afin de mesurer les conséquences de la crise sanitaire, des enquêtes ont été conduites dès le premier confinement dont une partie des résultats a été présentée dès l'été 2020. Selon celles-ci, entre mars et mai 2020, 4 % d'élèves seulement ont coupé le lien avec leur école, soit 500 000 élèves. Ainsi, le risque de décrochage a été contenu.

En outre, les résultats des autres enquêtes de la DEPP sont rassurants. Les professeurs des écoles estimaient avoir maintenu le contact avec 94 % des élèves de leur classe et que professeurs des collèges et de lycées l'évaluaient à 90 % de leurs élèves. Ainsi, l'ensemble des professeurs s'est mobilisé afin de répondre à la situation exceptionnelle. De plus, 79 % des parents qui ont répondu à l'enquête de la DEPP ont affirmé que les activités proposées à leurs enfants ont été profitables. 68 % des professeurs estiment que les élèves ont appris de manière satisfaisante à l'issue du premier confinement. En outre, 60 % des parents mentionnent que leur enfant a gagné en autonomie. 85 % des élèves estiment avoir su travailler en autonomie.

Une enquête a été menée directement auprès des collégiens et des lycéens afin d'évaluer les difficultés qu'ils ont rencontrées pour réaliser leur travail scolaire. Une proportion importante d'élèves a éprouvé un manque de motivation, dont 15 % très souvent, 22 % souvent et 43 % de temps en temps. Cependant, 19 % d'entre eux n'ont pas éprouvé ce sentiment. Seuls 4 % des élèves ont exprimé un manque de soutien, et 9 % des élèves l'ont ressenti souvent et 25 % de temps en temps. Ainsi, les deux tiers des élèves n'ont pas été concernés. Concernant le manque de matériel nécessaire pour travailler, moins de 10 % l'ont ressenti (4 % des élèves très souvent et 5 % souvent) et 77 % n'ont jamais manqué de matériel. À propos de la place à domicile, 90 % des élèves n'ont jamais éprouvé un manque de place pour travailler. En conclusion, les indicateurs des enquêtes restent rassurants. Cependant, ils ne sont pas totalement satisfaisants. Grâce à la mobilisation de l'ensemble des acteurs éducatifs, les difficultés des élèves et les risques de rupture avec les apprentissages ont été limités.

Les sorties en cours de formation dans la voie professionnelle ont diminué significativement à la rentrée de 2020 par rapport à l'année précédente. La voie professionnelle est habituellement la plus touchée par le décrochage scolaire. En effet, 60 % des décrocheurs en sont issus. En 2020, le taux de sortie pour les cinq premières années de CAP s'élève à 13,4 % contre 19 % en 2019. La baisse du taux de sortie correspond à 2,2 % pour la fin de seconde professionnelle et 2,6 % pour la fin de première professionnelle. La mobilisation du personnel dans les établissements est ainsi illustrée.

La lutte contre le décrochage scolaire

La lutte contre le décrochage scolaire correspond à une priorité nationale depuis plus de dix ans. Elle s'inscrit dans la stratégie de l'Europe 2020. Ainsi, elle s'est organisée selon plusieurs leviers. Tout d'abord, des groupes de prévention du décrochage scolaire (GPDS) ont été créés dans les établissements du second degré afin d'intervenir dans les classes. Ils rassemblent les enseignants, le CPE, le psychologue de l'Éducation nationale. Ils visent à identifier les élèves en risque de rupture et à agir avant qu'ils ne décrochent pour proposer des actions de remobilisations et des parcours aménagés de formation. De plus, les enseignants ont été formés aux gestes professionnels contribuant à la persévérance scolaire. En outre, des référents de décrochage scolaire ont été mis en place dans l'ensemble des établissements scolaires du second degré. Le recours aux enseignants pour ce rôle a été privilégié.

Ensuite, un système interministériel d'échange d'informations (SIEI) pour repérer les jeunes concernés a été mis en œuvre. Il permet de croiser les listes d'élèves inscrits entre les établissements afin de repérer ceux qui auraient disparu. Les élèves repérés en décrochage sont alors contactés puis pris en charge. À cet effet, des plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD) ont été mises en place. Elles sont coordonnées par les régions et rassemblent un panel varié de partenaires, qui contribuent au repérage des décrocheurs et interviennent en proposant des solutions. En outre, les réseaux de Formation-qualification-emploi ont été mis en place. Ils sont intégrés aux PSAD, mais constitués d'acteurs de l'Éducation nationale.

Ainsi, la lutte contre le décrochage scolaire est portée par un nombre important d'acteurs. Les PSAD sont co-pilotées par un directeur de mission local et un directeur de CIO. Ils sont chargés de coordonner les actions, en lien avec la Région. Le réseau FOQUALE rassemble l'ensemble des composantes de l'Éducation nationale, qui travaillent dans les missions de prévention et de médiation du décrochage scolaire (la mission de lutte contre le décrochage scolaire [MLDS], les structures de retour à l'école [SRE] et les EPLE). D'autres acteurs proposent des actions de remédiation :

- les écoles de la deuxième chance ;
- le centre pour l'insertion dans l'emploi ;
- le Pôle emploi ;
- les chambres consulaires ;
- le réseau information jeunesse ;
- les associations.

Ces acteurs dépendent d'institutions et de ministères différents. Le recteur de région académique, le préfet de région, le conseil régional, le préfet du département, le sous-préfet et les collectivités territoriales sont associés au pilotage des PSAD. Les listes de jeunes décrocheurs potentiels sont transmises aux PSAD. Celles-ci contactent les jeunes par l'intermédiaire des CIO et s'assurent de leur situation afin de leur proposer une prise en charge.

La politique de lutte contre le décrochage scolaire s'inscrit une dynamique qui perdure et s'accroît. Ainsi, l'obligation de formation des jeunes de 16 à 18 ans en constitue un des aboutissements. Elle a permis de redynamiser l'ensemble des actions installées dans la lutte contre le décrochage scolaire. L'obligation de formation a été instaurée par la loi du 26 juillet 2019 « pour une école de la confiance ». Elle concerne tout jeune à l'issue de la scolarité obligatoire et jusqu'à 18 ans, qui doit suivre une formation (un dispositif d'accompagnement vers l'insertion, un emploi). L'obligation est entrée en vigueur à la rentrée 2020. Elle s'inscrit dans la stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté. En outre, elle permet

d'accompagner chaque jeune sans solution vers un retour à l'école ou une entrée vers un dispositif permettant d'accéder à une qualification. Le décret du 5 août 2020 et l'instruction interministérielle du 22 octobre 2020 précisent les modalités de mise en œuvre de l'obligation de scolarité. En outre, la mesure s'inscrit dans le plan gouvernemental « un jeune une solution ».

Les mineurs de 16 à 18 ans sont concernés, en situation de décrochage du système scolaire en cours de formation sans avoir obtenu le diplôme qu'ils préparaient, diplômés, mais sans emploi ou qui ne suivent pas un accompagnement. Les missions locales sont chargées de faire respecter l'obligation de formation. Cependant, une organisation partenariale est mise en œuvre. Les acteurs de l'État interagissent avec le soutien des régions, qui organisent des comités de pilotages régionaux, présidés par le préfet et le président de la région. Le pilotage au niveau régional est assuré par les commissaires à la lutte contre la pauvreté. Afin de mener à bien l'obligation de formation, la formation des acteurs a constitué un point d'attention.

Les principaux enjeux de la mise en œuvre de l'obligation de formation sont variés. Tout d'abord, l'augmentation de la notoriété de la mesure est recherchée. À cet effet, une campagne nationale de communication a été initiée. Le numéro vert 0 800 122 500 a été créé. Il est proposé aux jeunes et leurs familles et permet d'entrer en contact avec un acteur de proximité qui intervient dans la lutte contre le décrochage scolaire et la mise en œuvre de l'obligation de formation. En outre, une plateforme en ligne nouvelles-chances.gouv.fr a été créée avec l'Onisep. Ensuite, la synergie entre les différents acteurs doit être accentuée, notamment par l'intermédiaire des PSAD. En effet, des difficultés de communication ont été identifiées entre les acteurs. Ainsi, le développement d'un nouveau système d'informations est étudié. Il permettra d'améliorer le partage d'informations entre les acteurs, notamment le repérage des jeunes en situation de décrochage scolaire et le suivi entre les partenaires. Le système de croisement d'informations permettra d'assurer le repérage au fil de l'eau tandis que le nombre de campagnes de repérage était précédemment limité à quatre en 2020. Enfin, la prise en charge des « invisibles » (les jeunes qui ne sont pas inclus dans les dispositifs) constitue un autre enjeu. Le repérage et les actions de remédiation sont continuellement améliorés à cet effet. L'obligation de formation vise ainsi à prendre en compte ces jeunes.

Delphine BONJOUR (Secours catholique) : De nombreuses actions ont été menées dans les zones d'éducation prioritaires et sensibles. Les résultats en sont-ils convaincants ? En outre, les premiers résultats du parcours 16 à 18 ans sont décevants. Les missions locales rencontrent des difficultés à repérer les « invisibles ».

Sylvie HEBERT LELIEVRE (AF UPP Dieppe) : Quel âge les élèves qui ont répondu au questionnaire relatif au travail scolaire pendant le confinement avaient-ils ? Quels étaient leur milieu d'origine et leur région ?

Lucienne SOULIER (ATD Quart Monde) : Quelles sont les mesures prévues pour les jeunes majeurs de 19 à 25 ans ? Ceux-ci sont oubliés. Étendre l'obligation de scolarité serait pertinent. En effet, les mesures prises, notamment la garantie jeune, ne sont pas suffisantes pour l'ensemble des jeunes de cette tranche d'âge. De plus, l'origine du décrochage n'est pas suffisamment évaluée dans la politique publique. Les défaillances peuvent être issues des institutions, notamment dans l'orientation des jeunes. En outre, le nombre de partenaires de la plateforme est significatif. Ne sont-ils pas trop nombreux ?

Philippe LEBRETON (DGESCO) : Concernant les zones urbaines sensibles, je ne dispose pas des indicateurs territorialisés. Les indicateurs que j'ai communiqués sont issus de la DEPP et restent généraux. En effet, la DEPP ne peut produire qu'un nombre limité d'indicateurs, du fait de l'augmentation des échantillons qui seraient nécessaires s'ils étaient multipliés. Cependant, l'institution s'inscrit dans une démarche d'évolution permanente. Elle a conscience de son rôle dans le décrochage scolaire, qui a été démontré par le rapport d'inspection générale de 2013. Dans le cadre des dialogues avec les académies, des indicateurs de gestion sont obtenus, mais restent soumis à des réserves. Cependant, une amélioration est ressentie dans les zones urbaines sensibles grâce aux différentes actions conduites (la mise en place des cités éducatives, les politiques de la ville et de l'éducation prioritaire). Cependant, des indicateurs objectifs n'ont pas été produits afin de le confirmer.

À propos de l'enquête de la DEPP auprès des élèves, la méthodologie est présentée sur le site education.gouv.fr. L'enquête a été menée auprès des élèves et de leurs parents d'écoles, de collèges et de lycées. En outre, les enseignants, les chefs d'établissement ont été consultés. La représentativité des répondants au questionnaire a été assurée. Ainsi, les enquêtes suivies une méthodologie scientifique. Cependant, elles restent déclaratives et nécessitent une certaine prudence dans leur analyse.

Par ailleurs, la lutte contre le décrochage scolaire vise les adultes de 19 à 25 ans. La mise en œuvre de l'obligation de formation ne remet pas en cause cette prise en charge. En effet, elle a pour objectif que les jeunes puissent accéder à la qualification et s'insérer sans avoir à vivre une période sans qualification. Nous intervenons dès la sortie de la période d'instruction obligatoire afin qu'un processus de formation soit suivi au plus tôt par les jeunes. Cependant, d'autres mécanismes sont prévus au-delà de 18 ans. Concernant l'évaluation du décrochage, nous disposons d'estimations et

d'indicateurs. Néanmoins, l'établissement d'indicateurs robustes reste difficile, ce qui explique que la DEPP ne produise pas d'indicateurs territorialisés.

Alain ROUSSENNAC (FO) : Quels sont les moyens financiers alloués à l'ensemble des dispositifs évoqués ? Sont-ils compris dans le plan de relance « un jeune – une solution » ? Qui supporte ces budgets ?

Philippe LEBRETON (DGESCO) : Le dispositif est interministériel. L'Éducation nationale prend à sa charge une partie du financement des actions, à travers la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS). D'autres financements sont accordés par le ministère du Travail, dans le cadre du plan « un jeune – une solution ».

Christine SOVRANO (CGT) : Un croisement des données de l'enquête a-t-il été réalisé (notamment quant à la motivation, la compréhension des consignes et les bugs) ? Où les dispositifs relais sont-ils situés dans le cadre du dispositif FOCAL ? Si le CIO contacte les jeunes pour leur proposer une solution, qu'advient-il des jeunes qui ne répondent pas à ses sollicitations ? L'ensemble des jeunes de 16 à 18 ans n'est pas disponible pour suivre des apprentissages, un contrat de travail ou une formation. Quel dispositif est envisagé dans ce cas ? Comment la confidentialité est-elle garantie, lorsque les données sont croisées entre les systèmes d'information ? Par ailleurs, le décrochage scolaire est lié à l'adaptation de l'école aux jeunes qu'elle reçoit. Comment la formation de l'ensemble des acteurs de l'école est-elle envisagée au regard du décrochage scolaire ?

Sonia BENMAA (Apprentis d'Auteuil) : Selon l'enquête de la DEPP, 53 % des élèves ont souvent rencontré des difficultés de compréhension. Combien d'entre eux ont eu recours à leurs parents pour les aider ? En outre, les parents se sont-ils soutenus ? En outre, le niveau de pression ressenti par les enfants a-t-il été évalué ? De nombreux jeunes indiquent que le plan « un jeune — une solution » n'est pas satisfaisant. En effet, il ne permet pas de choisir la formation. Des données sur le taux de choix de la formation choisie ont-elles été obtenues ?

Philippe LEBRETON (DGESCO) : Je ne dispose pas des détails des enquêtes de la DEPP. Cependant, celles-ci sont présentées sur le site education.gouv.fr. Des informations sont disponibles concernant les parents. 79 % des parents ont estimé que les activités proposées ont été profitables. Néanmoins, ils ont rencontré des difficultés et nous nous intéressons aux parents également, notamment dans la préparation du choix d'orientation et sur la prévention du décrochage scolaire. Les plans nationaux de formation concernent également les enseignants. En outre, les dispositifs relais participent à la prévention ou la remédiation du décrochage scolaire. L'objectif consiste à assurer une diversité des solutions afin de permettre au jeune de rejoindre celle qui correspond à sa situation. Le développement d'une synergie des acteurs est recherché afin d'assurer la construction des parcours des jeunes. Concernant le système d'informations, nous suivons le RGPD. Un arrêté a précisé les catégories de données professionnelles qui peuvent être traitées et le nouveau système d'informations respectera la réglementation en vigueur. Par ailleurs, l'orientation ne constitue pas la seule cause du décrochage scolaire. Pierre-Yves Bernard, travaillant au centre national de recherche en éducation, a montré que les motifs du décrochage sont nombreux :

- l'orientation ;
- les difficultés liées à la sociabilité juvénile ;
- des difficultés psychologiques ou de compréhension.

Ainsi, une diversité d'outils et d'acteurs doit être proposée, en associant les parents pour répondre au décrochage scolaire.

Bernard MORIAU (Médecins du Monde) : La démarche de l'enquête est intéressante. Quels ont été le résultat et le ressenti parmi les jeunes, les parents et les enseignants ? Les jeunes ont-ils obtenu une formation comme ils souhaitaient ? Les parents ont-ils été associés ? Concernant les enseignants, comment la démarche est-elle perçue ?

Delphine BONJOUR (Secours catholique) : Les questions supplémentaires seront envoyées par e-mail.

Intervention de Marie-Aleth Grard, présidente d'ATD Quart Monde, sur le travail de l'association pour permettre l'accompagnement éducatif des jeunes. Échanges avec le groupe.

Marie-Aleth GRARD (ATD Quart Monde) : Je suis alliée bénévole du mouvement agir tous pour la dignité (ATD) Quart Monde depuis une quarantaine d'années et je travaille sur les questions d'éducation depuis vingt ans. Le mouvement ATD Quart Monde lutte contre la grande pauvreté en France et dans le monde. Il est impliqué dans les questions d'éducation depuis 60 ans. Depuis 15 ans, nous travaillons régulièrement avec les principaux syndicats de l'éducation, l'Éducation nationale, des mouvements pédagogiques et les trois fédérations de parents d'élèves. Nous menons actuellement une recherche sur l'orientation scolaire des enfants de milieux très défavorisés.

État des lieux

En France, près de dix millions de personnes vivent sous le seuil de pauvreté. Entre la maternelle et la fin du collège, 3,5 millions de jeunes sont issus d'une famille qui vit en dessous du seuil de pauvreté. 1,6 million de jeunes d'entre eux appartiennent à une famille vivant dans la grande pauvreté. Ils ne proviennent pas uniquement des quartiers prioritaires. Les enseignants doivent appréhender ces différences de conditions de vie dans le parcours d'apprentissage. En effet, les différences de rythme d'apprentissage entre les enfants constituent un des enjeux du système scolaire.

Depuis la crise sanitaire, l'avenir des enfants de milieux défavorisés est source de préoccupation : ils sont victimes de la continuité pédagogique. En effet, dès le premier confinement, la responsabilité pédagogique a été déléguée aux parents, alors que ceux-ci ne possèdent pas ces compétences, issus eux-mêmes d'un parcours scolaire hétérogène et incomplet. En outre, les personnes issues de milieux défavorisés ne disposent pas de lieux appropriés pour l'éducation de leurs enfants. Or, les parents placent leur confiance dans l'école de la République qu'ils estiment capable d'assurer un meilleur avenir à leurs enfants. Cependant, les actions entreprises n'ont pas été satisfaisantes pour les soutenir et l'avenir des enfants des milieux défavorisés en sera affecté. En outre, les enseignants et les enfants n'ont pas échangé et analysé la situation provoquée par la crise sanitaire.

Mission éducative d'ATD Quart Monde

ATD Quart Monde a travaillé avec ses partenaires la relation entre les parents et les enseignants. En effet, le conflit de loyauté empêche les enfants issus de milieux défavorisés d'apprendre. De plus, aucune formation relative à la relation avec les parents n'est prévue dans la formation initiale des enseignants. Ainsi, des enseignants, des chercheurs et des parents en situation de grande pauvreté ou dans une situation normale ont été associés et un outil de formation des enseignants a été produit. L'outil a été mis à disposition en ligne.

En 2012, des journées de la réflexion sur l'école de la réussite de tous ont été organisées à Lyon. Des propositions en ont été issues, qui ont été présentées aux principaux candidats de la campagne présidentielle.

En tant qu'ancien membre du Conseil économique social et environnemental (CESE), je siégeais à la Commission de l'éducation, de la communication et de la culture. J'ai été rapporteuse d'un avis sur l'école de la réussite pour tous. 200 auditions ont été conduites en France, notamment auprès des établissements scolaires où les enseignants étaient engagés sur une école où chaque élève est inclus. Un groupe appelé « croisement » a été formé, en dehors des 30 conseillers du CESE, comprenant des enseignants, des acteurs des centres sociaux, des éducateurs de rue, des chercheurs, des parents qui connaissent la grande pauvreté et d'autres qui n'en sont pas issus. Celui-ci a travaillé sur les principales auditions puis a participé au CESE pendant trois séances, afin d'établir des préconisations sur l'école de la réussite. En mai 2015, l'avis a été présenté au CESE. À ce jour, il constitue l'avis du CESE le plus diffusé et je l'ai présenté à plus de 50 000 personnes. L'avis du CESE peut être envoyé, à la suite d'une demande par e-mail à alethgard@gmail.com.

Par ailleurs, notre travail se poursuit avec nos partenaires, à travers une recherche relative à l'orientation scolaire des enfants issus des milieux défavorisés. En effet, le système scolaire est inégalitaire. Les enfants issus de milieux défavorisés disposent de chances amoindries pour réussir. Peu d'entre eux sortent du système scolaire avec un diplôme qu'ils ont choisi tandis qu'un nombre important en sort sans diplôme. Une charte a été écrite avec nos partenaires afin de définir les points essentiels de la recherche. Celle-ci vise à comprendre les raisons d'orientation des enfants vers des filières spécialisées, dès la fin de l'école maternelle ou à la fin de l'école élémentaire, qui ne leur permettent pas de développer leur intelligence comme il se doit. La recherche s'appelle CIPES (choisir l'intégration pour éviter la ségrégation). Lors d'un séminaire préparatoire, un texte de réflexion « Grande pauvreté et orientation scolaire » a été écrit par des enseignants, des chercheurs et des parents. Puis, le texte a été soumis à des chercheurs d'horizons différents qui nous ont incités à conduire la recherche CIPES. Celle-ci s'étendra sur cinq ans. Une vingtaine d'établissements scolaires en France (des maternelles et des écoles élémentaires) est associée au projet. Chaque établissement est suivi par une personne de notre comité de pilotage de la recherche et un chercheur. Les écoles concernées sont issues de l'ensemble des milieux scolaires.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons auditionné entre avril et juin 2021 des professionnels de l'éducation chargés de l'orientation scolaire dans les maisons départementales des personnes handicapées. Ils ont souligné le nombre de jeunes perdus à cause de la Covid-19, qui seront orientés vers des filières du handicap ou des filières spécialisées. Ainsi, ils sont particulièrement inquiets sur la situation qui nécessite que des actions soient entreprises. Le plan de relance « un jeune – une solution » n'est pas suffisant, car ces jeunes ont besoin d'un accompagnateur.

Juliette RAMSTEIN (CNLE) : Quelles sont les activités d'ATD Quart Monde relatives aux bibliothèques de rue et aux ateliers liés à l'éducation ?

Marie-Aleth GRARD (ATD Quart Monde) : Concernant l'éducation, nous menons une recherche avec des écoles réparties sur l'ensemble du territoire. Les bibliothèques de rue sont organisées chaque semaine en plein air, afin de rencontrer les jeunes d'un quartier et proposer des activités en lien avec la lecture. L'objectif consiste à amener ces enfants à se rendre régulièrement à la médiathèque et éveiller leur curiosité. En effet, les enfants issus de milieux de grande pauvreté ne grandissent pas avec des livres chez eux et sont souvent en retard par rapport aux autres élèves.

En outre, nous organisons des festivals des arts et des savoirs, correspondent à des moments de partage de culture où interviennent des artistes, des artisans, mais aussi des personnes de la cité où le festival est organisé. En effet, afin de bâtir une société inclusive, les partages dans le domaine de l'éducation et de la culture doivent être bilatéraux. Cependant, les enseignants ne sont pas formés à comprendre les milieux sociaux des enfants ou la relation avec les parents. Ainsi, ils se sentent démunis pour inciter les enfants à participer en classe. En effet, le confinement a affecté l'implication des enfants à l'école issus de milieux défavorisés.

Delphine BONJOUR (Secours catholique) : Les préconisations du CESE ont-elles été mises en œuvre ? Quelles sont les actions prioritaires à mener ?

Marie-Aleth GRARD (ATD Quart Monde) : Des préconisations du CESE ont été reprises en 2015. La nécessité de certificats médicaux pour l'orientation scolaire d'enfants en difficultés scolaires, mais sans handicap vers des filières spécialisées a été supprimée. Cependant, le phénomène d'orientation des enfants des milieux défavorisés vers des filières spécialisées s'accroît. Ainsi, nous avons initié notre recherche pour analyser le sujet. Par ailleurs, la formation des enseignants à la connaissance des différents milieux sociaux et à la relation avec les parents constitue une priorité. Les enseignants en sont demandeurs.

Christine SOVRANO (CGT) : Quels enseignants sont impliqués dans le cadre des recherches que vous menez ? Quels ont été les effets de l'avis du CESE sur les décisions politiques ? Par ailleurs, de nombreux enseignants se sentent démunis sur la compréhension de la psychologie des adolescents et des enfants. Quels sont les moyens mis à leur disposition à cet effet ? En outre, quel est l'engagement des acteurs au regard des recherches que vous menez ?

Marie-Aleth GRARD (ATD Quart Monde) : Les enseignants avec lesquels nous travaillons dans le cadre de la recherche CIPES présentent des profils différents. Les enseignants ont envie d'être formés et sont motivés. Ainsi, lorsque nous les rencontrons, nous leur proposons une formation d'analyse de pratiques, menée par l'Axas. La difficulté consiste à libérer des temps de formation pour les enseignants, notamment dans le cadre de la crise sanitaire. Concernant les jeunes qui décrochent du système scolaire, les académies mènent des recherches pour les retrouver. Cependant, ils s'élèvent encore à environ 100 000 chaque année.

Christine SOVRANO (CGT) : Dans les collèges, les enseignants ne sont pas présentés comme faisant partie de la mission éducative en instruction civique aux jeunes. Un travail doit être mené afin que les institutions prennent en considération les enseignants dans le projet pédagogique.

Marie-Aleth GRARD (ATD Quart Monde) : Nous travaillons avec les enseignants, mais aussi l'ensemble du personnel de l'école dans le cadre de notre recherche sur l'orientation scolaire.

Intervention de Jérôme Vignon, ancien président de l'ONPES et de Noémie Paté, Maître de conférences en sociologie et directrice du Diplôme universitaire Action sociale et Migrations sur l'accès à l'éducation des mineurs non accompagnés ou enfants migrants et leur intégration au système éducatif. Échanges avec le groupe.

Jérôme VIGNON (CNLE) : Je suis membre du CNLE et ancien Président de l'ONPES et du Comité scientifique. En tant que chargé de mission à la jungle de Calais, j'ai côtoyé de nombreux mineurs étrangers non accompagnés (MNA) et je me suis intéressé au sujet. Nous souhaitons vous présenter les obstacles que rencontrent les MNA et leurs accompagnateurs lors de leur accueil, leur développement et leur intégration dans la société française.

Le profil des MNA

Ils correspondent à tout enfant mineur étranger rentré sur le territoire national sans être accompagné d'un parent ou d'une personne de référence pouvant en tenir lieu. Les mineurs non accompagnés constituent une question sociale majeure, qui

n'est pas récente. Cependant, elle s'est amplifiée avec l'afflux migratoire vers l'Union européenne depuis 2015. Les institutions françaises en charge de l'accueil, de la formation et de l'intégration des MNA ont été confrontées à une modification de grande ampleur de leurs responsabilités. En France, les MNA représentaient une centaine d'individus par an avant 2015. Depuis, ils correspondent à plusieurs milliers. En effet, 17 000 placements au titre de l'aide sociale à l'enfance ont été validés auprès des conseils généraux en 2018 selon le ministère de la Justice. En 2017, 31 400 MNA étaient recensés en Union européenne contre 14 900 en France. Cette différence s'explique par le fait que la statistique européenne correspond seulement flux de nouveaux mineurs. En 2020, une baisse du nombre de MNA a été enregistrée, à la suite des diminutions de flux de migrants vers la France et l'Europe.

Les acteurs

Plusieurs acteurs sont présents sur le terrain auprès des MNA, dont les Apprentis d'Auteuil. Cependant, ils sont engagés de façon contradictoire. Le ministère de la Justice valide l'accueil par les conseils généraux. Le ministère de l'Intérieur applique le Code des étrangers et supervise l'isolement. Les conseils généraux financent et gèrent l'aide sociale à l'enfance. L'aide sociale à l'enfance est considérée comme ayant l'expérience des mineurs en grande difficulté. Elle est garante d'une égalité de traitement par rapport aux enfants qui ne sont pas étrangers. Le Conseil national de la protection de l'enfance et le Comité du droit de l'enfant correspondent aux instances nationales également impliquées. Le Défenseur des droits et la délégation française de l'UNESCO surveillent l'application des droits de l'enfant. En outre, les opérateurs de la société civile, répondant aux appels d'offres des conseils généraux, accueillent et accompagnent les enfants sur le terrain.

Le parcours des MNA et les risques associés

Plusieurs risques relatifs à l'égalité des chances et de l'accès aux droits ont été identifiés dans le parcours des MNA. Premièrement, ils sont soumis à la mise à l'abri, puis l'évaluation de minorité et d'isolement lors de leur arrivée sur le territoire. La durée moyenne de la mise à l'abri s'élève à quarante jours alors que les associations estiment qu'une limitation de cette durée à 25 jours est nécessaire pour éviter l'errance, les différents trafics et l'aggravation des traumatismes des enfants lorsqu'ils arrivent en France. En outre, une partie importante des jeunes ne réussit pas le test d'évaluation de minorité et d'isolement. Ainsi, ils se retrouvent en errance. De plus, le test d'évaluation est pratiqué de manière inégale sur le territoire, conduisant à un transfert des mineurs d'un département à un autre. En effet, les MNA sont répartis en fonction du poids démographique des départements.

Deuxièmement, l'hospitalité, l'intégration et de la formation constituent un second temps où l'égalité des chances peut être mise à risque. Les coûts d'accompagnement pour les MNA sont supérieurs par rapport aux jeunes accompagnés de nationalité française. Cependant, les appels d'offres initiés par les conseils généraux proposent des montants inférieurs. Les droits liés à l'apprentissage ne sont pas appliqués dans des conditions homogènes d'un département à un autre. Un fichier biométrique est complété depuis 2019, correspondant à une violation du droit à la vie privée et la reconnaissance d'une identité administrative selon le Défenseur des droits.

Troisièmement, la sortie du parcours et l'accès aux droits de séjour permanent peuvent constituer une étape de discrimination supplémentaire. En effet, selon la Convention internationale des enfants, les MNA sont considérés comme des enfants. Cependant, étant étrangers, ils relèvent du Code des étrangers et de l'intervention du ministère de l'Intérieur. Celui-ci ne souhaite pas créer des situations favorables susceptibles d'attirer en France davantage de MNA. Les MNA suivis par l'aide sociale à l'enfance en situation de contrat d'apprentissage ou de formation professionnelle ont droit à un permis de séjour ou à l'acquisition de la nationalité. Or, le ministère de l'Intérieur organise ces évolutions dans des conditions imprévisibles et inégales d'un département à un autre.

Ainsi, le cadre juridique de la prise en charge des MNA est établi et complet. Cependant, ses conditions d'application, notamment du point de vue du financement et de l'accès réel aux droits, créent des dangers pour des MNA.

Noémie PATE : Je suis maître de conférences en sociologie. J'ai réalisé une thèse à l'université de Nanterre sur l'accès aux droits des MNA en région parisienne, et notamment les enjeux liés à l'évaluation de la minorité. Je suis enseignante-chercheuse à l'institut catholique de Paris. En outre, j'ai créé une formation sur l'action sociale et le fait migratoire. Ma recherche et mes axes d'enseignement concernent principalement le traitement institutionnel et les enjeux de l'accès aux droits des MNA. Je ne suis pas experte des enjeux pédagogiques de leur accompagnement scolaire. Cependant, l'un des facteurs de réussite et de longévité scolaires réside dans les conditions d'immigration et d'émigration.

Le profil des MNA

Les MNA ne constituent pas un groupe homogène, en matière d'origine migratoire et de profil social. Une majorité d'entre eux présente une caractéristique commune : ils correspondent au profil migratoire de « l'aspirant », qui souhaite être acteur et à la recherche d'un avenir meilleur. Lors de leur arrivée, ils sont emplis d'objectifs professionnels et personnels

valorisants. Ils recherchent l'accomplissement de soi, le désir d'une émancipation sociale, au-delà de la quête économique. Lors de leur parcours, ils idéalisent le pays d'arrivée. Cependant, ils se confrontent aux dispositifs de prise en charge à leur arrivée, qui coïncide avec des désillusions douloureuses. Elles conduiront à l'abandon de leur projet initial ou sa modification.

Le processus scolaire des MNA

La convention internationale du droit de l'enfant a établi le principe de non-discrimination de l'accès à la scolarisation. Ce principe est confirmé à l'échelle nationale par plusieurs textes adoptés entre 2012 et 2014. Ils précisent que : « *L'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national, quelle que soit leur nationalité, leur statut migratoire et leur parcours antérieur* ». L'école est ainsi une obligation pour les MNA jusqu'à 16 ans, puis reste un droit au-delà. La Commission nationale consultative des droits de l'Homme et le Défenseur des droits ont appelé à un accès effectif aux formations de droits communs pour les MNA. À cet effet, l'apport d'un accompagnement systématique par les services auxquels les MNA sont confiés à l'ensemble des étapes du processus scolaire est nécessaire.

À leur arrivée, les MNA doivent bénéficier d'une évaluation du Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV). Elle met en évidence leurs compétences scolaires en mathématiques, en français et leurs compétences scolaires orales et écrites. Une fois l'orientation effectuée, le jeune sera orienté vers une classe en fonction de son niveau. Il sera affecté dans un dispositif classique de l'Éducation nationale ou un dispositif dérogatoire, géré par le CASNAV. Ce dernier est constitué de classes d'accueil de remise à niveau. La majorité des MNA ayant accès à une scolarisation sont envoyés en centre de formation des apprentis ou centre de formation professionnelle. En effet, la régularisation par un titre de séjour à la minorité ou l'accès à un contrat jeune majeur sont déterminés par l'insertion dans une formation. Ainsi, les formations professionnelles constituent le moyen de régularisation le plus rapide pour les MNA. Selon Éva Lemaire, « l'apprentissage et la scolarisation ne sont pas seulement des outils visant à faciliter l'intégration. Ils deviennent des conditions sine qua non que les mineurs isolés doivent remplir s'ils souhaitent rester en France ». Ainsi, la réussite scolaire est capitale pour les MNA.

La capacité de l'institution scolaire à promouvoir la mobilité sociale et l'insertion professionnelle des MNA varie d'un département à un autre, en raison de la nature disparate des politiques locales.

Les enjeux des accès à la scolarité des MNA

Premièrement, les jeunes se retrouvent dans une situation paradoxale. À leur arrivée, ils espèrent trouver rapidement un moyen d'autonomie financière. Le cadre législatif français encourage à la formation alors que les familles et les communautés d'origine plaident pour une intégration immédiate sur le marché du travail. Ainsi, un accompagnement sur la durée est nécessaire afin que le jeune perdure dans sa scolarité.

Deuxièmement, la procédure d'évaluation initiale CASNAV varie selon les académies. Aucun pilotage effectif au niveau national n'est réalisé. En outre, les solutions de scolarisation proposées sont différentes. L'orientation est réalisée en fonction des disponibilités de structure de scolarisation sur le territoire. Lorsque le nombre de structures est insuffisant, les MNA les plus âgés ne sont pas reçus par les services en charge de l'évaluation.

Troisièmement, le nombre de solutions proposées pour les MNA présentant un niveau scolaire faible est limité, voire proche de l'illettrisme. Selon mon corpus d'étude, plus de 20 % des jeunes ayant réalisé une demande de protection n'ont jamais été scolarisés. Plus de 22 % ont suivi un enseignement coranique au lieu d'une instruction scolaire. Ainsi, ces jeunes sont rarement scolarisés en France. Ce phénomène s'accroît lorsqu'ils ont entre 16 et 18 ans et qu'ils ne sont plus soumis à l'obligation scolaire. Or, ce profil est récurrent sur le territoire français. La régularisation étant soumise aux critères d'accès à l'apprentissage de la langue et de l'insertion dans la formation, ces jeunes ne parviennent pas à s'insérer et rejoignent la catégorie des sans-papiers.

Quatrièmement, la scolarité est soumise à une temporalité sous tension. Selon un rapport d'autonomie coordonné par l'InfoMIE, les MNA doivent attendre plusieurs mois avant d'intégrer l'école. En moyenne, l'attente pour intégrer une classe est supérieure à dix mois. Le délai est renforcé par le fait qu'une majorité des MNA passe tout d'abord par une classe d'accueil de remise à niveau. Or, ceux étant arrivés en France à l'âge de 15 à 16 ans intègrent la classe d'accueil vers 17 ans. Ainsi, à 18 ans, ils suivent encore la classe d'accueil. Or, l'intégration d'une classe d'accueil n'est pas suffisante pour obtenir un titre de séjour ou un contrat de jeune majeur. Cette course contre la montre place les jeunes dans un contexte d'angoisse importante. L'obtention d'un diplôme relève d'une course d'obstacles du fait de leur origine, de leur niveau d'éducation et des enjeux administratifs.

Cinquièmement, entre 50 et 75 % des demandes de jeunes sont refusées : leur minorité est contestée. En outre, une grande partie des mineurs isolés présents sur le territoire français n'effectuent pas de demandes de protections. Or, l'absence de

prise en charge par l'Aide sociale à l'enfance ou l'attente de la reconnaissance de la minorité ne doit pas empêcher d'être scolarisé. Une approche non institutionnelle se développe alors, avec le recours aux associations, pour permettre un accès différé aux droits fondamentaux à l'éducation et à l'hébergement des jeunes. Le statut administratif de l'enfant migrant peut apparaître comme un critère de sélection. La priorité est donnée aux jeunes entrés dans le cadre du regroupement familial, aux enfants de réfugiés statutaires et aux MNA placés à l'Aide sociale à l'enfance. Ainsi, les enfants dont la minorité est contestée ou dont le processus de reconnaissance est long sont discriminés.

Sixièmement, les MNA se retrouvent dans un état d'isolement et nécessitent un accompagnement par un médiateur, qui traduira leurs besoins aux enseignants. À chaque étape du processus scolaire, les instances n'ont pas toujours connaissance des besoins spécifiques des MNA. En outre, les MNA sont perçus comme difficilement scolarisables, en raison d'un amalgame sur l'origine des violences scolaires. Ils seront ainsi orientés vers des sections peu valorisées. Un sentiment d'insécurité et de dangerosité sera associé à l'arrivée des MNA alors même qu'ils arrivent en France, optimistes et confiants face à l'École française. Or, les jeunes qu'ils côtoient dans les filières professionnelles sont emplis d'une vision désenchantée de l'institution scolaire et de sa capacité à leur offrir un avenir. Par ailleurs, la formation des équipes enseignantes sur la scolarisation des MNA constitue un autre enjeu associé.

Septièmement, les conditions d'hébergement des MNA restent précaires. La majorité d'entre eux est placée dans des hôtels sociaux. En outre, ils doivent gérer leur quotidien (les repas et les devoirs). De plus, ils expérimentent une fragilité psychologique, du fait de leur parcours migratoire, mais aussi de la longueur des procédures administratives. Ils ressentent une désillusion violente par rapport à leurs projets initiaux.

Lucienne SOULIER (ATD Quart Monde) : Comment l'âge d'un mineur est-il défini ?

Sonia BENMAA (Apprentis d'Auteuil) : Les enfants d'Auteuil préparent une convention nationale des jeunes et je côtoie régulièrement des mineurs isolés. J'ai appris que les MNA sont souvent déplacés sans leur consentement alors qu'ils ont commencé à suivre un accompagnement. Or, cette situation est déstabilisante pour les mineurs et illogique. En outre, ils ne sont pas hébergés au sein de la même structure et doivent alterner tous les quinze jours avec l'hôtel.

Christine SOVRANO (CGT) : Les consignes entre les institutions se contredisent. Les MNA sont souvent considérés comme des indésirables, dont le projet ne doit pas aboutir. Quand le Défenseur des droits est interpellé, la procédure est défavorable aux jeunes. Au regard des enjeux présentés, quelles conclusions avez-vous émises ?

Bernard MORIAU (Médecins du Monde) : En 2019, 41 % des nouveaux mineurs intégrés au programme MNA présentaient des problématiques de santé mentale. Deux contributions écrites ont été transmises à l'Inspection générale des finances, l'Inspection de l'aide sociale et de la justice à ce sujet. En outre, le Défenseur des droits avait émis plusieurs propositions, notamment concernant l'évaluation médicale de la minorité et ses excès. J'adresserai ces éléments à notre Secrétaire afin que vous disposiez des éléments.

Noémie PATE : L'évaluation de la minorité est complexe. Plusieurs outils sont mobilisés :

- l'évaluation sociale par l'intermédiaire d'un entretien social visant à recueillir des indices pour confirmer l'âge allégué, dont les critères sont instables ;
- l'authentification des documents d'état civil, qui sont parfois falsifiés ;
- l'expertise médicale qui ne respecte pas suffisamment le droit des mineurs ;
- le fichier biométrique, correspondant à une politique de gestion migratoire, limitant les droits des jeunes au fil de la procédure et ne prenant pas en compte les connaissances migratoires.

L'étape d'évaluation est caractérisée par l'incertitude et le soupçon. En outre, le manque de stabilité des jeunes est important, même lorsqu'ils sont pris en charge. La précarisation des jeunes pris en charge est parfois utilisée contre eux. Par ailleurs, les MNA ont envie de réussir. Cependant, s'ils échouent dans leur réussite, leur projet migratoire perd leur sens, conduisant à une détresse importante.

Jérôme VIGNON (CNLE) : Le mécanisme de répartition des MNA entre les départements est justifié, puisqu'il correspond à une solidarité nationale entre les départements. Cependant, les conditions d'application ne sont pas acceptables. Elles traduisent l'absence de dialogue entre les opérateurs et la structure d'orientation. Par ailleurs, 45 % des MNA sont originaires du Mali, de la Guinée et de la Côte d'Ivoire. Ainsi, considérer les relations entre la France et les pays d'origine est également nécessaire.

Conclusion

Noémie PATE : Je vous transmettrai une synthèse concernant mes travaux, ainsi qu'une bibliographie.

Juliette RAMSTEIN (CNLE) : La prochaine réunion sera organisée le mercredi 13 octobre 2021. Nous évoquerons l'égalité des chances en analysant les inégalités territoriales d'accès au service public et au numérique.

L'ordre du jour étant épuisé, la séance est levée à 12 heures 45.

Annexes

Synthèse de l'intervention de Noémie PATE « Les enjeux de l'accès à la scolarité des mineurs non accompagnés (MNA) »

Noémie Paté est maître de conférences à l'Institut Catholique de Paris, et a réalisé une thèse¹ sur l'accès à la protection des MNA dans le Val-de-Marne. Cette recherche porte sur le traitement institutionnel et les enjeux de l'accès aux droits des MNA.

D'après Smaïn Laacher², l'un des facteurs de réussite et de longévité scolaire réside dans les conditions d'immigration et d'émigration. Autrement dit, la spécificité des MNA et de leur trajectoire migratoire et administrative a un impact sur leur réussite scolaire. Un premier constat doit être fait : la grande hétérogénéité de ces jeunes. J'ai cependant fait le constat, sur mon terrain d'étude (secteur associatif du Val-de-Marne, Paris, Seine-Saint-Denis, Essonne) qu'une majorité des MNA en demande de protection sur le territoire français correspond au profil de l'aspirant : celui qui cherche à devenir acteur de sa vie, qui part pour « faire sa vie », pour « trouver un avenir », pour « chercher une éducation ». À leur arrivée, les jeunes migrants correspondant à ce profil annoncent des objectifs de réalisation personnelle et des projets valorisants : devenir médecin, musicien, footballeur, faire des études, aider son pays, etc. Ils partagent par conséquent une aspiration commune : l'accomplissement de soi, le désir d'émancipation, qu'ils associent à la recherche d'une forme d'élévation sociale et professionnelle, qui dépasse de loin une simple quête économique. Cette aspiration répond à la fois aux aspirations adolescentes typiques, mais aussi (surtout) participe d'un imaginaire migratoire (le pays d'arrivée serait un pays d'opulence, de réussite sociale, d'accès à ses droits). La migration des MNA se fait en effet dans une forte idéalisation du pays d'accueil. L'arrivée et la confrontation à la réalité des dispositifs de prise en charge se fait alors dans des déconvenues souvent douloureuses et conduit à une nécessaire reconfiguration – voire abandon – du projet initial. Pourquoi ?

Rappelons d'abord que la Convention Internationale des Droits de l'Enfant a établi le principe de non-discrimination de l'accès à la scolarisation³. Ce principe est confirmé dans le droit national par plusieurs textes adoptés notamment en 2012 et 2014⁴ qui viennent compléter le code de l'éducation et préciser que « l'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur ». Toutefois, l'école n'est pas seulement un droit mais également une obligation pour tous les enfants de moins de 16 ans : l'obligation de l'instruction relève du droit commun sans aucun regard sur la situation administrative de l'enfant, selon le Code de l'éducation. Au-delà de 16 ans, l'éducation reste un droit pour les MNA. Plusieurs recommandations ont été formulées entre 2014 et 2016, notamment par la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDH) et par le Défenseur Des Droits (DDD)⁵ : il s'agit de garantir un accès effectif aux formations de droit commun et non simplement à une « éducation au rabais », notamment en s'assurant que les MNA soient accompagnés par les services auxquels ils sont confiés, et ce à toutes les étapes du processus scolaire.

¹ PATÉ Noémie, « L'accès – ou le non-accès – à la protection des mineur.e.s isolé.e.s en situation de migration. L'évaluation de la minorité et de l'isolement ou la mise à l'épreuve de la crédibilité narrative, comportementale et physique des mineur.e.s isolé.e.s », thèse de Sociologie, 2018, sous la direction d'Elisabeth Claverie, Université Paris Nanterre (ISP).

² LAACHER Smaïn, *L'institution scolaire et ses miracles*, Paris, La Dispute, 2005

³ Voir à ce sujet : 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.

⁴ Notamment la Circulaire n° 2012-141 en date du 2 octobre 2012.

⁵ Avis de la CNCDH sur la situation des mineurs isolés étrangers présents sur le territoire national du 26 juin 2014 ; DDD, Rapport relatif aux droits fondamentaux des étrangers en France du 9 mai 2016 ; DDD, décision relative à la situation des mineurs isolés étrangers à Paris du 21 juillet 2016 N°MDE 2016-183.

La première de ces étapes est l'évaluation du Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du Voyage (CASNAV), service du rectorat. Cette évaluation doit être réalisée dès leur arrivée pour mettre en évidence leur niveau de français, de mathématiques ainsi que leurs compétences scolaires (à la fois orales et écrites)⁶. Une fois l'évaluation effectuée, le jeune migrant est orienté vers une classe en fonction de son niveau : il est soit affecté dans un dispositif classique de l'Éducation nationale, soit vers un dispositif d'orientation dérogatoire géré par le CASNAV, appelé « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » – il s'agit d'une classe d'accueil qui permet de pouvoir ensuite intégrer une voie générale, technique ou professionnelle.

La plupart des MNA qui sont accompagnés dans une scolarisation sont envoyés en centre de formation des apprentis (CFA) ou en centre de formation professionnelle (CFP). Cette orientation s'explique par un enjeu majeur et central dans le parcours des MNA : la régularisation par un titre de séjour à la majorité, ou l'accès à un Contrat jeune majeur qui permet de prolonger la prise en charge quelques années. Dans un cas comme dans l'autre, le critère d'examen principal est l'insertion dans une formation. Or, la formation professionnelle est l'orientation qui leur donnera le plus de chances d'obtenir un titre de séjour, en plus d'être le meilleur moyen d'accéder à l'autonomie matérielle :

« Apprentissage et scolarisation ne sont pas seulement des outils visant à faciliter l'intégration, ils deviennent des conditions sine qua non que les mineurs isolés doivent remplir s'ils souhaitent rester en France⁷. »

Une bonne orientation scolaire relève donc d'une importance capitale pour les MNA. Il est nécessaire de préciser d'emblée que la capacité de l'institution à promouvoir la mobilité sociale et l'insertion professionnelle des MNA varie beaucoup en raison de la nature très disparate des politiques locales et des pratiques d'enseignement, comme l'a montré Claire Schiff⁸. Malgré cette variété, je propose ici un état des lieux (sans ambition d'exhaustivité) des grands enjeux de l'accès à la scolarité et à la réussite scolaire des MNA, en croisant des enquêtes scientifiques qui ont été fondatrices dans la réflexion sur la scolarité des MNA, des enquêtes plus récentes qui permettent de donner une idée précise de l'état actuel de la question, et les résultats de ma propre enquête.

1/ Les injonctions paradoxales : la nécessaire autonomie financière

À leur arrivée, certains jeunes migrants ont l'espoir de trouver rapidement un moyen de gagner de l'argent (pour différents motifs : dette à rembourser, solidarité à l'égard de la famille, etc.). Avec l'aide des équipes éducatives, un projet d'insertion scolaire et professionnel peut se former. Lorsqu'ils adhèrent à ce projet, les MNA sont parfois pris dans des injonctions paradoxales : d'un côté, l'éducateur et le cadre législatif français et de l'autre les familles et/ou communautés d'origine qui plaident pour une intégration immédiate sur le marché du travail, qu'elle soit légale ou non⁹. Par conséquent, un véritable travail d'accompagnement et de négociation est nécessaire pour *faire tenir* la scolarité.

2/ La procédure d'évaluation initiale : des pratiques hétérogènes

En l'absence d'un pilotage effectif au niveau national, les pratiques du CASNAV sont très variables d'une académie à l'autre, et l'on constate une forte disparité sur le territoire, à la fois sur

⁶ « AutoNOMIE, Accès à la scolarisation et aux formations professionnelles », <http://www.infomie.net/IMG/pdf/autonomie-guide-fiche6.pdf>

⁷ LEMAIRE Eva, « L'intégration des mineurs étrangers isolés en France : un défi », in ARCHIBALD, James ; CHISS, Jean-Louis (sous la direction de), *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, Paris, Éd. L'Harmattan, 2010, pp. 201-212.

⁸ SCHIFF Claire, « L'institution scolaire et les élèves migrants : peut mieux faire », *Hommes & migrations*, n° 1251, septembre-octobre 2004, pp. 75-85.

⁹ LEMAIRE Eva, « La scolarisation et la formation professionnelle comme voies d'intégration des grands adolescents immigrants », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [Online], 10 | 2011, Online since 01 April 2013, connection on 02 September 2021. URL: <http://journals.openedition.org/cres/202>

les procédures d'évaluation et sur les solutions de scolarisation proposées. Céline Beaugrand¹⁰ avance alors plusieurs propositions d'harmonisation des pratiques : la présence d'un interprète, l'accompagnement systématique des MNA par un adulte référent, une distinction entre le niveau de français et le niveau scolaire¹¹ qui n'est pas toujours faite, ou bien la prise en compte du parcours migratoire dans l'oubli de certaines compétences scolaires. D'autre part, après le test CASNAV, l'orientation se fait en fonction des disponibilités des structures de scolarisation : comme l'a montré Claire Schiff¹² : quand il y a peu de structures, alors il arrive que certains parmi les plus âgés ne soient même pas reçus par les services en charge de l'évaluation.

3/ Face au niveau scolaire faible : peu de solutions proposées

D'après le code de l'éducation, l'éducation nationale doit proposer des réponses adaptées au niveau de français et au niveau scolaire de chaque enfant. Certains MNA ont un niveau scolaire très faible, ne savent pas écrire, ou présentent une méconnaissance des outils scolaires (emploi du temps, carnet de liaison, dictionnaire, etc.), des codes culturels de l'école, des méthodologies de travail, etc. J'ai pour ma part constaté qu'en 2014, 20.3% des jeunes en demande de protection n'avaient jamais été scolarisés et 22.8% avaient suivi un enseignement coranique dans une madrasa¹³. Une fois en France, ceux-ci sont rarement scolarisés, ou alors ils bénéficient seulement de quelques heures de cours de français (FLE). Ce constat est encore plus accru lorsqu'ils ont entre 16 et 18 ans et qu'ils ne sont plus soumis à l'obligation scolaire¹⁴.

Or, ce profil de MNA (entre 16-18 ans, peu scolarisé par le passé) en demande de protection en France est très récurrent. On l'a évoqué, la régularisation est soumise aux critères de l'apprentissage de la langue et de l'insertion dans une formation. Comme l'explique Eva Lemaire¹⁵, les jeunes qui ne parviennent pas à s'insérer dans un système de formation sont ainsi laissés à la marge et rejoignent la catégorie des sans-papier à leur majorité.

4/ Une temporalité sous tension : la course contre la montre

Selon le rapport AutonoMIE, coordonné par InfoMIE¹⁶, les MNA doivent attendre plusieurs mois avant d'intégrer l'école. Ceci est confirmé par Eva Lemaire, qui estime qu'en moyenne, l'attente est de plus de 10 mois – ce qui représente la perte d'une année scolaire. Un tel délai est renforcé par le fait qu'une majorité d'entre eux passent d'abord par une classe d'accueil qui est conçue comme un tremplin vers l'accès à une formation. Or, beaucoup entrent en classe d'accueil à 17 ans, et y sont donc toujours à 18 ans, ce qui n'est pas suffisant pour obtenir un titre de séjour ou un Contrat Jeune Majeur.

À ce sujet, il faut souligner combien les enjeux administratifs de la scolarisation sont un vecteur de très forte inquiétude pour ces jeunes :

« Si l'avenir scolaire présuppose toujours d'accepter, même a minima, de remettre à plus tard, dans une sorte d'épargne cognitive les profits symboliques, économiques, réels ou supposés, d'un investissement scolaire immédiat¹⁷, les mineurs isolés font de fait un réel pari en misant sur les 'retours sur

¹⁰ BEAUGRAND Céline, « L'évaluation scolaire et linguistique des mineurs non accompagnés : modalités, difficultés et enjeux », *Migrations Société*, vol. 181, no. 3, 2020, pp. 71-84.

¹¹ Pour les jeunes francophones, le français est inscrit dans le répertoire linguistique des jeunes à côté de langues familiales, sociales (malinké, pular, bambara, wolof...). Mais être originaire d'un pays francophone n'induit pas être expert en français. Par exemple, au Mali, l'on compterait environ 17 % de francophones. Or, les non-francophones sont les plus pauvres (Beaugrand, 2020).

¹² SCHIFF Claire, 2004, art. cité.

¹³ PATÉ Noémie, 2018, *op. cit.*

¹⁴ « AutonoMIE », *op. cit.*

¹⁵ LEMAIRE Eva, 2013, art. cité.

¹⁶ « AutonoMIE », *op. cit.*

¹⁷ MILLET Mathias & THIN Daniel, *Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005, p.32.

investissements' qu'ils pourront obtenir par le biais de leurs études, alors que la menace d'une expulsion n'est jamais loin¹⁸. »

On constate donc que l'obtention d'un diplôme dans ces conditions relève à la fois d'une course d'obstacles (arrivés quelques années auparavant sans parfois connaître un mot de français, sans savoir ni lire, ni écrire, ni compter) et d'une course contre la montre (au regard des enjeux administratifs et de la majorité approchante).

5/ Minorité contestée : la nécessaire mobilisation du tissu associatif

Bien qu'il soit difficile de recueillir des données précises sur le sujet (les départements communiquent le nombre de jeunes pris en charge mais pas le nombre total de jeunes en demande de protection), on estime qu'entre 50 et 75% des demandes de protection des MNA sont déboutées en France. Il faut également prendre en compte une partie des mineurs qui ne demandent jamais une protection, parce qu'ils sont dans une situation d'errance ou de traite.

Rappelons donc que l'absence de prise en charge au titre de la protection de l'enfance ou l'attente due aux délais souvent longs de la reconnaissance de la minorité ne doivent pas empêcher aux MNA d'être scolarisés. Simplement, ceux-ci doivent alors trouver une personne prête à les accompagner le plus rapidement possible pour passer les tests CASNAV et se porter référent. Des réseaux locaux peuvent ainsi prendre le relai, comme le Réseau Éducation Sans Frontières (RESF) par exemple. L'intervention de ces réseaux relève donc d'une approche non institutionnelle qui permet un accès différé aux droits fondamentaux à l'hébergement et à l'éducation : les associations et collectifs citoyens comblent le vide institutionnel¹⁹. Pour reprendre les termes de Clare Chiff :

« L'accès des nouveaux arrivants à l'école est tributaire de l'affirmation d'un devoir moral d'hospitalité de la part de quelques personnes particulièrement mobilisées, servant de médiateurs et de défenseurs des migrants²⁰. »

Un obstacle est toutefois observé puisque la question du statut peut parfois apparaître comme un critère de sélection : la priorité est donnée aux jeunes entrés dans le cadre du regroupement familial, aux enfants de réfugiés statutaires, aux MNA placés à l'ASE – au détriment des MNA déboutés, ou des enfants de sans-papier.

6/ L'état d'isolement : l'importance d'être accompagné pour faire le lien avec les équipes enseignantes

À chaque étape, les instances concernées par la scolarité et la formation des MNA ne sont pas toujours au fait des spécificités de la situation de ces jeunes, comme c'est parfois le cas du personnel des établissements scolaires d'accueil :

« Dans les faits, la prise en charge des nouveaux arrivants relève d'un mélange souvent contradictoire de convictions différentialistes ou assimilationnistes, de bonne ou de mauvaise volonté des personnels concernés²¹. »

Par exemple, les MNA sont parfois perçus comme « non scolarisables » : leur niveau de français et leurs caractéristiques sociales sont considérés comme insuffisants pour « s'adapter », pour « s'intégrer ». Claire Schiff a constaté un amalgame entre les élèves « difficiles » et les élèves primo-arrivants, qui s'explique, selon elle, par l'ethnicisation des phénomènes de violences scolaires et qui a pour conséquence l'orientation des MNA vers des sections peu valorisées. Pourtant, les MNA arrivent souvent très optimistes et confiants face à l'école française, ce qui les différencie fortement

¹⁸ LEMAIRE Eva, 2013, art. cité.

¹⁹ MENDOÇA DIAS Catherine, et RIGONI Isabelle, « L'accompagnement solidaire des mineurs non accompagnés « francophones » sans solution scolaire », *Migrations Société*, vol. 181, no. 3, 2020, pp. 53-69.

²⁰ SCHIFF Claire, 2004, art. cité.

²¹ SCHIFF Claire, 2004, art. cité.

de certains jeunes qu'ils côtoient dans les filières professionnelles qui, eux, ont une vision désenchantée de l'institution et de sa capacité à leur offrir un avenir.

Au regard de ces amalgames, méconnaissances et autres représentations collectives, les jeunes doivent donc être accompagnés par un référent qui permettra une plus grande compréhension et donc une meilleure mobilisation des enseignants et encadrants (convocations ASE, dispense de frais de cantine, hébergement après la majorité qui peut être pris en charge par le lycée). Plus largement, cela interroge la place d'une véritable formation initiale des équipes enseignantes sur les enjeux linguistiques et pédagogiques de la scolarisation des élèves migrants.

7/ Les conditions d'hébergement précaires : les défis de l'autogestion

Certains MNA pris en charge sont hébergés en foyer ASE ou en famille d'accueil. Mais une grande partie d'entre eux – tout comme la quasi-totalité de ceux qui sont scolarisés en-dehors d'une prise en charge – sont hébergés en hôtel social ou en foyer pour travailleur. Ils vivent donc dans des conditions matérielles et sociales précaires. Dans ces conditions, ils doivent gérer par eux-mêmes leurs repas, par exemple, qu'ils doivent prendre dehors tout en respectant le couvre-feu et en faisant leurs devoirs. À cette précarité sociale s'ajoute une fragilité psychologique²² et un enlisement dans des procédures administratives longues et complexes : des facteurs qui induisent des difficultés scolaires.

Pour conclure, il est difficile, voire impossible d'avoir des données précises sur la scolarité des MNA à l'échelle territoriale : scolarité des mineurs déboutés, jeunes pris en charge non scolarisés, pratiques très variées d'un département à l'autre, etc. Toutefois, l'état des lieux des enjeux de l'accès à la scolarité permet de mettre en évidence qu'il s'agit pour eux à la fois d'une course contre la montre et d'une course d'obstacles. Confrontés à ces divers obstacles, les MNA font souvent preuve de découragement et sont tentés d'abandonner, comme l'ont démontré de nombreux auteurs, comme Eva Lemaire, Céline Beaugrand ou encore Claire Schiff. En dissonance avec le fort désir d'émancipation sociale qui a été le moteur de leur migration, cette situation peut entraîner une fragilisation psychologique très importante. Comme l'a montré Sydney Gaultier, cette période représente alors un moment où le jeune lâche prise, décompense psychologiquement. Cette séquence est d'autant plus violente que, on le constate à travers ces sept enjeux, le système éducatif est instrumentalisé par les politiques de contrôle de l'immigration et de traitement des MNA – puisque l'école est considérée comme le principal moyen d'intégration, de tri entre les « bons » et les « mauvais » mineurs isolés. On peut, pour finir, poser la question de la reconnaissance et de la valorisation des compétences développées par les MNA dans leurs pays d'origine et les pays de transit : compétences multilinguistiques, multiculturelles, compétences d'intercompréhension non verbales ou paraverbales, compétences professionnelles développées en travaillant, etc.

²² GAULTIER Sydney, « Mineurs isolés étrangers : entre exil et placement. Les enjeux psychiques de la réussite sociale », *Le Journal des psychologues*, 2014/5 n° 318, pp. 55-59.

Contribution de Dr Bernard MORIAU, Collège des personnes qualifiées, Médecins du Monde

SANTE MENTALE DES MINEURS NON ACCOMPAGNES

3 programmes de Médecins du Monde sont dédiés aux MNA en France : Paris, Caen et Nantes.

(Contribution écrite-Rapport annuel des droits de l'enfant. Avril 2021)).

En 2019, **41% des nouveaux** mineurs intégrés au programme MNA à Paris présentaient **des problématiques de santé mentale** (27% des consultations réalisées étaient liées à des troubles anxieux, 15% à un état dépressif et 12% à un état de stress post traumatique).

Les mêmes constats sont énoncés par le Haut Conseil de la santé publique, dans un avis publié en 2019 : « toutes les études convergent pour établir que les enfants étrangers isolés présentent des troubles psychiques et des troubles du comportement importants et plus fréquents que leurs pairs accompagnés et que les adolescents en population générale ». Il est également précisé que « ces troubles sont par ailleurs repérés tardivement et moins bien pris en charge que pour les autres mineurs ». Enfin, il est indiqué, s'agissant de la santé psychique de ces enfants, que :

- « **Le syndrome de stress post-traumatique concerne jusqu'à la moitié des enfants isolés étrangers**
- **Chez près de la moitié des enfants étrangers isolés la résilience est plus ou moins avérée, elle n'exclut nullement la présence de conduites à risque (consommation de drogue, travail sexuel).**
- **La dépression et l'anxiété constituent elles aussi des risques importants pour les enfants étrangers isolés ; leur prévalence (dépression : 15 % à 23 % des troubles psychiques ; anxiété : 9 % à 50 %) est supérieure à celle rapportée dans la population générale. Les autres troubles psychiques repérés sont les suivants : agoraphobie, phobies, dépression chronique, troubles du sommeil ».**

LES CAUSES ET FACTEURS

La santé mentale de ces mineurs peut être particulièrement dégradée en raison de plusieurs facteurs :

- 1) **Les causes de départ du pays d'origine:** ces raisons sont multiples et font suite à des situations de vie devenues insupportables, engendrant de profondes souffrances chez ces enfants et adolescents. Pour eux, il s'agit de fuir une situation de grande précarité, un mariage forcé, des violences intrafamiliales, un conflit armé, une situation de traite, ou encore, fait suite aux décès des parents ou au désir d'accéder à une éducation qu'ils ne peuvent obtenir dans leur pays.
- 2) **La migration** entraîne également de profonds changements de vie qui peuvent s'avérer d'autant plus compliqués pour des enfants et/ou adolescents.
- 3) A cela s'ajoute, pour la grande majorité de ces enfants et adolescents, **un parcours migratoire traumatique** tant sur le plan physique que psychologique qui précède leur arrivée en France. Les atrocités subies en Libye ou au Maghreb (viols, esclavage, tortures, témoins de scènes violentes

...), la traversée du désert et/ou de la Méditerranée ont des conséquences sévères sur le plan psychologique (syndrome post-traumatique, troubles du sommeil, ...).

- 4) Ces prévalences s'expliquent également par **les obstacles dressés à l'encontre de leur accès aux droits et aux soins une fois arrivés en France**. En effet, à leur arrivée en France, beaucoup d'entre eux restent en dehors des dispositifs de prise en charge ASE ou doivent patienter de longs mois avant de pouvoir bénéficier d'une protection.
- 5) Enfin, **les négligences et violences institutionnelles** dont ils peuvent faire l'objet sur le territoire français (rejet, remise en cause de leur parole et leur identité, précarité, prise en charge dans des structures inadaptées, non satisfaction des besoins primaires, repérages tardifs des problématiques de santé, méconnaissance des droits et des structures, absence de soins préventifs...) ou **la vie à la rue en France** (conditions climatiques, violences, prostitution, addictions) constituent des facteurs de risques supplémentaires.

Cet ensemble de facteurs a inévitablement des répercussions sur leur santé mentale. Pourtant, le soutien médical n'est pas garanti de façon systématique auprès des MNA qui en présentent le besoin.

SYNTHÈSE DES PROPOSITIONS

(Contribution écrite à la mission inter-inspections, IGAS, IGF, IGI-Février 2021)

Renforcer les moyens humains et financiers des services de l'ASE pour assurer la protection de l'ensemble des enfants en danger ;

Pour chaque jeune se déclarant MNA :

1) Assurer la mise à l'abri dans le cadre du recueil provisoire d'urgence de manière **immédiate et inconditionnelle, dans des conditions dignes et sécurisantes** pour l'ensemble des personnes se déclarant MNA ;

2) Organiser un temps de répit, préalable à l'évaluation de l'isolement et de la minorité, pendant lequel une attention doit être portée à sa santé. Ce temps de répit peut se dérouler sur une période modulable fixée entre 2 à 12 semaines, temporalité propice pour la diffusion d'une information claire et suffisante sur les droits (protection de l'enfance, droit d'asile, réunification familiale...) et sur le dispositif d'évaluation et ses enjeux ;

3) Mettre en place, dès le stade de l'accueil provisoire d'urgence, un diagnostic médico-psychosocial complet de leur situation, avec un bilan de santé systématique permettant les examens de dépistages et la détection de problèmes de santé (comprenant à minima dépistage tuberculose, VIH et autres IST, hépatites mais également bilan sanguin, rattrapage vaccinal, examen ORL, dentaire) **avec ouverture systématique des droits à l'assurance maladie** ; Le premier temps d'accueil doit constituer un moment privilégié pour la **prévention et le soin** en relation avec les services de santé du droit commun, et doit permettre une **sécurisation du parcours de soin** (couverture maladie, coordination du parcours) ;

4) Une évaluation des besoins en termes de santé mentale doit également être assurée, via une consultation initiale pour repérer les besoins de prise en charge et mettre en place un suivi dès que nécessaire. D'une manière générale, appliquer la bienveillance et le respect du parcours de ces jeunes, cesser le harcèlement

administratif, afin de prévenir les éventuelles situations de souffrance psychiques ;

5) L'évaluation de la minorité et de l'isolement doit s'effectuer de manière bienveillante, dans le respect de la présomption de minorité et du bénéfice du doute. Nous demandons :

o **De respecter le droit à l'identité** et la mise en œuvre d'un accompagnement des jeunes accueillis provisoirement à la **reconstitution de leur état civil** par les services de l'Aide Sociale à l'Enfance ;

o **D'abandonner les critères subjectifs d'évaluation** qui ont prouvé leur inefficacité ;

O **D'interdire tout examen médico-légal visant à déterminer l'âge** des mineurs non accompagnés ;

6) Les mineurs non reconnus qui continuent à alléguer leur minorité doivent continuer à être protégés jusqu'à ce qu'une décision définitive intervienne et qu'une autorité judiciaire statue sur leur admission dans les dispositifs de protection de l'enfance, en respect de la présomption de minorité et jusqu'au dernier recours effectif.

Les données recueillies par le programme MNA de Nantes montrent que parmi l'ensemble des mineurs non admis reçus par MdM en 2016 dont nous connaissons la situation : 47% ont été repris en charge, et 24% étaient encore en recours au 15 septembre 2017, soit 71%. Seuls 28% seraient exclus « définitivement » de la protection de l'enfance. A Paris, les associations estiment que 50% des jeunes non-admis qui saisissent le juge des enfants voient leur minorité reconnue à postériori et réintègrent les services de protection.

Une fois reconnus comme MNA et pris en charge dans les dispositifs de l'Aide Sociale à l'Enfance :

1) Dès l'accueil, ouverture systématique des droits à l'assurance maladie (via la Protection Universelle Maladie et la Complémentaire Santé Solidaire), **avec renouvellement et maintien des droits jusqu'à ce qu'une décision judiciaire** intervienne et qu'une autorité judiciaire statue sur l'admission dans les dispositifs de la protection de l'enfance ;

2) Mettre fin aux placements hôteliers qui renforcent la vulnérabilité et l'insécurité des MNA ;

3) Pour favoriser la continuité de son parcours de protection et de son projet de vie, chaque MNA devrait se voir **désigner un éducateur référent** (à raison d'un éducateur pour sept à huit jeunes) ;

4) Désigner un médecin traitant afin de faciliter le parcours de soins des MNA ;

5) L'information quant à l'existence d'une affiliation à la sécurité sociale doit être garantie aux jeunes, qui doivent tous en bénéficier ;

6) Saisine systématique du Juge des tutelles par l'Aide Sociale à l'Enfance en vue de garantir la représentation légale effective des MNA par le biais d'une mesure de tutelle ou d'une délégation d'autorité parentale. Cela permet au département de disposer des moyens juridiques nécessaires

pour prendre les décisions importantes relatives à l'enfant (et notamment à sa santé) et de réaliser tous les actes usuels et non usuels relatifs à l'entretien, la santé et l'éducation de l'enfant dans son intérêt ;

7) Une attention particulière doit être portée à la prise en charge de la souffrance psychique de ces mineurs au parcours particulièrement douloureux et traumatique et qu'ils puissent bénéficier d'un suivi et de soins adaptés dans les structures du droit commun.