
Comment l'école peut-elle être tuteur ou vecteur de résilience selon le sens que les Mineurs Etrangers Non Accompagnés (MENAs), de 14 à 17 ans, vivant dans un Centre de demandeurs d'asile, en Fédération Wallonie Bruxelles, lui accordent et par rapport à leurs perspectives d'avenir ?

Auteur : Botilde, Marine

Promoteur(s) : Baye, Ariane

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2018-2019

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/6464>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Comment l'école peut-elle être tuteur ou vecteur de résilience selon le sens que les Mineurs Étrangers Non Accompagnés (MENAs), de 14 à 17 ans, vivant dans un Centre de demandeurs d'asile, en Fédération Wallonie Bruxelles, lui accordent et par rapport à leurs perspectives d'avenir ?

Mémoire présenté par Marine Botilde en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation à finalité spécialisée Enseignement

Promoteur : Ariane Baye. Ph.D

Lecteurs : Fabienne Glowacz et Gilles Fossion

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement ma promotrice, Madame Ariane Baye, pour sa bienveillance, ses conseils pertinents et sa disponibilité lors de l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens aussi à remercier son assistante, Madame Aurore Michel, pour son soutien et son implication dans ce travail.

Merci à mes deux lecteurs Madame Fabienne Glowacz et Monsieur Gilles Fossion pour l'intérêt qu'ils portent à mon mémoire.

Je remercie tous les MENAs participants pour le temps qu'ils m'ont consacré lors des entretiens.

J'adresse mes remerciements les plus sincères à ma famille et à toutes les personnes qui m'ont aidé et encouragé lors de la réalisation de ce travail.

Table des matières

I.	Introduction.....	5
II.	Contexte.....	7
	2.1. L’immigration en Belgique	7
	2.2. La scolarisation des immigrés en fédération Wallonie Bruxelles	7
	2.2.1. Égalité des acquis et des chances.....	8
	2.2.2. Ségrégation et discrimination scolaires envers les différentes minorités ethniques	9
	2.2.3. Discrimination scolaire ethnique, perception et ressenti	11
	2.2.4. Discrimination scolaire et développement de l’identité	12
	2.3. Les demandeurs d’asile	13
	2.4. Les Mineurs Etrangers Non Accompagnés (MENAs)	14
	2.4.1. En quelques chiffres.....	15
	2.5. Conclusion.....	15
III.	Différents troubles dus à la migration	16
	3.1. Les effets psychologiques	16
	3.2. Une triple analyse	16
	3.2.1. La psychologie transculturelle.....	16
	3.2.2. Le traumatisme	17
	3.2.3. L’exil.....	17
	3.3. L’incertitude	18
	3.4. Les besoins fondamentaux	18
	3.5. Conclusion.....	18
IV.	Les MENAs et l’école	19
	4.1. Les perspectives d’avenir des MENAs : étude en Suède	19
	4.2. Les MENAs face au système scolaire en fédération Wallonie Bruxelles : le rapport d’UNICEF Belgique.....	21
	4.3. Comparaison avec des jeunes de maison d’accueil.....	23
	4.4. Conclusion.....	24
V.	École et résilience.....	25
	5.1. La résilience	25
	5.1.1. Un bon tuteur de résilience.....	26
	5.2. L’école et la résilience	27
	5.2.1. Condition pour que l’école soit un lieu de résilience.....	27
	5.2.2. Perception de l’école à travers un traumatisme	28
	5.2.3. Le déterminisme social	29
	5.2.4. Conclusion : l’école tuteur de résilience ?.....	29
	5.3. Étude sur des jeunes réfugiés rwandais en France et en Suisse.....	30
	5.4. Conclusion.....	32
VI.	Méthodologie.....	33
	6.1. Problématique, question de recherche et hypothèses	33

6.2. Une approche compréhensive : Kaufmann.....	34
6.3. Public cible et sujets.....	36
6.4. Recrutement via le réseau associatif	36
6.4.1. Cadre temporel et spécial de la recherche	36
6.4.2. Description des sujets effectifs	37
6.5. Guide d'entretien	38
6.5.1. Canevas d'entretien : thèmes abordés et exemples de questions	39
6.8. Traitement des données	41
VII. Résultats, analyses et discussion	44
7.1. Omid.....	44
7.1.1. Fiche récapitulative.....	44
7.1.2. Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire	44
7.1.3. École comme vecteur de résilience et sens de l'école.....	48
7.2. Agar.....	50
7.2.1. Fiche récapitulative.....	50
7.2.2. Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire	50
7.2.3. École comme vecteur de résilience et sens de l'école.....	53
7.3. Sidi.....	54
7.3.1. Fiche récapitulative.....	54
7.3.2. Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire	55
7.3.3. École comme vecteur de résilience et sens de l'école.....	59
7.4. Paul.....	60
7.4.1. Fiche récapitulative.....	60
7.4.2. Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire	60
7.4.3. École comme vecteur de résilience et sens de l'école.....	64
7.5. Mohamed	65
7.5.1. Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire	65
7.5.2. École comme vecteur de résilience et sens de l'école.....	69
7.6. Samba	70
7.6.1. Fiche récapitulative.....	70
7.6.2. Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire	70
7.6.3. École comme vecteur de résilience et sens de l'école.....	74
7.7. Abdoulaye.....	75
7.7.1. Fiche récapitulative.....	75
7.7.2. Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire	75
7.7.3. École comme vecteur de résilience et sens de l'école.....	79
7.8. Issa.....	80
7.8.1. Fiche récapitulative.....	80
7.8.2. Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire	80

7.8.3.	École comme vecteur de résilience et sens de l'école.....	84
7.9.	Luc.....	85
7.9.1.	Fiche récapitulative.....	85
7.9.2.	Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire.....	85
7.9.3.	École comme vecteur de résilience et sens de l'école.....	89
7.10.	Mise en relation des résultats et des analyses.....	90
7.10.1.	La scolarité des MENAs.....	90
7.10.2.	Les perspectives d'avenir.....	92
7.10.3.	École et Résilience.....	93
VIII.	Perspectives.....	99
IX.	Limites.....	99
X.	Conclusion.....	100
	Bibliographie.....	102
	Webographie.....	106
	Table des figures.....	108

I. Introduction

L'intégration des primo-arrivants dans notre système scolaire est un enjeu de société. Nous nous intéresserons dans ce mémoire aux Mineurs Etrangers Non Accompagnés (MENAs). Ces mineurs arrivant sur le sol belge sans leurs parents se retrouvent à vivre dans des centres de demandeurs d'asile (Croix Rouge ou Fedasil) et débutent une procédure juridique afin d'obtenir l'asile en Belgique. Comme tout mineur vivant en Belgique, ils sont en obligation scolaire. Ils sont alors insérés, en premier lieu, dans les DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des Primo-arrivants), qui les réorientent et les réinsèrent par la suite dans un parcours scolaire normal, une fois les compétences de base acquises.

Cela ne semble pas fonctionner au mieux car les classes DASPA sont surpeuplées et le public y est très hétérogène (coordination des ONG pour les droits de l'enfant, 2017). De plus, les DASPA créent (sans le vouloir) à une ségrégation ethnique car les migrants se retrouvent tous scolarisés dans les mêmes classes. Ce qui ne favorise pas leur intégration dans notre société.

De plus, Il est important de savoir que la plupart des MENAs arrivant sur le sol Belge sont traumatisés par les conditions de vie dans le pays d'origine et par la migration (Derluym & Broekaert, 2008). Ces jeunes se retrouvent donc en marge du système qu'ils ne comprennent pas toujours.

Nous constatons que leur intégration ne se passe pas au mieux car l'école ne répond pas spécifiquement aux besoins des MENAs (UNICEF Belgique, 2004). L'école doit être plus qu'un lieu d'apprentissage, elle doit être un lieu d'intégration dans le pays d'accueil où les MENAs peuvent se construire une nouvelle vie.

Comment l'école intègre-t-elle ces jeunes ? Comment répond-elle à leurs besoins ? Et comment permet-elle à ces jeunes une reconstruction ?

Ce mémoire tentera de répondre à ces questions en rencontrant plusieurs MENAs et en les interrogeant sur leur scolarité. Nous essayerons de comprendre le sens qu'ils accordent à l'école, en passant par leurs perspectives d'avenir. Effectivement, les perspectives d'avenir semblent un bon indicateur afin de savoir si l'école répond à leur objectif et projet de vie en Belgique. De plus, une question se posera quant à l'évolution de ces perspectives : ont-elles changé avec la migration, l'arrivée en Belgique et l'intégration dans un nouveau système scolaire ?

Un des concepts importants abordé sera la possibilité de résilience grâce à l'école. Les troubles psychologiques étant fréquents chez les MENAs (Derluym & Broekaert, 2008), l'école devient-elle un moyen de reconstruction ? Car la résilience étant la capacité d'un individu à se construire de manière acceptable en dépit des traumatisme vécus (Cyrulnik, n.d cité par Gayet, 2007), nous trouvons qu'il est important de l'étudier chez ces jeunes. L'école étant un moyen de s'insérer dans la société, comment permet-elle la reconstruction et l'intégration des MENAs ?

L'école est un lieu où il est difficile de développer une capacité de résilience (Pourtois et al., 2007) car elle est un vecteur de stress, pour les jeunes, à cause de son poids institutionnel important et de son cadre strict. L'école pouvant être composée de facteurs de risque aggravant les difficultés du jeune ou de facteurs de protection lui permettant une reconstruction (Terrisse & Lefebvre, 2007), nous allons développer les différents facteurs internes (enseignement, résultats, éducateurs...) et externes (soutien scolaire, déterminisme social...) permettant ou non une résilience à/et par l'école. Nous allons voir comment ces facteurs se sont développés, de façon positive ou négative, chez les MENAs.

Nous allons aussi nous intéresser à l'investissement scolaire des MENAs. L'école étant un nouveau combat, comment les jeunes s'investissent-ils dans leur scolarité sachant que l'avenir est toujours incertain pour une partie des MENAs, car ils sont en attente d'un droit de séjour en Belgique. Une décision négative les obligerait à quitter le territoire belge. Ce qui engendre un non-sens de l'école car ils ne sont pas sûr de pouvoir y rester.

Ce mémoire se divise en 3 parties : en premier lieu, la revue de la littérature permettant d'établir le cadre théorique de cette recherche. Elle fera une mise en contexte de la scolarisation des primo-arrivants, pour se centrer sur le public cible : les MENAs. Par la suite nous développerons plusieurs études sur la scolarisation des MENAs en Europe et en Belgique pour enfin terminer sur les facteurs de résilience dans la scolarisation. La deuxième partie est consacrée à la méthodologie, elle expliquera la question de recherche, l'échantillon interrogé et la méthode d'analyse. Pour terminer, nous expliciterons, analyserons et interpréterons les résultats. Nous essayerons par la suite de proposer des pistes de prolongations et nous finirons par une conclusion générale.

II. Contexte

Ce point va nous permettre d'expliquer l'immigration en Belgique. Nous contextualiserons l'intégration des immigrés dans le système scolaire et en DASPA (cf. point 2.2), car une partie des sujets de cette études s'y trouve scolarisée. Après, nous nous centrerons sur la problématique de ségrégation scolaire sur base de critères ethniques. Et enfin, nous nous intéresserons aussi aux différents termes permettant de qualifier un migrant et sur la définition du public cible au cœur de ce mémoire : les MENAs.

2.1. L'immigration en Belgique

Actuellement, la Belgique accueille chaque jour de nouveaux migrants de divers pays et pour de multiples raisons. Pour ce travail, nous nous intéresserons principalement aux migrants demandeurs d'asile¹. En 2016, 14.670 migrants ont demandé l'asile en Belgique. Ils sont majoritairement Syriens, Afghans, Irakiens et Somaliens (Myria, 2017). Les causes migratoires peuvent être politiques comme lors de guerres, de dictature ou de persécution raciale. Elles peuvent être économiques comme par exemple la persistance de la pauvreté des pays du sud qui pousse leurs habitants à chercher un travail dans les pays du nord ou la famine. Elles peuvent être d'origine culturelles, suite à l'évolution des moyens de communication, l'occident ayant une connotation positive, l'Europe est alors perçue comme un lieu de sécurité. Ou encore d'origine familiale, par exemple : le regroupement familial (Service Social des Etrangers d'Accueil et de Formation asbl, 2003).

Ces migrations ne sont pas anodines et sont maintenant inscrites dans notre quotidien. Elles posent donc de multiples questions. La question qui nous intéresse pour le moment est celle de l'intégration des enfants et adolescents dans notre système scolaire.

2.2. La scolarisation des immigrés en fédération Wallonie Bruxelles

Selon la loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire en Belgique, sont en obligation scolaire toutes personnes âgées de 6 à 18 ans résidant sur le territoire belge. Les mineurs migrants sont donc obligés d'être scolarisés (Loi concernant l'obligation scolaire, 1983).

Cela engendre divers enjeux : l'école, en plus d'être un lieu d'apprentissage pour ces jeunes, devient un moyen d'intégration dans leur nouveau pays (Martiniello & Rea, 2012). En

¹ Le terme de « demandeurs d'asile » sera développé plus bas. Un demandeur d'asile est un migrant qui attend d'avoir un titre de séjour pour résider en Belgique (cf. point 2.3).

Belgique, c'est le décret DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des Primo-arrivants²) (2012) qui organise l'intégration des jeunes migrants. Le but est d'insérer ces enfants de manière optimale dans notre système scolaire. L'objectif principal est de proposer un apprentissage adapté surtout par rapport à la langue et la culture scolaire. Les élèves restent dans les DASPA pour une durée minimum d'une semaine et de maximum 18 mois. Après, ils rejoignent l'enseignement ordinaire (Boumal, 2016).

Cependant, plusieurs problématiques entourent ces écoles DASPA. Les classes de DASPA sont surpeuplées (cela peut aller jusque 70 élèves) et elles comptent un public très hétérogène (23 nationalités différentes). Les traumatismes dus à la migration causent des difficultés relationnelles et la barrière de la langue accentue ces difficultés (coordination des ONG pour les droits de l'enfant, 2017). De plus, les écoles DASPA ont quelques limites. Une des plus importante réside dans la manière dont elles sont organisées. Les DASPA s'implantent dans des écoles sur base volontaire. Ce sont majoritairement des écoles avec un statut socio-économique faible qui développent un DASPA. Deux problèmes émergent : premièrement, un manque de places disponibles. Certains migrants se retrouvent directement dans l'enseignement ordinaire, car il n'y a pas de DASPA pour les accueillir (Houssonloge, 2013). Deuxièmement, il y a une fracture entre les « bonnes » écoles, où les parents des élèves ont une situation stable et les écoles en « difficulté » avec des familles présentant des situations de vie plus précaires et instables. Cela génère une ségrégation sociale et ethnique (coordination des ONG pour les droits de l'enfant, 2017). Par ailleurs, les écoles DASPA n'ont pas beaucoup de moyens. Ce système fonctionnant avec des enveloppes fermées, il ne tient donc pas compte du nombre d'inscrits par année (coordination des ONG pour les droits de l'enfant, 2017).

2.2.1. Égalité des acquis et des chances

La logique des DASPA repose sur celle de l'égalité des acquis. Le but est de viser l'acquisition des savoirs de base pour tous les élèves (Crahay, 2012). Il faut donner le temps et les moyens nécessaires à chaque élève pour qu'il acquière les compétences. L'intérêt des DASPA est de remettre les élèves immigrés à niveau afin qu'ils puissent rentrer dans un cursus normal. Cependant, les DASPA étant majoritairement reliés aux écoles faibles

² L'article 2 définit le primo-arrivant comme « un élève qui a entre 2 ans et demi et 18 ans et qui doit avoir introduit une reconnaissance du statut de réfugié ou avoir obtenu ce statut ou encore être mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande d'asile ou s'étant vu reconnaître ce statut. » (Décret DASPA, 2012, p.1).

(coordination des ONG pour les droits de l'enfant, 2017), nous pouvons associer cela à de la discrimination négative et à de l'égalité des chances (Crahay, 2012). L'égalité des chances repose sur l'idée de donner plus à ceux qui réussissent mieux. Effectivement, les écoles les plus favorisées disposent majoritairement d'une meilleure infrastructure et de plus d'équipement, ainsi que d'enseignants plus chevronnés (Crahay, 2012). On donne donc plus aux meilleurs élèves. Dans cette perspective, ce dispositif est susceptible d'augmenter les inégalités entre écoles et élèves. En d'autres termes, les DASPA favorisent la ségrégation scolaire et stigmatisent les écoles à faible statut socio-économique.

De plus, les classes DASPA s'organisant en niveau³, il y a 4 niveaux différents où les élèves sont orientés selon leur propre niveau. Les bénéfices d'apprentissage que pourraient engendrer ces classes ne sont pas avérés (Lafontaine, 2017). Cela aurait tendance à creuser les écarts de performance et à avoir des effets négatifs pour les élèves de classes plus faibles (Lafontaine, 2017). Selon Lafontaine (2017), il est préférable de séparer les élèves par niveau de manière temporaire et flexible (pour un cours par exemple) que de les séparer en classe distincte.

2.2.2. Ségrégation et discrimination scolaires envers les différentes minorités ethniques

Nous pensons que nous pouvons considérer qu'en rassemblant des élèves socialement défavorisés et tous étrangers, les DASPA pourraient jouer un rôle de ségrégation sociale ou ethnique (même si ce n'est pas leur objectif de départ). L'intérêt est de comprendre comment cette ségrégation influence les résultats et le parcours scolaire des différentes minorités ethniques.

2.2.2.1. Étude à l'académie de Bordeaux

Pour commencer, nous définirons la « ségrégation » comme une distribution spatiale regroupant une collectivité d'individus ayant les mêmes caractéristiques (ethnique, sociale...) (Frantz, 2011). La ségrégation scolaire s'opère lorsqu'il y a une répartition inégale d'une population dans un système scolaire, en impliquant des conséquences négatives pour cette population. Une étude réalisée dans les collèges de l'académie de Bordeaux indique la proportion d'élèves allochtones qui s'y trouvent (Felouzis, 2003). Cette étude montre qu'il n'y a pas une répartition égale des élèves dans les collèges de l'académie de Bordeaux.

³ Les classes de niveau sont des classes où les élèves sont regroupés suivant leur niveau scolaire (faible, moyen, fort) (Lafontaine, 2017)

Felouzis en déduit que dans certains collèges, un élève sur deux est allochtone alors que dans d'autres, il n'y a presque pas d'élèves issus de l'immigration⁴. Scolariser un grand nombre d'élèves allochtones se conjugue avec un taux de retard important et une majorité d'élèves issus de milieux plus défavorisés. Ce sont donc des établissements qui cumulent les inégalités sociales.

Dans cette étude, les élèves allochtones se répartissent en deux catégories : la première représente ceux qui viennent du « Maghreb, Afrique Noire et Turquie », ils sont majoritairement issus de milieux défavorisés. La deuxième catégorie représente les « autres allochtones » (Asie orientale, Europe de l'est et péninsule Ibérique) qui sont scolairement et socialement proches des autochtones. Les élèves de la première catégorie ne représentent que 4,7 % des élèves de l'académie, ce qui est relativement peu. Mais, selon cette étude, 40% de ces élèves sont scolarisés dans 10% des établissements, ce qui revient à dire que les allochtones se retrouvent « regroupés » dans les mêmes écoles, fortement défavorisées (Felouzis, 2003).

Nous pouvons en conclure qu'il y a bien une ségrégation scolaire sur base du critère ethnique et social. Celle-ci engendre des écoles dites « Ghettos », à population majoritairement défavorisée. Ce qui nous amène à nous poser la question suivante : « Quel est l'impact de cette ségrégation sur le devenir des élèves ségrégués ? »

Nous pouvons dégager de l'étude de Felouzis (2003) que les élèves présents dans les établissements ségrégués sont ceux qui ont les moins bons résultats. La ségrégation au collège a bien des effets négatifs, surtout dans les cas extrêmes (haut taux de ségrégation et d'isolement pour une minorité en difficulté). Felouzis conclut cette étude par le fait que ce sont les minorités ethniques qui sont le plus impactées par la ségrégation comparativement aux élèves d'origine sociale défavorisée et aux élèves touchés par le redoublement. Cela pose donc la question de l'intégration ethnique (Felouzis, 2003).

2.2.2.2. En Fédération Wallonie Bruxelles

Qu'en est-il de la ségrégation en Belgique ? Comme déjà expliqué ci-dessus, les primo-arrivants se retrouvent, dès leur arrivée, ségrégués dans les classes DASPA. Qu'advient-il

⁴ Les personnes issues de l'immigration sont les immigrés résidant en Belgique qu'ils soient descendants de famille d'immigrés ou qu'ils viennent d'arriver. Afin de les classer, nous parlerons de *première génération* pour ceux étant nés en dehors du pays d'accueil mais résidant actuellement en Belgique. Et nous parlerons de *deuxième génération* pour les enfants nés en Belgique de parents immigrés, nés à l'étranger (Danhier & Jacobs, 2017).

d'eux une fois réintégrés dans un parcours normal ? Selon une enquête de Lafontaine et Monseur (2011) et une étude de Devleeshouwer (2013), la Belgique, de par son système de « quasi-marché scolaire⁵», développe elle aussi des écoles ghettos. La ségrégation scolaire belge ne s'opère pas au départ selon des critères ethniques mais plutôt selon des critères académiques. Les élèves les plus doués se retrouvent tous dans les mêmes écoles et les élèves les moins doués se rassemblent dans d'autres établissements. Ce qui se traduit par un important écart de performances entre ces écoles. Cependant, cette compétition de « quasi-marché scolaire » engendre un apartheid social et ethnique (Danhier & Jacobs, 2017). De plus, la population immigrante étant surreprésentée dans les filières professionnelles et dans les DASPA (Devleeshouwer, 2013), elle se retrouve donc dans les classes considérées comme les plus faibles.

Afin d'appuyer ces propos, selon Danhier et Jacobs (2017), il y a, en fédération Wallonie Bruxelles un écart de performance non négligeables entre les immigrés de première et de seconde génération et les autochtones. Cela s'explique surtout par le fait que les élèves issus de l'immigration ont tendance à venir de milieux socioéconomiques plus faibles. L'origine migratoire n'a que peu d'impact (Danhier & Jacobs, 2017).

2.2.3. Discrimination scolaire ethnique, perception et ressenti

Selon l'étude de Felouzis (2003) développée ci-dessus, les parents considèrent le critère ethnique (le taux d'étrangers, qu'ils soient natifs ou issus de l'immigration dans un établissement) comme critère de qualité de l'enseignement. Les enseignants quant à eux se plaignent du taux d'élèves issus de l'immigration dans certaines écoles et les élèves dénoncent les établissements à taux élevé de population étrangère comme établissements à problèmes. La « variable ethnique » devient donc un critère dans le choix d'une école. Cela renforce les stéréotypes envers les enfants issus de l'immigration.

Les enseignants auraient tendance à percevoir l'origine ethnique d'un élève comme un obstacle, voire un handicap aux apprentissages. Ce qui risque d'engendrer l'effet Pygmalion (Danhier & Jacobs, 2017). Inconsciemment ou consciemment, les enseignants, ayant des a priori envers certains, vont prédire les résultats de ces élèves. Ils risquent donc d'être sous-évalués (Danhier & Jacobs, 2017). La représentation que les élèves ont d'eux-mêmes se développe à travers les yeux de l'enseignant. Ils se perçoivent donc plus rapidement en

⁵ Système qui laisse le libre choix de l'école aux parents et aux enfants.

difficulté. Lors d'une enquête réalisée par Brinbaum et Keiffer (2005), 21% des jeunes d'origine maghrébine expliquent que leur souhait d'orientation a été refusé alors que c'est le cas de seulement 14% des Français d'origine. Les jeunes issus de l'immigration développent un sentiment d'injustice envers les finalités scolaires (surtout dans l'enseignement professionnel). Les élèves maghrébins expriment leur désir de réaliser des études universitaires (Brinbaum et Keiffer, 2005), alors qu'ils sont le plus souvent réorientés vers des filières professionnelles. Selon eux, les évaluations sont à remettre en question et les compétences évaluées ne représentent pas la performance scolaire. Pour eux, l'évaluation réglementaire ne sert qu'à diriger les élèves maghrébins dans des filières de relégation. De plus, ils expliquent aussi leurs difficultés pour trouver un maître de stage, ils ressentent une vraie discrimination. Discrimination que l'on retrouve, plus tard, sur le marché de l'emploi. La combinaison de l'épreuve de l'exclusion et de sa régularité leur fait ressentir une injustice profonde (Renault, 2004 cité par Zirotti, 2006), d'autant plus qu'elle touche une collectivité. Comparés aux élèves issus de milieux défavorisés, ces élèves ne demandent pas une discrimination positive mais plutôt la correction des inégalités sociales.

2.2.4. Discrimination scolaire et développement de l'identité

Selon Zirotti (2006), cette discrimination ethnique a fait développer aux jeunes d'origine maghrébine d'autres compétences hors du système scolaire. Comme la perpétuelle lutte contre ce système qui, pour eux, viole les valeurs d'égalité ou la revendication. Le fonctionnement de la société est, dès lors, constamment remis en cause. En sachant que cette recherche d'égalité ne se retrouve pas uniquement dans le milieu scolaire mais dans la vie sociale et dans la recherche d'identité, les élèves issus de l'immigration ont acquis l'expérience d'un combat perpétuel contre les catégorisations dévalorisantes et l'isolement afin de pouvoir se définir eux-mêmes de manière acceptable (Zirotti, 2003). Ce combat se répète à l'école, car le système scolaire ne leur permet pas de se développer comme ils le désireraient. C'est pourquoi, les jeunes d'origine maghrébine se définissent et se reconnaissent dans une catégorie en tant qu'«Arabe», « maghrébin » ou « enfant issu de l'immigration ». Souvent, cette identité Arabe renvoie à une identité islamique encore plus dévalorisée (Zirotti, 2003). Il est intéressant d'ajouter que, selon Duru-Bellat (2011), les groupes minoritaires ou dominés se définissent souvent par des mots qualifiant l'appartenance à un groupe tandis que les dominants se voient définis dans toute leur singularité. Ce qui renvoie l'idée selon laquelle les groupes minoritaires dominés ne se définissent que par une catégorie (les arabes) alors que les groupes dominants majoritaire sont définis par des caractéristiques singulières et personnelles.

Les dominants apparaissent chacun comme individuel et unique alors que les dominés portent le « nous » de leur catégorie pour se protéger.

2.3. Les demandeurs d'asile

Nous sommes en train de jongler avec plusieurs termes (migrant, immigré, réfugié et demandeur d'asile). Voici une clarification selon le public central de ce mémoire. Qui sont les « immigrés demandeurs d'asile » ?

Afin de pouvoir être reconnu en Belgique, un migrant doit mettre en route une procédure de demandeur d'asile. Lors de cette demande, les migrants obtiennent le statut de « demandeur d'asile ». Majoritairement, ils résident dans des centres ouverts tels que la Croix Rouge ou Fedasil, où ils sont alors suivis par des assistants sociaux et des éducateurs. À la suite de cette procédure, qui peut s'avérer plus ou moins longue (3 mois à 2 ans), trois issues sont possibles (Commissariat général aux réfugiés et aux apatrides, 2015) :

- Une réponse négative, avec ordre de quitter le territoire. Cependant, des recours sont possibles afin de relancer la procédure de demandeur d'asile.
- Une réponse positive, avec un titre de séjour non définitif. Le demandeur d'asile devient alors réfugié et peut résider en Belgique pour une durée définie (exemple : 3 ans). Au bout de cette durée, le réfugié doit rentrer dans son pays d'origine ou peut relancer une procédure de demandeur d'asile en Belgique.
- Une réponse positive, avec titre de séjour définitif. Le demandeur d'asile devient réfugié et peut résider en Belgique à vie.
- Une protection subsidiaire : le demandeur d'asile reçoit un droit de rester dans le pays pour une durée limitée d'un an.

Le titre de réfugié se définit comme suit : « Personne qui se trouve hors du pays dont elle a la nationalité ou dans lequel elle a sa résidence habituelle ; qui craint avec raison d'être persécutée du fait de son appartenance communautaire, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, et qui ne peut ou ne veut se réclamer de la protection de ce pays ou y retourner en raison de ladite crainte⁶ » (UNHCR, 2002 cité par Derluym & Broekaert, 2008, p. 320), permet au migrant d'avoir des papiers en règle avec la loi et de pouvoir alors résider en Belgique. Sans ce titre, le migrant

⁶ Traduit de l'Anglais par Marine Botilde : "a person who is outside his/her country of nationality or habitual residence; has a well-founded fear of being persecuted for reasons of race, religion, nationality, membership of a particular social group or political opinion; and is unable or unwilling to avail himself of the protection of that country, or to return there, for fear of persecution"

est, soit un demandeur d'asile en attente d'un statut, soit un illégal qui doit rentrer dans son pays d'origine.

2.4. Les Mineurs Etrangers Non Accompagnés (MENAs)

En France, on parle de Mineur Isolés Etrangers (MIE) en Belgique de MENA. Mais qui sont-ils ?

Les MENAs (Mineurs Etrangers Non Accompagnés) sont définis comme : « des enfants de moins de 18 ans qui ont été séparés de leurs deux parents et qui ne sont pas pris en charge par un adulte qui, selon la loi ou la coutume, est responsable de le faire⁷. » (UNHCR, 1994 cité par Derluym & Broekaert, 2008, p. 320). Selon le service public fédéral de la justice belge (2019), pour être MENA en Belgique, il faut remplir 4 conditions⁸ :

- « Avoir moins de 18 ans, même si la loi du pays d'origine prévoit un autre âge pour la majorité.
- Ne pas être accompagné par une personne exerçant l'autorité parentale.
- Venir d'un pays non membre de l'Espace économique européen.
- Se trouver en Belgique en tant que demandeur d'asile ou sans autorisation de séjour. »

Il est vrai que certains viennent retrouver un membre de leur famille en Europe, mais sans papiers officiels signés par leurs parents, ces oncles, tantes, frères et sœurs ne peuvent prétendre à être leurs tuteurs légaux. Même avec de la famille en Belgique, ces jeunes sont des MENAs. En l'absence de papiers officiels, l'âge des MENAs n'est pas toujours facilement déterminable. C'est pourquoi les enfants et les adolescents doivent passer un examen médical comportant une radiographie des dents, de la clavicule et du poignet. Ce test comporte une marge d'erreur de plus ou moins 4 ans. L'âge d'un MENA est donc un âge moyen reposant sur une estimation (Fournier, 2017).

Un MENA est donc un mineur, sans points de repère adulte, qui a dû fuir son pays pour de multiples raisons et qui se retrouve en Belgique afin de lancer une procédure de demandeur d'asile. Son but est d'obtenir un permis de séjour provisoire ou définitif. Ce titre de séjour lui permettra d'obtenir le statut de réfugié. Ce statut permet aux MENAs de s'établir en Belgique et d'être protégés des persécutions subies dans leur pays d'origine. Une partie de ces MENAs espère par la suite pouvoir réaliser un « regroupement familial » c'est-à-dire faire venir leur

⁷ Traduit de l'Anglais par Marine Botilde : “*children under 18 years of age who have been separated from both parents and are not being cared for by an adult who, by law or custom, is responsible to do so.*”

⁸https://justice.belgium.be/fr/themes_et_dossiers/enfants_et_jeunes/mineurs_etrangers_non_accompagne/service_des_tutelles/identification_d_un_mineur_etranger_non_accompagne

famille qui est restée dans le pays d'origine. Le regroupement familial permet à la famille de venir en Belgique et de bénéficier d'un droit de séjour sans passer par une procédure de demande d'asile (Circulaire relative l'accès au territoire belge, 2013).

Bien que les MENAs soient soumis aux mêmes règles que n'importe quel autre demandeur d'asile, ils ont des droits différents comme celui d'avoir un représentant légal (obligation) et le droit de scolarisation (Derluym & Broekaert, 2008). Chaque MENA est confié à un représentant légal (tuteur) qui doit l'assister dans sa procédure de demandeur d'asile. Celui-ci devient alors son référent juridique sur le sol belge. N'importe quel adulte peut faire une demande pour devenir tuteur d'un MENA (Derluym & Broekaert, 2008).

2.4.1. En quelques chiffres

En 2015, lors de la crise de l'asile⁹, 5047 MENAs sont arrivés en Belgique, 3099 ont fait une demande d'asile. En 2016, ils étaient 2928 à faire une demande (Service Public Fédéral Justice, 2016). Depuis 2015, on constate une augmentation des enfants de moins de 12 ans. Les MENAs sont majoritairement de sexe masculin, plus de 80% des MENAs sont des garçons (Amnesty International, n.d).

2.5. Conclusion

Nous pouvons remarquer que l'immigration est présente en Belgique et qu'elle pose plusieurs questions sur l'intégration scolaire des enfants et adolescents immigrés. Cette première contextualisation nous a permis de comprendre ce qu'était un MENA demandeur d'asile et de le replacer dans le système scolaire de la Fédération Wallonie Bruxelles. Nous avons pu mettre en lumière certaines limites de notre système d'intégration. Effectivement, ces mineurs se retrouvent principalement cantonnés dans certaines écoles. Notre système de « quasi-marché » scolaire engendre sans le vouloir, un phénomène de ségrégation scolaire sur base de critères ethniques. Cela cause divers problèmes autant sur le plan de l'apprentissage - les immigrés sont les plus touchés - que de l'intégration - problèmes d'appartenance et quête de liberté -. C'est donc dans ce système qu'un MENA se retrouve scolarisé. Étant mineurs immigrés, les MENAs sont soumis à ces questionnements et problématiques.

⁹ En 2015, en Europe, les taux d'immigration ont considérablement augmenté suite à une crise de l'asile. En 2016, ce taux a diminué et s'est stabilisé (Myria, 2015).

III. Différents troubles dus à la migration

Comme expliqué dans le premier point, les causes de migration sont multiples. En plus des conditions de vie dans le pays qui les ont poussées à quitter, le trajet pour arriver en Belgique n'est pas sans crainte et l'adaptation au nouveau pays n'est pas évidente. Dans ce chapitre, nous allons aborder de manière succincte les troubles psychologiques qui peuvent survenir chez ces migrants. Cela nous permettra de clarifier la situation dans laquelle se trouve potentiellement un MENA.

3.1. Les effets psychologiques

La vie dans le pays d'origine et le trajet pour venir jusqu'en Europe se révèlent difficiles, certains parcourent des centaines de kilomètres à pied, effectuent des traversées en bateau... De plus, l'absence de la famille ou des parents pendant la migration augmente les risques de traumatisme (Hick et al, 1993 cités par Derluym & Broekaert, 2008). Ces parcours entraînent différents troubles du comportement comme des problèmes de sommeil, de concentration, de dépression, d'harcèlement, d'anxiété, de stress posttraumatique, de tristesse, de violence et dans les cas extrêmes de suicide (Derluym & Broekaert, 2008). Ces réactions seraient développées par un traumatisme de *type II* (Terr, 1991. cité par Derluym & Broekaert, 2008) qui s'apparenterait à du stress répété comme, par exemple, dans le cas d'abus sexuels. Il faut aussi préciser que ces enfants ont perdu l'entièreté de leurs points de repères : leurs parents, leur maison, leurs amis, leur école, leur culture... et doivent apprendre à vivre dans un nouvel environnement.

3.2. Une triple analyse

3.2.1. La psychologie transculturelle

La psychologie transculturelle aborde la culture comme un moyen de coder le monde qui nous entoure. Chacun d'entre nous possède un filtre qui nous permet de voir le monde. Ce filtre est notre culture (Leconte, 2017). Les adolescents n'ayant pas terminé leur construction, ils n'ont pas toutes les clés en main pour décoder ce monde. Les MENAs, en migrant, perdent leur cadre culturel de référence et doivent apprendre à décoder leur nouveau monde sans nécessairement avoir les bons outils et sans l'acquisition totale et fixe de leurs points de repères. Dans ce nouveau bassin de vie, ils ne connaissent ni la langue, ni les règles. Il devient alors difficile de se créer une logique de vie rassurante dans un univers qu'on ne peut comprendre (Leconte, 2017).

3.2.2. Le traumatisme

S'ajoute à cela la théorie du traumatisme. Le traumatisme est défini comme une extraction psychique ou un arrêt de la vie psychique. Notre pensée qui analyse tout en permanence s'arrête et il se crée alors une dissociation entre les émotions, la pensée et les perceptions (Leconte, 2017). Pour rejoindre la psychologie transculturelle, selon Nathan (cité par Moro, 2006), toute migration est traumatique car elle rompt la cohérence entre le cadre culturel externe et le cadre culturel intériorisé. Comme expliqué ci-dessus, l'adolescent ne parvient pas à trouver une quelconque logique au monde qui l'entoure. Le traumatisme chez les MENAs n'est pas seulement lié à cette discordance. Se rajoute à cela le traumatisme du voyage (guerre, viol, mort, faim, insécurité...). Afin de pouvoir survivre à un traumatisme, nous sommes obligés de nous « couper » d'une partie de nous-même. Ce qui représente un énorme paradoxe dans la construction de l'adolescence. Un adolescent qui n'est pas encore abouti doit alors déconstruire une partie de sa vie pour pouvoir « survivre » au traumatisme, ce qui va créer une faille dans le développement de son identité (Moro, 2006).

3.2.3. L'exil

La théorie de l'exil repose sur le fait que le jeune est isolé de sa famille, de sa culture et de son environnement, ce qui crée une fragilité (Nathan cité par Leconte, 2017). Il est donc dans le cas d'une migration exilé de son berceau culturel. La perte de repère engendre une perte de sens. Le jeune risque d'avoir le sentiment de ne plus avoir de place dans sa famille, il cherche donc à garder une attache avec elle. Le fait de se trouver isolé bloque les défenses du jeune comme s'il n'avait plus accès à ses ressources personnelles. Il se sent inutile, vide de sens, et cela peut aller jusqu'à se poser la question de sa raison de vivre (Leconte, 2017).

Afin d'illustrer ces différentes théories, voici le résumé de l'arrivée d'Ali en France, témoignage d'un MENA afghan de 15 ans (recueilli par J. Leconte, 2017) : Le père d'Ali a été assassiné par les talibans. Ali a donc quitté son pays dans l'objectif d'atteindre l'Europe pour travailler afin d'envoyer de l'argent à sa famille. Si on s'intéresse à la théorie de la psychologie transculturelle, à 15 ans, Ali a déjà un statut d'adulte en Afghanistan alors qu'en France c'est un adolescent. Un premier choc s'est alors produit quand Ali s'est rendu compte qu'il ne pouvait pas travailler et qu'il devait aller à l'école. Si, à partir de la France, il ne peut aider sa famille, il va se sentir encore plus exilé et inutile. Il va devoir retrouver un nouveau sens à sa vie et va devoir apprendre à vivre sans sa famille. Tout en gardant les séquelles de son parcours et de sa vie antérieure.

3.3. L'incertitude

Une fois arrivé en Belgique, un immigré doit entamer une procédure de demandeur d'asile sans être sûr qu'elle aboutisse. Dans les cas extrêmes, certains réfugiés peuvent rester trois ans dans l'attente d'une réponse, qui pourrait être négative (cf. point 2.3). En plus d'avoir subi énormément de stress dans leurs pays et lors du voyage, les MENAs en subissent aussi en Belgique car ils sont perpétuellement dans l'attente de leur titre de séjour (Lundberg & Dahlquist, 2012).

La procédure de demandeur d'asile est longue et souvent éprouvante pour les MENAs. Ils se retrouvent continuellement dans l'attente et l'angoisse (Lundberg & Dahlquist, 2012). Cela engendre une réelle « course aux papiers ». Les MENAs se retrouvent dans une perspective de survie car à tout moment, ils peuvent être victimes d'une décision négative et ils risquent d'être rapatriés. Le perpétuel doute qui plane, au-dessus des MENAs, les enferme dans un état de stress constant qui, majoritairement, les empêche d'avancer et de planifier leur avenir (Lundberg & Dahlquist, 2012).

3.4. Les besoins fondamentaux

Si nous appliquons la pyramide des besoins (Maslow, 1943), chez les MENAs, la base de la pyramide est à peine atteinte. En effet, les besoins fondamentaux, liés à la survie de l'être humain, ne sont qu'en partie assouvis. Vivant dans des centres, les MENAs peuvent techniquement manger, boire et dormir en sécurité. Cependant, le trouble le plus observé étant l'insomnie (Derluym & Broekaert, 2008), le développement des MENAs se trouve déjà ébranlé à la base. De plus, le deuxième stade de la pyramide, le besoin de sécurité, n'arrive pas à être comblé, le MENA étant dans l'angoisse permanente (Derluym & Broekaert, 2008). Certains besoins physiologiques qui garantissent la survie d'un être humain ne sont donc pas respectés.

3.5. Conclusion

Ce chapitre explique les difficultés que rencontre un MENA qui se retrouve seul en Europe. Ceci montre la complexité psychologique et psychique qui entoure les MENAs. Les différents troubles étant multiples et engendrés par des causes diverses, il n'est pas évident de comprendre tout ce qui gravite autour d'eux, tant sur le plan psychologique que scolaire. Une des questions principales de cette recherche se pose : « *Quelle est la place de l'école, quand certains besoins qui paraissent importants au bon développement (sécurité, soutiens*

familiaux, estime de soi) ne sont pas nécessairement satisfaits ? » Cette question nous amène à envisager le point suivant : la scolarité des MENAs.

IV. Les MENAs et l'école

Peu d'études ayant, à ce jour, été réalisées sur les MENAs nous en présenterons deux. Une faite en Suède se centrant sur leurs perspectives d'avenir et une menée en Belgique par l'organisme UNICEF Belgique touchant à l'intégration scolaire. Afin d'être le plus complet possible, nous analyserons la scolarité de jeunes natifs placés en foyer, soustraits à l'autorité parentale. Ces jeunes ayant aussi des problèmes touchant aux besoins fondamentaux.

4.1. Les perspectives d'avenir des MENAs : étude en Suède

L'étude est une analyse qualitative, 26 garçons MENAs âgés de 13 à 17 ont été interrogés. 16 ayant un statut de réfugié, 5 sont en procédure de demandeur d'asile et 5 ont eu un rejet de leur procédure. Une partie des résultats de cette étude a déjà été développée dans le point sur l'incertitude où nous évoquons le stress continu des MENAs suite à l'attente d'un statut de réfugié (cf. point 3.3).

L'intérêt de cette étude est de comprendre comment les MENAs se sentent en Suède, quels sont leurs centres d'intérêts et ce qu'ils veulent faire sur le long terme. Les résultats indiquent que les MENAs n'ont pas tous la même perception de la réalité en Suède. En premier lieu, l'étude explique ce que les MENAs apprécient en Suède comparativement à leur pays d'origine : comme le fait de pouvoir être « libres », il y a des lois, ils sont soignés, ils sont en sécurité, ils peuvent étudier, ils sont en démocratie, ils jouent au football, ils ont des amis, l'école est mieux en Suède, on s'occupe d'eux durant toute leur demande d'asile... (Lundberg & Dahlquist. 2012).

Cependant, les avis sur leur vie en Suède dépendent, selon Lundberg et Dahlquist (2012), du statut de leur demande d'asile. A-t-elle été acceptée, sont-ils toujours en attente d'un permis ou a-t-elle été rejetée ? Les Jeunes, étant toujours en attente d'un permis décrivent la situation comme difficile. Ils ne comprennent pas pourquoi, après le trajet migratoire qu'ils ont fait, ils doivent encore attendre presque 10 mois pour avoir une réponse. Certains, ayant obtenu leur statut, déclarent que lors de l'attente ils étaient « malade dans leur tête ». Pendant cette période, les MENAs se renferment sur eux même. Toutefois, ils disent tous avoir été bien traités et bien pris en charge.

Au sujet de l'école, majoritairement, les MENAs la jugent importante. Elle représente un investissement pour leur futur, elle développe leurs capacités et elle leur permet d'apprendre le Suédois. Lundberg et Dahlquist (2012) expliquent que les MENAs dont la procédure d'asile a été rejetée ne voient plus l'école comme quelque chose de positif. L'école n'a plus d'importance à leurs yeux. Les MENAs en procédure de demande d'asile expliquent que la situation à l'école n'est pas évidente. Effectivement, l'attente de la décision les rend inquiets et nerveux, ils ont plus de difficultés à se concentrer sur les tâches scolaires (Lundberg & Dahlquist. 2012). Un autre problème rencontré par les MENAs est qu'ils sont dans des classes spécifiques pour apprendre le Suédois (équivalent des DASPA en Belgique). Ils ne peuvent donc pas se « mélanger » aux étudiants suédois pendant les cours. Les migrants se retrouvent toujours entre eux. Ce qui pose la question de l'intégration dans le pays d'accueil.

Quoi qu'il arrive, l'école est vue comme importante. Mais elle a plus de sens pour les MENAs ayant un permis de séjour, car ils perçoivent l'école comme un moyen pour vivre et avancer en Suède. Ces MENAs ont plus de facilité de voir leur avenir (Lundberg & Dahlquist. 2012). Les MENAs en attente d'un permis de séjour expriment la crainte d'oublier les compétences apprises en Suède s'ils doivent rentrer dans leur pays. De plus, l'école n'est pas seulement vue par ces jeunes comme un lieu d'apprentissage. Elle leur permet une structure de vie et elle est un lieu de rencontre.

Les perspectives d'avenir varient, aussi, en fonction de leur statut. Pour ceux qui ont un permis de séjour, leur désir est de terminer l'école et de bien parler suédois. Une partie vise les études universitaires (psychologue, économiste...), une autre vise un métier plus manuel (coiffeur). Dans un objectif de vie, ils espèrent aussi avoir le droit de réaliser un regroupement familial (Lundberg & Dahlquist, 2012). Pour les MENAs en attente d'un permis, ils ont des difficultés à imaginer leur futur car cela les fait penser à leur famille envers laquelle ils expriment une grande tristesse et inquiétude. Cependant, ils peuvent avoir des souhaits comme ouvrir un restaurant ou aller à l'université s'ils peuvent rester en Suède. Les MENAs ayant eu un refus ne désirent pas parler de leur futur (Lundberg & Dahlquist. 2012).

4.2. Les MENAs face au système scolaire en fédération Wallonie Bruxelles : le rapport d'UNICEF Belgique

Le rapport d'UNICEF Belgique (2004) permet de mettre en lumière les pensées que les MENAs expriment envers notre système scolaire et leur intégration dans les différentes écoles. L'intérêt était de pouvoir donner une voix à tous ces jeunes étrangers. Ce rapport comporte les témoignages de plus de 150 MENAs. Ce rapport est une étude à visée qualitative afin de répertorier et de mettre en relation les différents avis des MENAs sur les problèmes qu'ils rencontrent au jour le jour, dont ceux de leur scolarité.

Le premier problème rencontré par les MENAs touche l'intégration à l'école, que ce soit en classe passerelle¹⁰ ou en enseignement général, technique et professionnel. Selon le rapport d'UNICEF Belgique (2004), la majorité des témoignages des MENAs se rejoignent sur ce point : ils ne se sentent pas bien intégrés dans le système scolaire à cause :

- Du regroupement homogène : tous les réfugiés se retrouvent dans la même classe et les mêmes écoles, même après les classes passerelles.
- Du racisme des élèves belges envers les réfugiés. Le racisme empêche une bonne communication et donc empêche un échange de culture.
- Du non choix des études : les MENAs ne parlant pas bien français sont orientés vers des filières techniques ou professionnelles.
- De la non reconnaissance de leurs compétences : certains étaient, dans leur pays, avancés dans leur scolarité. Et ayant fui leur pays sans leurs diplômes, leurs compétences ne sont pas reconnues.
- Des difficultés de rentrer dans un cursus scolaire normal, car il y a la peur du rapatriement et donc l'impossibilité de se projeter.

« Si tu n'as pas les papiers qui prouvent que tu as déjà suivi tel cours ou réussi telle année dans ton pays, tu dois recommencer à zéro, on ne te croit pas. On devrait nous aider à adapter notre parcours scolaire pour une meilleure scolarisation. » (Témoignage recueilli par UNICEF Belgique, 2004, p. 15).

UNICEF Belgique rapporte que, selon certains MENAs, une des causes majeures de la non intégration scolaire est le manque d'information et de communication entre la réalité MENAs et l'école. En effet, le personnel éducatif scolaire n'est pas assez sensibilisé aux problèmes

¹⁰ Des classes passerelles ont été organisées en 2001. Elles ont été modifiées en 2012 par le décret DASPA. Leur but était de donner des cours intensifs de français aux immigrés (Décret classe-passerelle, 2001).

que peuvent rencontrer les MENAs. La majorité de ces personnes n'est pas au courant de la vie que mène un adolescent étranger non accompagné. Il est alors impossible de pouvoir en parler en classe avec les autres élèves ou d'adapter certains sujets scolaires à ces problématiques. C'est cette même non-information qui, selon les migrants, provoque du racisme entre élèves. Cela engendre des préjugés envers eux. Etant exclus par leurs camarades, ils ont du mal à intégrer la culture belge. Comme les Belges ne s'intéressent pas à la culture des MENAs, un fossé interculturel se creuse. La non-connaissance de l'autre entraîne encore plus de tension dans les classes ainsi que dans la cour de récréation. D'autre part, l'exclusion des MENAs se trouve notamment renforcée suite à des problèmes financiers. Ces derniers n'ont pas d'aide financière suffisante alors que la scolarité n'est pas gratuite. En effet, ils peinent à se procurer le matériel dont ils ont besoin pour étudier (livres, feuilles, bics...). Sans parler des sorties scolaires qui sont souvent trop coûteuses. De plus, dans les quelques cas où elle se passe à l'extérieur de la Belgique, elles sont interdites par la procédure de demandeur d'asile, car quitter le territoire belge n'est pas autorisé aux demandeurs d'asile.

S'ajoute à cela leur réalité temporelle : un MENA qui atteint ses 18 ans devient majeur. Il ne sait donc pas si financièrement il pourra terminer l'école car les subsides pour les réfugiés majeurs ne permettent pas de financer une scolarité (UNICEF Belgique, 2004). Après 18 ans, la gratuité scolaire prend fin, les MENAs doivent donc payer un minerval (Plate-forme mineurs en exil, n.d a). Selon UNICEF Belgique (2004), le sentiment d'exclusion scolaire ne fait qu'aggraver les troubles des MENAs, qui ne se sentent pas reconnus à leur juste titre. Cette non-reconnaissance risque de faire entrer les MENAs dans une spirale d'échecs quotidiens : *« Nous avons tellement de soucis que nous ne parvenons plus à nous concentrer sur quoi que ce soit : notre tête et notre cœur débordent de préoccupations. Nous nous sentons ratés, délaissés, seuls, sans valeur et inutiles. »* (UNICEF Belgique, 2004, p. 16).

En conclusion, afin de pouvoir se sentir intégrés, les MENAs interrogés dans le rapport UNICEF Belgique (2004) ont proposé des pistes de solutions et souhaits. Voici ce qu'il en est ressorti :

- Mettre en place un système d'évaluation des diplômes.
- Sensibiliser la population belge quant au vécu des MENAs afin de lutter contre les préjugés.
- Intégrer des cours intensifs de français (également avant la scolarisation) et des cours de rattrapage après l'école.
- Meilleure orientation des jeunes.

- Davantage d'aide financière.
- Plus de classes passerelles avec des aides particulières pour les enfants qui n'ont jamais été scolarisés dans leur pays d'origine.
- Une aide financière afin de pouvoir plus facilement continuer les études après 18 ans.

4.3. Comparaison avec des jeunes de maison d'accueil

Une comparaison avec des jeunes placés en institution semble pertinente, étant donné que ces adolescents se retrouvent aussi dans des situations difficiles. Les enfants placés (soit en famille d'accueil soit en maison d'accueil) sont des jeunes fragilisés, éloignés de leur environnement familial qui est considéré comme trop instable pour eux. Généralement, ils ont subi des traumatismes et des maltraitances, ce qui perturbe leur bon développement (Denecheau et Blaya, 2013).

Il faut préciser que, même si le placement est une bonne chose, le fait de changer d'environnement peut s'avérer être un traumatisme pour le jeune. En effet, celui-ci va devoir s'habituer à un nouveau lieu de vie, à des éducateurs, à un cadre plus structurant... Cela crée un stress et de l'anxiété pour le jeune qui se demande ce qu'il adviendra de lui (Bergeron, Valla & Gauthier, 2007 cités par Mathieu, 2012). Comme pour les MENAs, nous pouvons nous poser la question de la place de l'école, pour ces enfants placés, alors que les besoins fondamentaux ne sont pas respectés. Plusieurs études ont été réalisées sur les parcours scolaires des jeunes vivant dans un foyer. Nous allons expliciter certaines théories sur leur intégration scolaire afin de les rattacher à notre problématique sur les MENAs.

La scolarité des jeunes placés n'est pas évidente : redoublement, réorientation, absentéisme voire même décrochage scolaire (Potin, 2013). Ces différents problèmes s'expliquent par le fait que l'enfant placé, étant émotionnellement atteint (stress, anxiété), présente une disponibilité cognitive amoindrie par des préoccupations et des angoisses qui sont nuisibles aux apprentissages scolaires (Lambert, 2011 cité par Mathieu, 2012). Comparativement aux autres élèves, les enfants placés sont plus touchés par le redoublement. Ils se retrouvent majoritairement dans des filières qualifiantes ou professionnelles (Denecheau et Blaya, 2013). La question se pose quant à leur choix personnel de se retrouver dans ces filières. Le temps leur est compté. En effet, à 18 ans, les jeunes sont souvent placés dans des appartements où ils doivent apprendre à se gérer seuls. Dans ces situations, les jeunes se retrouvent vite livrés à eux-mêmes. Cela influence le choix de l'adolescent qui éprouve le désir d'être rapidement

indépendant (Potin, 2013). Le diplôme et donc leur futur métier devient alors une obligation pour répondre à leurs besoins.

Nous pouvons constater que, même avec une obligation d'indépendance « rapide », les jeunes placés ne sont pas des plus « scolaires ». Comme expliqué plus haut, ils ont des difficultés à intégrer les apprentissages suite aux problèmes psychologiques et émotionnels qu'ils doivent surmonter. Effectivement, les enfants éloignés de leur milieu familial ressentent un malaise et n'arrivent pas à s'adapter au nouvel environnement : « *J'ai fugué de l'école car j'ai trop envie de voir ma mère et l'éduc veut pas. Je voulais savoir si je peux la voir seul* (Propos d'un enfant placé au cours d'une audience) » (Giroux, 2005, p. 477).

4.4. Conclusion

Ce chapitre nous centre sur la scolarité des MENAs. Avec l'étude en Suède, nous remarquons que les MENAs considèrent l'école car elle apparaît comme un levier pour avancer dans la vie. Attention, les témoignages des MENAs sont à analyser en détail car la perception de l'école est différente selon leur titre de séjour. Effectivement, l'école est à placer sur un continuum d'importance. Elle est plus importante pour les MENAs ayant obtenu un statut que pour ceux ayant eu une réponse négative. L'école reste quand même une difficulté, par rapport à la langue, l'intégration et le stress que ressentent continuellement les jeunes en attente d'un permis de séjour.

Le rapport UNICEF explicite un réel problème quant à l'intégration des MENAs dans le système scolaire belge. Ces problèmes reposent sur diverses causes. L'intégration semble être un enjeu majeur dans l'évolution des MENAs, que ce soit par rapport à leurs camarades belges ou par rapport à leur niveau scolaire. Les difficultés reposent, en partie, sur une frustration due à une non-reconnaissance de leurs capacités qui engendre une relégation dans des filières non désirées par les MENAs.

Pour terminer, bien que les jeunes de foyer ne soient pas tout à fait identiques aux MENAs, leur analyse va nous permettre de réfléchir à l'avenir des MENAs. En effet, ces populations sont toutes les deux fragilisées et présentent de nombreux points communs. En premier lieu, le changement d'environnement et la perte de repères surtout familiaux génèrent un bouleversement chez les jeunes. Cette perte s'associe à une obligation de s'adapter au nouveau contexte de vie. Certains MENAs et jeunes placés en foyer changent plusieurs fois de milieu d'accueil, ce qui s'avère encore plus perturbant. Un autre point commun est

l'angoisse constante due à divers traumatismes et aux questionnements par rapport à leur place dans la société. Les jeunes de foyer et les MENAs se questionnent sur leur avenir, difficilement projetable, car ils sont confrontés à un problème d'intégration dans notre système. De plus, la peur d'avoir 18 ans rythme leur vie parce que, aux yeux de la loi, ils deviennent adultes et perdent le statut privilégié que leur offrait l'adolescence ou l'enfance. Ils doivent alors devenir autonomes rapidement sans avoir les armes adéquates pour maîtriser le monde autour d'eux. Par comparaison, nous pouvons émettre l'hypothèse que la scolarité des MENAs sera semée d'embûches. Effectivement, ils risquent d'être confrontés à l'échec scolaire, au redoublement et au décrochage scolaire. Alors, la probabilité que les MENAs terminent leur scolarité est mince. Ils se retrouveraient comme les jeunes de foyer à devoir être autonome le plus vite possible.

V. École et résilience

Ce point va nous permettre de mettre en lumière le terme de résilience et de comprendre comment l'école peut être un tuteur de résilience. Par la suite, une étude sur l'école comme facteur (vecteur) de résilience pour des réfugiés sera présentée.

5.1. La résilience

Nous définirons la résilience comme : « la capacité à réussir à vivre et à se développer de manière acceptable en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative » (Cyrulnik, n.d cité par Gayet, 2007, p. 30). La résilience est donc vue comme une compétence particulière qui contredit les prédictions concernant un individu (Gayet, 2007). Cette compétence est la capacité qu'a un individu à passer outre un traumatisme et de continuer d'évoluer. La résilience serait dépendante de l'environnement social et son développement serait tributaire de supports extérieurs comme la famille, l'école, le travail, ou les organisations religieuses (Gayet, 2007).

Ce concept de résilience arrive majoritairement dans des situations de misère psychologique, financière et culturelle. La résilience touche surtout des minorités en détresse comme les enfants issus de l'immigration (Gayet, 2007). La résilience devient alors pour le résilient la relecture de sa nouvelle histoire. Il tisse des liens entre le passé et le futur afin de se réappropriier le passé pour maîtriser son avenir. Cela résulte d'un chantier parsemé de conflits psychiques. L'issue réparatrice se trouve dans l'acceptation d'être l'auteur de sa propre vie

sans oublier son vécu. Le résilient donne ainsi du sens à son héritage dans la construction de son nouveau chemin (Lahaye & Burrick, 2007).

5.1.1. Un bon tuteur de résilience

Nous utiliserons le terme « tuteur de résilience » lorsque nous parlerons du rôle d'une personne ou d'une institution. L'école apparaîtra donc comme un tuteur de résilience composé de plusieurs facteurs influençant cette résilience. Le terme « vecteur de résilience » sera développé plus bas.

Une étude de Leconte (2004) reprend les caractéristiques d'un bon tuteur de résilience pour les enfants et les adolescents. Selon lui, ces différentes caractéristiques n'ont rien d'exceptionnelles pour qu'un enfant ait l'opportunité de devenir résilient, il faut qu'il se sente aimé, qu'il se développe dans un cadre structurant et qu'il découvre que la vie a du sens (Leconte, 2004). Leconte dégage sept attitudes récurrentes des bons tuteurs de résilience. Cependant, il ne faut pas les voir comme un « manuel de bonnes pratiques à suivre conduisant à coup sûr à la résilience » car la résilience est tributaire de chaque situation (Leconte, 2004, p. 22). Les bons tuteurs de résilience se sont manifestés : par leur empathie et affection envers le jeune, par un intérêt porté sur les côtés positifs du jeune, en laissant la liberté au jeune de parler ou non du traumatisme, en ne le décourageant pas face à ses échecs, par le respect du parcours de résilience, en favorisant l'estime de soi du jeune et en évitant les gentilles phrases qui font mal¹¹(Leconte, 2004).

Un autre point important développé par Leconte (2004) est l'importance des limites et du cadre qu'on fixe aux jeunes car ne pas fixer des limites à un jeune est une façon de ne pas le reconnaître à sa juste valeur. De plus, un cadre permet au jeune d'être responsable de ses actes.

C'est dans la cohérence entre liens affectifs et cadre que pourra naître une résilience chez le jeune. Cadre sans lien n'est que contrainte restrictive, sans sens, et lien sans cadre induit du laxisme qui risque d'engendrer une sensation de toute puissance chez le jeune. C'est l'équilibration entre ces 2 notions (cadre et lien) qui permet au jeune de donner sens à son existence (Leconte, 2004).

La résilience est un concept complexe et polysémique qui résulte de multiples facteurs. Nous allons nous intéresser à la scolarité comme facteur et tuteur de résilience.

¹¹ Par exemple : « je me mets à votre place » ou « tout ça c'est du passé ; maintenant, il faut oublier » (Leconte, 2004, p. 24).

5.2. L'école et la résilience

5.2.1. Condition pour que l'école soit un lieu de résilience

Plusieurs conditions sont nécessaires afin que l'école devienne un vrai lieu de sécurité et de résilience pour les jeunes (Terrisse & Lefebvre, 2007).

En premier lieu, l'importance d'un bon éducateur : « La résilience fait écho sur le plan pédagogique à une sorte de protection du sujet contre l'adversité du milieu ou contre les effets nocifs d'un contexte socioculturel plongé dans la précarité » (Cyrulnik, 2007, p. 14). Dans ce sens l'éducateur est conscient que ses actes, implicites ou explicites ont une incidence sur le sujet en formation. Un éducateur suffisamment vigilant peut aider le jeune à affronter ses difficultés. L'intérêt est de permettre à l'adolescent de créer des stratégies appropriées pour évoluer. Cela dans un lien affectif sain qui permet au jeune de se réparer (Gayet, 2007). Cet éducateur doit savoir équilibrer son lien affectif et le cadre qu'il met en place dans l'institution scolaire pour que le jeune comprenne la cohérence éducative (Leconte, 2004). Elaborer un lien peut être obligatoire pour certains jeunes à risque car un cadre trop restrictif sans lien affectif semble dénué de sens pour eux (Leconte, 2004). Il faut cependant être vigilant, car le cadre scolaire est trop étroit pour comprendre totalement le processus de résilience. La réparation ne se fait pas que sous l'angle du pédagogique car elle concerne l'entièreté de la vie. L'école devient un lieu où l'enfant peut trouver des réponses à ses questions (Gayet, 2007).

L'école reste à double tranchant, car un jeune éprouvant des difficultés scolaires peut rentrer dans une spirale négative (Gayet, 2007). À ce moment, l'école agrandit les fractures que le jeune accumule en lui. Cette spirale négative peut s'aggraver selon les attributions causales que le jeune fait de son échec. S'il attribue ses échecs à des causes internes, stables et non-contrôlables (Crahay, 2007), par exemple, ses capacités intellectuelles, le jeune aura plus de difficultés pour changer ces résultats. Ce qui rend plus difficile une possibilité de résilience par les résultats. Il sera alors beaucoup plus découragé et démotivé. Son estime de soi sera alors touchée et le jeune ne croira plus en ses compétences. Si par contre c'est l'inverse, qu'il attribue ses échecs à des causes internes, variables et contrôlables, comme par exemple le manque de travail, le jeune pourra garder confiance en lui et avec un peu d'effort, il sera capable de réussir (Crahay, 2007).

L'école est donc une balance pour le jeune qui peut soit l'aider à avancer soit être un facteur de risque et accroître ses problèmes (Gayet, 2007). Dans ce système, le jeune va devoir

développer des facteurs de protection pour lutter contre les facteurs de risque. Les facteurs de risque sont des facteurs présents chez le jeune et dans son environnement qui augmentent la possibilité d'échec du jeune. Les facteurs de protection permettent de lutter contre ces facteurs de risque, ils peuvent être reliés à l'individu ou dépendre du contexte et des interactions. Ainsi, un lien affectif sain avec un enseignant apparaît comme un facteur de protection (Terrisse & Lefebvre, 2007). Il est aussi pertinent de s'intéresser à l'intégration par les pairs. L'adaptation à l'école passe par l'intégration par les condisciples (Gayet, 2007).

A l'école ou à l'extérieur, il est important que le jeune ne soit pas seul dans son processus de résilience. Effectivement, l'appartenance à un groupe résilient va permettre à ses individus, par leur connexion, de développer des facteurs de protection engendrant des conditions de résilience propres à ce groupe. Il ne s'agit pas seulement d'un regroupement d'individus. Ces individus se retrouvent car ils ont des caractéristiques communes permettant une synergie dans le groupe et donc créant des facteurs de protection. L'école a une place importante selon la nature des facteurs externes (environnement, loi scolaire...) et internes (enseignant, organisation...) qu'elle propose, facteurs qui peuvent être soit facteurs de risque, soit facteurs de protection pour le jeune et son groupe (Terrisse & Lefebvre, 2007).

Un des plus gros facteurs de risque ou de protection dans la réalité scolaire qui permet ou non le processus de résilience est la réalité familiale. L'environnement familial a un poids considérable sur l'intégration scolaire. Élaborer un projet de vie ne prend sens que par rapport au vécu de la lignée familiale (Pourtois & Desmet, 2007). Le changement d'un individu est permis par l'appropriation de savoirs et de pouvoirs qui doivent être suscité par les générations antérieures. L'école dans ce sens joue un rôle second car la résilience par l'école doit être acceptée par la famille (Pourtois & Desmet, 2007). De plus, la réalité familiale a une incidence sur la réussite et l'intégration scolaire des jeunes (Pourtois & Desmet, 1991).

5.2.2. Perception de l'école à travers un traumatisme

L'école pour les jeunes fragilisés et en processus de résilience apparaît différente. Leur perception scolaire passe par leur vécu. Le jeune traumatisé perçoit l'école à travers son processus de reconstruction. Cela s'explique par la théorie *des scripts et des schémas* de la psychologie cognitive. Les *scripts* sont des processus de mémorisation d'informations, qui sont reconstruits par l'individu afin d'appréhender ce qu'il a vécu, les individus tentant toujours d'expliquer ce qu'ils vivent de façon cohérente (Pourtois & Desmet, 2007). Les *scripts* s'inscrivent dans une notion plus grande que nous appellerons *schéma*. Les *schémas*

organisent les actions passées que le jeune encode et interprète. Ils sont donc les structures de connaissances de l'individu. Dans ce cas de figure, la mémoire est influencée par les scripts et schémas qui modifient l'histoire afin de la rendre plus conforme aux yeux des individus. Cela se fait de manière inconsciente et permet à l'individu d'appréhender sa réalité. L'apprentissage scolaire se réalise donc sur cette nouvelle réalité construite autour du traumatisme vécu.

La résilience s'installe dans ces différentes structures propres à chacun. Ainsi le traumatisme a une signification particulière selon les scripts et les schémas personnels. Les jeunes fragilisés dans un processus de résilience se représentent l'école comme une possibilité afin de réparer le traumatisme tel qu'ils le perçoivent selon leurs schémas. L'école entre en jeu dans la reconstruction et permet de construire de nouveaux scripts et schémas sur ceux du traumatisme qui influenceront le processus de résilience (Pourtois & Desmet, 2007).

5.2.3. Le déterminisme social

Cependant, bien que les jeunes fragilisés semblent voir l'école comme un moyen de réparation, selon Lahaye et Burrick (2007), l'école est un reproducteur social, « elle maintient les correspondances liées au statut » (Lahaye & Burrick, 2007, p106). En d'autres termes, le parcours scolaire d'un enfant respecte son capital culturel, symbolique et familial (Lahaye & Burrick, 2007).

Il est plus rare que l'école inverse les choses. Réussir contre toute attente n'est possible que pour une minorité qui va à l'encontre des lois de reproduction sociale. La résilience est donc intéressante car elle permet de déjouer les règles imposées par le déterminisme social (Lahaye & Burrick, 2007). L'école peut soit valoriser les élèves qui réussissent malgré un environnement extérieur instable, soit apporter un soutien en devenant tuteur de résilience en palliant à différentes failles (familiales, culturelles...). (Lahaye & Burrick, 2007).

5.2.4. Conclusion : l'école tuteur de résilience ?

Comme expliqué ci-dessus, l'école peut être à double tranchant dans le processus de résilience. Elle peut soit donner des réponses et pistes de solution aux jeunes, soit les faire sombrer dans l'échec. Selon Pourtois, Desmet et Be Ali Laroussi (2007), l'école n'enseigne pas la résilience car celle-ci ne peut pas être apprise au sein de l'institution. La résilience émane de facteurs environnementaux, familiaux et scolaires. De plus, l'école étant un vecteur de stress, dans ce sens, il faut être résilient pour rester et affronter l'école. La mobilisation de la résilience scolaire serait un processus de sauvegarde des situations stressantes qu'elle

engendre. Les enfants qui font preuve de résilience sont ceux qui savent résister au poids institutionnel relayé par les enseignants (Pourtois et al., 2007). La probabilité qu'un jeune à risque puisse lutter contre son déterminisme social grâce à l'école est faible. L'école n'apparaît comme tuteur de résilience que dans des cas rares avec des facteurs spécifiques (intégration, bon éducateur, réussite...). Cette institution n'est donc pas vue comme tuteur de résilience (Pourtois et al., 2007).

5.3. Étude sur des jeunes réfugiés rwandais en France et en Suisse

Cette étude a été réalisée afin de comprendre le sens de l'école pour des réfugiés rwandais rescapés du génocide. L'intérêt est de savoir comment l'école peut aider les jeunes en exil dans leur processus de résilience (Gakuba, 2004). Cette étude qualitative porte sur des entretiens de 30 jeunes rwandais âgés de 14 à 26 ans. Il est important de préciser que ces jeunes ont différents statuts (demandeur d'asile, réfugié, orphelin ou avec parents) et ils vivent en Suisse et en France depuis plusieurs années (entre 10 et 8 ans) (Gakuba, 2004).

Pendant leur exil, ces jeunes ont été coupés de l'école. Ils voulaient à tout prix reprendre l'école qui pour eux est le seul moyen de se donner un avenir. Voici ce qu'ils expriment quant au sens qu'ils donnent à l'école (Gakuba, 2004). En premier lieu, ils perçoivent l'école comme le moyen de *se préparer à l'avenir et être indépendant* : l'intérêt est d'avoir un métier et de pouvoir être autonome financièrement. Pour ces jeunes, l'école est une condition sine qua non afin d'avoir un bel avenir. L'école leur permettra une élévation dans la société (Gakuba, 2004). Dans un deuxième temps, l'école est perçue comme le moyen *d'acquérir des savoir-être* : le savoir-être se réfère au savoir-vivre en communauté et à un apprentissage de culture générale. L'école devient un lieu d'apprentissage du social afin de maîtriser des règles générales de vie (Gakuba, 2004). Certains jeunes ont aussi mentionné l'école comme importante pour *s'intégrer dans la société d'accueil* : les jeunes, par leur investissement scolaire, veulent être intégrés dans la société qui les accueille. Cela a pour effet de faciliter leur adaptation et leur reconnaissance sociale. L'école est le principal lieu d'intégration (Gakuba, 2004). Et enfin, l'école semble utile pour *se valoriser et apprendre pour être utile au pays d'origine* : l'intérêt de l'école porte sur les compétences que les jeunes acquièrent et qu'ils pourront réutiliser plus tard, une fois rentrés dans leur pays d'origine (Gakuba, 2004).

La majorité des jeunes rwandais en exil a choisi des filières professionnalisantes. Cela est en lien avec le sens qu'ils attribuent à l'école. Effectivement, l'intérêt est d'avoir un métier afin de travailler dans la société d'accueil (Gakuba, 2004). Cette formation permet, pour les

jeunes, d'être le plus rapidement autonome financièrement. On constate qu'une minorité de jeunes, toujours en attente d'un statut, souhaite réaliser des études universitaires. Ces études leur permettraient de s'investir dans le pays d'accueil. Notons que ces quelques jeunes ont des parents ayant des diplômes universitaires (Gakuba, 2004). Plusieurs études ont montré le lien entre les origines sociales des jeunes immigrés et leurs trajectoires scolaires (Eckman-Saillant, Bolzman & De Rham, 1994 ; Tribalat, 1995 cités par Gakuba, 2004). Selon Gakuba (2004), son étude montre que l'âge d'arrivée du jeune dans son pays d'accueil est un facteur déterminant car il influence son insertion scolaire. Plus ils sont jeunes, plus ils ont de chance de s'insérer dans un système de formation. Les plus âgés, arrivant trop tard, ne sont pas acceptés dans toutes les filières. Un autre facteur du choix du domaine de formation est l'identification du jeune à un parent perdu ou la poursuite de la formation entamée dans le pays d'origine (Gakuba, 2004).

La scolarisation n'est pas toujours des plus faciles et ces jeunes doivent faire face à plusieurs difficultés scolaires. Le premier problème est la barrière de la langue. La non-maitrise de la langue du pays d'accueil empêche le jeune de pouvoir étudier ce qu'il souhaite (Gakuba, 2004). Un deuxième problème soulevé touche à la relation avec les enseignants et les condisciples. Les jeunes soulèvent un problème de racisme et de discrimination. Le problème de racisme est principalement lié à l'échec scolaire. De ce fait, on ne sait pas si les enseignants font preuve de racisme ou si le racisme permet de justifier l'échec. Cependant, les jeunes expriment une nécessité de mieux former les enseignants aux approches interculturelles (Gakuba, 2004). Un dernier point soulevé est celui du manque d'informations. À leur arrivée dans le pays d'accueil, les jeunes ne se trouvent pas assez informés sur le système éducatif. Et inversement, les conseillers d'orientation ne sont pas assez informés du système éducatif rwandais. Les jeunes se retrouvent donc projetés dans des filières qui ne leur correspondent pas (Gakuba, 2004).

Pour ces jeunes rwandais, l'école apparaît principalement comme un moyen d'affronter l'avenir. La majorité des jeunes s'y investit même s'ils sont sans papiers. Il est, cependant, pertinent de resituer ces jeunes dans le contexte historique de leurs représentations scolaires (Gakuba, 2004). Il faut aussi savoir que l'école peut être une source de déception pour les jeunes en échec (Gakuba, 2004). Il est intéressant d'étudier les jeunes dans leur singularité « Chaque jeune à sa propre histoire qui explique ses aspirations professionnelles » (Gakuba, 2004, p. 81).

5.4. Conclusion

Ce point sur la résilience nous informe que pour considérer l'école comme tuteur de résilience, pour les jeunes à risque, il faut tenir compte de beaucoup de paramètres comme de bons éducateurs, une bonne intégration, un bon groupe, de bons résultats.... Cela ne fonctionne que pour quelques exceptions, car l'école n'aide pas à combattre le déterminisme social. Toutefois, l'étude de Gakuba (2004) nous apprend que ce n'est pas dans l'école comme institution que nous devons voir un facteur de résilience mais dans sa finalité. En effet, les jeunes sont motivés par l'avenir et l'intégration que l'école peut leur offrir. Voilà pourquoi nous ne parlerons pas uniquement de l'école comme facteur de résilience mais aussi comme vecteur de résilience. Car l'école en tant que vecteur permet de conduire le jeune vers son avenir. Sans pour autant s'attarder sur les facteurs internes propres à la scolarisation. Cela permettrait au jeune de passer au-dessus des difficultés de l'école car sa finalité permet d'établir un avenir concret.

Mais le parcours scolaire est semé d'embûches pour ces jeunes ne maîtrisant pas toujours la langue du pays d'accueil. De plus, l'intégration n'est pas toujours évidente. Il est aussi intéressant de noter que, quoi qu'il arrive l'échec scolaire ou la réussite semblent déterminants dans l'avenir du jeune.

VI. Méthodologie

6.1. Problématique, question de recherche et hypothèses

En raison des migrations (cf. point 2.1), les Mineurs Etrangers Non Accompagné (MENAs) sont de plus en plus nombreux aux portes de l'Europe. Les recherches les concernant sont récentes et encore peu nombreuses. (Laurent, 2007). Leur situation est complexe, dans la mesure où s'est posée la question du statut juridique de ces enfants sans parents (Laurent, 2007). Par ailleurs, en raison de la fuite de leur pays, de l'intégration dans un nouveau pays et ayant subi de multiples traumatismes, les MENAs connaissent souvent des problèmes psychologiques et juridiques conséquents (Derluym & Broekaert, 2008).

Un enjeu sociétal majeur pour les MENAs concerne leur insertion dans le système scolaire (UNICEF Belgique, 2004). En effet, les MENAs arrivés en Belgique sont des enfants qui ont une obligation de scolarisation (Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948).

Quelle importance les MENAs accordent-ils à l'école ? L'école leur permet-elle de pouvoir avancer dans la vie ? L'école peut-elle être une source de résilience (Gakuba, 2004) ?

A l'exception de la recherche « L'école : facteur de résilience des jeunes rwandais réfugiés en France et en Suisse » (Gakuba, 2004) (cf. point 5.3), la littérature en sociologie et en sciences de l'éducation ne s'est que peu penchée sur l'intégration des migrants vivant dans des centres de demandeurs d'Asile. Les études réalisées se préoccupent plutôt du vécu et des troubles psychologiques de ces mineurs, ce qui est, bien entendu, très important pour comprendre les MENAs. Mais, selon certains témoignages, les MENAs expriment aussi un réel problème avec l'école, surtout sur le plan de l'intégration scolaire. Comme les autres jeunes de leur âge, les MENAs passent huit heures par jour à l'école. La recherche envisagée dans ce travail permet de se centrer sur la vision de l'intégration scolaire et les perspectives d'avenir d'adolescents en marge de la société.

L'objectif principal de notre recherche est la compréhension du sens de l'école pour les MENAs, ce sens passant par leur objectif de vie et leurs perspectives d'avenir. Trois lignes directrices dirigeront notre recherche : il s'agira d'une part de comprendre le sens et l'intérêt de l'école pour les MENAs, d'autre part de questionner la place de l'école par rapport à leurs perspectives d'avenir et enfin, de pouvoir comprendre en quoi l'école peut être un facteur/vecteur de résilience pour ces mineurs.

« Comment l'école peut-elle être tuteur ou vecteur de résilience selon le sens que les Mineurs Etrangers Non Accompagnés (MENAs), de 14 à 17 ans, vivant dans un Centre de demandeurs d'asile, en Fédération Wallonie Bruxelles, lui accordent et par rapport à leurs perspectives d'avenir ? »

Cette question de recherche sera divisée en quatre sous-questions :

- *Quelle sens le MENAs attribuent-ils à l'école ?*
- *Quels sont leurs différentes perspectives d'avenir ?*
- *Leurs perspectives d'avenir concordent-elle avec ce que l'école leur apporte ?*
- *Peuvent-ils voir l'école comme un vecteur/ facteur de résilience ?*

La littérature disponible ne permet pas d'établir des hypothèses robustes sur la question, vu le peu d'études sur le sujet. Par ailleurs, dans le cadre d'une étude qualitative, il n'est pas conseillé d'émettre des hypothèses de recherche (Kaufmann, 1996). Enfin, nous n'envisageons pas de travailler avec des échantillons qui permettraient de prétendre à une représentativité. Mais nous travaillerons dans la perspective de saturation du modèle développé ci-dessous. Réaliser une étude qualitative nous permettra de saisir de manière la plus fine possible la réalité MENAs. Bien que nous ne puissions pas faire de généralisation, nous tenterons de saisir ce que peut représenter la réalité scolaire pour certains jeunes.

6.2. Une approche compréhensive : Kaufmann

Nous utiliserons la méthode de Kaufmann de l'entretien compréhensif. Cette méthodologie de sciences sociales a pour but de saisir le monde afin de l'objectiver dans l'intention d'en créer un « ensemble cohérent » (Kaufmann, 1996, p. 87). C'est pourquoi les entretiens doivent être modulables selon les acteurs interrogés. Cette méthode permet d'avancer par petits pas en infirmant ou confirmant les questionnements qui se forment au fur et à mesure de l'avancée du travail. Cette méthode de sciences sociales a pour but de saisir le monde afin de l'objectiver dans l'intention d'en créer une théorie. En voici les concepts clés (Maulini, 2006):

- **Théorisation fondée, ancrée, enracinée dans les faits** : l'idée est que le chercheur avant de commencer ses interviews s'approprie le terrain. Il observe le quotidien dans une logique de compréhension et non d'interprétation. Cela permet d'affiner le questionnaire de départ.
- **Empathie** : ce concept repose sur le fait que l'informateur n'a pas spécialement raison, mais il a ses raisons et le chercheur doit les accepter sans les juger. Il ne faut pas réduire

l'interrogé à quelques concepts clés, il est complexe et s'inscrit dans une vision systémique. Il ne faut donc pas reprocher aux acteurs leur manque de logique, ils fonctionnent selon leur raisonnement. L'enquête est à visée scientifique, il faut donc en tant que chercheur faire preuve de neutralité et d'empathie pour comprendre le monde d'autrui qui est composé de doute, d'ambivalence, d'hésitation... Cette partie de la méthode n'est pas aisée. Pour réaliser un rapport de confiance, Kaufmann (1996 cité par Maulini, 2006) explique qu'il faut éviter la distance et être proche de l'interviewé, il faut l'inciter à se livrer. S'il le faut, l'auteur préconise de prendre le parti de l'informateur même si ce n'est pas notre façon de voir les choses. Il faut aussi pouvoir faire réfléchir l'informateur sur lui-même afin de mieux comprendre son système de pensées. Cependant, il existe un risque de guider l'informateur sur des affirmations qu'il n'aurait jamais faites sans nous. Surtout s'il existe une distorsion entre les volontés théoriques du chercheur et la réalité de l'informateur. Chaque geste ou parole du chercheur peut influencer les réponses de l'informateur.

- **Saturation du modèle** : l'enquête permet de répondre au questionnement de départ mais, en sciences, chaque réponse ouvre de nouvelles questions et donc permet de nouvelles hypothèses de réponse. Il faut donc pouvoir infirmer ou confirmer les nouveaux questionnements par des réponses théoriques. Un modèle est saturé quand la construction théorique devient pertinente et réduit les incertitudes qui deviennent de plus en plus petites. Dans une vision idéaliste, il n'y a plus d'incertitude du tout.
- **Preuve à long terme** : il est difficile de faire une généralisation des enquêtes qualitatives, opposées aux enquêtes quantitatives chiffrées. C'est sur le long terme qu'on pourra vérifier l'enquête, car celle-ci permettra de prédire certains comportements étant à visée prédictive. Nous espérons qu'elle permettra de rendre intelligibles certains comportements et actions de notre public cible.

Il s'agira d'études de cas à partir d'un échantillon de convenance qui s'intéresseront à la situation singulière de plusieurs MENAs. En effet, chaque MENA est singulier et a vécu une histoire différente. Plusieurs paramètres seront pris en compte : des paramètres scolaires (réussite, scolarisation dans le pays d'origine, alphabétisation, parcours scolaire ou professionnel ultérieur) et des paramètres personnels qui permettront de contextualiser les réponses précédentes (le MENA souhaite-t-il rester en Belgique, a-t-il toujours des contacts avec sa famille...).

6.3. Public cible et sujets

Nous réaliserons l'enquête sur un échantillon de 10 MENAs. La constitution de l'échantillon ne sera sans doute pas aisée. En effet, en raison de la politique de fermeture des frontières et des centres, la Belgique accueille moins de migrants et moins de MENAs. Avec la fermeture des centres, les MENAs ont quant à eux été répartis dans différentes structures (Le Soir, 29/03/2018). Quelques-uns se trouvent dans des centres pour adultes disposant d'un « foyer MENAs », et d'autres se retrouvent dans des centres MENAs.

Les MENAs sélectionnés seront des adolescents entre 14 et 17 ans. Leur statut pourra être variable : en attente d'un statut et donc dans une procédure de demandeur d'asile, avec un statut de réfugié ou ayant eu une ou plusieurs réponses négatives.

6.4. Recrutement via le réseau associatif

Ayant travaillé pendant deux ans, comme étudiante, dans un centre Croix Rouge, il ne nous est pas difficile de prendre des contacts. Nous appellerons par téléphone les directeurs de centre afin d'avoir un premier rendez-vous. Par facilité, nous nous permettons d'appeler en étant recommandé par la directrice du centre Croix Rouge où nous avons travaillé. Les rencontres avec les directeurs nous permettront de poser nos questions sur le centre et d'établir ce qui nous sera utile pour réaliser les rencontres avec les jeunes comme, réaliser les première prise de contact et savoir s'il nous faut la présence ou non d'un traducteur...

Après la rencontre avec le directeur, afin d'établir un lien de confiance avec les jeunes, plusieurs rencontres et activités seront organisées avec les jeunes. Le but est de pouvoir créer une relation avant de les interroger. Les recrutements se sont donc faits par nous-même selon les différents liens établis avec les jeunes lors de ses activités.

6.4.1. Cadre temporel et spécial de la recherche

Les entretiens se sont déroulés dans deux centres de demandeurs d'asile Croix Rouge. Les lieux ne seront pas divulgués afin de protéger au maximum l'anonymat des MENAs rencontrés. Le premier centre était un centre spécialement pour MENAs garçons. Il comptait une capacité d'une quarantaine de jeunes. Le second centre était un centre mixte accueillant des familles, des personnes isolées et des MENAs. La capacité de ce centre est de 250 personnes et « l'aile MENAs » peut en accueillir une quinzaine.

Les prises de contact avec les directeurs ont été réalisées en novembre et décembre 2018, les activités informelles ont commencé aux alentours du 20 janvier et les entretiens ont été réalisés entre le 28 janvier et le 15 mars.

6.4.2. Description des sujets effectifs

L'échantillon de ce travail a été réduit à 9 MENAs. Nous avons interrogé six Guinéens (Guinée Conakry), un Tchadien, un Congolais (République Démocratique du Congo) et un Afghan. L'échantillon se compose principalement de Guinéens. Effectivement, la Guinée est le 4^{ème} pays d'où sont majoritairement issus les MENAs (Service Public Fédéral Belge, 2019). De plus, la langue nationale de la Guinée étant le français, cela facilitait les échanges avec les différents jeunes, des traducteurs n'étant pas toujours disponibles. Notre échantillon reprend donc majoritairement des MENAs issues de l'Afrique de l'Ouest et centrale et un MENA du Moyen-Orient (est)¹².

Le dernier MENA n'a pas pu être interviewé. Plusieurs rendez-vous ont été annulés. Effectivement ce MENA était fort sollicité par sa procédure. Après 5 rendez-vous avortés, ses éducateurs et nous même avons décidé de laisser tomber l'entretien. Vu les multiples sollicitations du jeune, il était préférable pour sa santé mentale de ne pas le rencontrer pour, encore, une nouvelle interview. Comme expliqué ci-dessus, les MENAs étant un public fragilisé (Derluym & Broekaert, 2008), il ne fallait pas, pour lui, que nous l'interrogions bien que nous ayons eu la chance de le rencontrer de manière informelle.

Les MENAs rencontrés sont âgés entre 15 et 18 ans. Comme expliqué ci-dessus, l'âge est une donnée peu représentative pour les MENAs (Fournier, 2017). Nous avons remarqué suite à des discussions avec les éducateurs que certains MENAs ne donnaient pas le même âge que celui qu'ils avaient légalement. Cette donnée sera donc à prendre avec des pincettes, elle servira pour une mise en contexte mais ne sera pas exploitée. Nous avons quand même choisi de leur demander leur âge car cette donnée, fausse ou non, fait partie de leur quotidien et de leur réalité. De plus, pour ceux qui nous ont donné leur âge légal, nous pouvons savoir quand ils seront majeurs aux yeux de la loi belge. Ce qui apparaît important dans le parcours des MENAs.

Au niveau de la scolarité, les profils sont divers et méritent chacun une étude de cas approfondie. Certains sont scolarisés en Belgique depuis deux jours, ce qui nous a permis de mieux comprendre leur vision de l'école à leur arrivée, alors que d'autres sont en Belgique

¹² Une carte est reprise en Annexes afin de pouvoir les situer géographiquement.

depuis 3 ans. Vu que nous avons décidé de réaliser des études de cas, chaque réalité sera développée une par une dans les résultats.

6.5. Guide d'entretien

Nous serons particulièrement vigilants à clarifier la nature de l'entretien avec le répondant. En effet, les MENAs ont de nombreux entretiens dans le cadre de l'obtention de leur titre de séjour (rencontre avec avocat, juge...). Ils sont régulièrement amenés à raconter leur vie et à revenir sur leur passé souvent douloureux. Nous ne voulons pas que nos entretiens ressemblent à un Xème rendez-vous avec leur avocat. Cela passe par la présentation transparente de notre objet de recherche, mais aussi par la modalité choisie pour l'entretien. Ce dernier se fera, si le jeune souhaite l'utiliser, sur la base d'association de mots et d'icônes visuelles. Cela permettra d'associer une première émotion aux différents thèmes que nous souhaitons développer. Une icône visuelle « stop » sera incluse systématiquement dans les propositions, pour le cas où le jeune ne souhaite pas s'étendre sur la question. Les icônes visuelles serviront d'amorce à notre entretien. Les thèmes principaux abordés dans notre guide d'entretien sont « l'importance et le sens que le jeune attribue à l'école » et « l'école répond-t-elle à ses perspectives d'avenir ». Le canevas d'entretien est explicité ci-dessous.

Concernant l'aspect « perspectives d'avenir », nous avons choisi d'exploiter des photos issues du test « L'explorama (Darré, 2011) Outil de l'orientation scolaire ». Ce test se base sur des photos qui illustrent des réalités professionnelles. Les photos ont été sélectionnées pour leur neutralité, elles se veulent non stéréotypées et montrent la réalité professionnelle de manière réaliste. Nous avons décidé de nous baser sur 21 planches (sur 48), ces planches ont été choisies selon des critères d'adaptation aux publics cibles. Les critères vont se centrer sur les différentes structures de l'enseignement qualifiant susceptibles d'être suivis par les jeunes interrogés. Ces photos nous permettront d'engager une discussion sur la perspective d'avenir¹³.

Avant l'entretien, les règles éthiques leur seront rappelées.

Le canevas d'entretien évoluera et s'enrichira au fil des entretiens réalisés. En effet, les réactions occasionnées chez les MENAs à la suite des différentes questions permettront de modifier celles-ci. Cela permettra d'avoir un canevas d'entretien le plus productif possible, en accord avec la méthodologie de Kaufmann (1996).

¹³ Bien que les icônes visuelles et les photos ont été proposé à chaque entretien, aucun MENA n'a souhaité les utiliser.

6.5.1. Canevas d'entretien : thèmes abordés et exemples de questions

Ci-dessous vont être explicités les différents thèmes qui seront abordés lors des entretiens. Y sont attachés différents exemples de questions du canevas d'entretien¹⁴. Nous tenons à attirer votre attention : selon le jeune et le déroulement de l'entretien, les questions ne seront pas posées telles quelles. Effectivement, « La meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (Kaufmann, 1996, p. 46 cité par Maulini, 2006, p.2). Les questions apparaissent donc juste comme des points de repère pour ne pas oublier les éléments principaux de l'entretien.

L'école

L'intérêt de poser des questions sur **l'école** est de comprendre, en premier lieu, si l'école répond aux projets d'avenir du jeune.

Exemple de questions

- *Quelles options as-tu choisies à l'école ?*
- *Cela te plaît-il et pourquoi ?*
- *Qu'est-ce qui t'intéresse le plus ?*

Un deuxième thème est **l'intégration** du jeune en milieu scolaire. Les MENAs interrogés dans le cadre de l'étude d'UNICEF Belgique (2004), déclarent ne pas se sentir intégrés dans nos écoles. Sur le plan scolaire, ils ne se sentent pas intégrés dans les classes au niveau des contenus d'apprentissage, soit parce que leurs compétences ne sont pas reconnues, soit parce qu'ils n'arrivent pas à suivre les différents cours (problème de langue, de retard...). Par ailleurs, ils ne se sentent pas toujours intégrés par leurs condisciples. Ils se sentent exclus de cette « micro-société scolaire ». Certains MENAs parlent même de racisme de la part des autres élèves envers eux. Selon une étude de Pourtois et Desmet (2004), le bon développement des besoins psychosociaux est en lien avec les performances scolaires. Effectivement, le regard positif des autres et le besoin d'acceptation s'articulent fortement avec les autres besoins psychosociaux tels que l'attachement, l'acceptation, la communication... et cela est en lien avec la réussite scolaire. Un jeune ne se sentant pas intégré dans son milieu scolaire éprouvera plus de difficulté à réussir, ce qui l'éloignera de ses attentes envers l'école.

Exemple de questions

¹⁴ Le canevas d'entretien se trouve en annexes.

- *Comment s'est passée ton intégration ? Par les enseignants et les amis ?*
- *Les cours se passent-ils bien pour toi et pourquoi ?*
- *As-tu des amis à l'école ? Autres que ceux du centre ? Des amis belges ? Te sens-tu bien intégré ?*

Les perspectives d'avenir

Se pencher sur les perspectives d'avenir du MENA permet de comprendre si le système scolaire est cohérent avec la vision du MENA. L'école permet-elle aux MENAs d'imaginer leur avenir ? Et donc d'être facteur ou vecteur de résilience (Gakuba, 2004). Le fait de pouvoir imaginer son avenir sera un premier indice de la résilience du MENA.

Les perspectives d'avenir pourront nous aiguiller sur le développement de la résilience chez le jeune : le jeune désire-t-il démarrer une nouvelle vie en profitant de ce que la Belgique peut lui offrir ou bien vit-il dans une perspective tournée vers le passé, où il espère toujours pouvoir aider sa famille et donc éprouve des difficultés à évoluer et à s'intégrer (Leconte, 2017) ? Cela dit, rester focalisé sur son pays peut être un moteur, si le jeune arrive à séparer les deux réalités et à évoluer de son côté en gardant son objectif final de rentrer chez lui et d'aider sa famille (Gakuba, 2004).

Exemple de questions

- *Que veux-tu faire plus tard ?*
- *L'école t'aide-t-elle à réaliser tes objectifs et pourquoi ?*

Présentation personnelle du jeune

Il est important de comprendre d'où vient le jeune pour comprendre son rapport à l'école. En effet, le cadre culturel est un premier repère de la situation du jeune. Comment est-il perçu dans son milieu d'origine ? A-t-il déjà une place d'adulte (Leconte, 2017) ? Si cela est le cas, l'école lui semblera plus vite dénuée de sens. Le cadre culturel est en effet le moyen qui permet de décoder le monde extérieur (Moro, 2006). Comprendre celui du jeune nous permettra de comprendre comment il décode la réalité.

De plus, différents éléments, issus de la vie du jeune, favorisent la résilience. Les principaux sont le rapport à la famille, la culture d'origine et le vécu personnel (Gayet, 2007). Tous ces éléments s'inscrivent dans le facteur « école comme processus de résilience ». Effectivement, le rapport du jeune à l'école dépend de ces différents éléments, car ils permettront de

comprendre l'importance accordée à l'école. Ainsi nous pourrions voir à quel degré le jeune utilise l'école comme médiateur/ tuteur de résilience (Cyrulnik, 2007).

Exemple de questions

- *Allais-tu à l'école dans ton pays d'origine ?*
- *Que voulais-tu faire là-bas ?*

L'école comme facteur de résilience

La dernière analyse porte sur **l'école comme facteur de résilience**. En effet, les actes posés en contexte scolaire ou pédagogique ont des effets sur les sujets en formation (Cyrulnik, 2007). La compétence de résilience peut être développée à l'école. L'intérêt est donc de comprendre comment le MENA perçoit l'école et comment il utilise le sens qu'il attribue à l'école pour se reconstruire. En effet, selon Pourtois & Desmet (2007), un jeune ayant vécu un traumatisme se construit sur ce traumatisme et ses différentes représentations du monde sont influencées par ce traumatisme. Nous interrogerons les jeunes sur le fait que l'école soit ou non perçue comme un vecteur de reconstruction.

Exemple de questions

- *L'école te permet-elle d'imaginer des perspectives d'avenir concrètes ?*
- *Sais-tu te concentrer à l'école ? Où tu ne penses qu'au centre ?*
- *Te sens-tu épanoui à l'école et pourquoi ?*

6.8. Traitement des données

Les données seront analysées dans la vision d'une étude de cas. Chaque jeune sera développé personnellement. Effectivement, les parcours de vie et la scolarité étant très différents, nous avons fait le choix de les expliciter à part. De plus, la résilience étant dépendante de facteurs personnel (Gakuba, 2004), nous avons trouvé que ce choix était plus judicieux. Après l'analyse de chaque cas, nous réaliserons une mise en relation des résultats et analyses. Nous pourrions ainsi mettre en parallèle les différentes scolarités, les différentes perspectives d'avenir et dégager les facteurs et vecteurs de résilience des jeunes.

L'analyse se basera sur le principe de la saturation du modèle de Kaufmann (1996, cité par Maulini, 2006). L'objectif est de pouvoir répondre au questionnement de départ afin de réduire les incertitudes. Nous allons donc objectiver au maximum la réalité rencontrée

(Kaufmann, 1996), et comme nous ne pouvons pas, vu l'échantillon créer une théorie, l'analyse se fera donc sur des bases hypothétiques.

Les entretiens seront en premier lieu retranscrits. Des premiers commentaires seront écrits sur le côté. Ils représentent les premiers éléments d'analyse et les premières idées repérées. Cela nous permettra de retrouver plus facilement les éléments lors de l'analyse.

En second lieu, les entretiens seront imprimés et relus. Un code couleur a été établi pour mettre en évidence les différents thèmes de cette recherche. L'entretien étant semi-directif, il n'est pas toujours parfaitement structuré et plusieurs réponses peuvent rejoindre la même analyse sans être proches l'une de l'autre. Une reproduction de ce code couleur sera faite informatiquement en exemple pour le premier MENA analysé (Omid).

- Scolarité, intégration et soutien scolaire.
- Perspective d'avenir et objectif de vie.
- Données personnelles.
- Paroles en lien avec des conditions de résilience.

Dans un troisième temps, nous analyserons les résultats. Le points analyse reprendra la discussion car des éléments théoriques seront développés par rapport à chaque sujet. La première étape sera de réaliser un tableau récapitulant les informations à connaître sur le jeune (nom, durée de résidence en Belgique, permis de séjour...). Les informations écrites en *italiques* sont celles dont nous ne sommes pas sûre de la fiabilité, soit parce que nous n'avons pas bien compris le jeune, soit parce que nous nous permettons d'induire nous-mêmes ce détail selon les paroles du jeune. Chaque jeune sera analysé selon la même structure. Pour commencer, nous développerons le point « le parcours scolaire et l'intégration scolaire du jeune ». Ce point se divise en plusieurs sous points :

- Le premier point touche au parcours scolaire de manière chronologique depuis l'arrivée en Belgique. Nous développerons les résultats, l'intégration par les enseignants et l'intégration par les pairs. Cela dans chaque établissement scolaire fréquenté par le jeune : DASPA, enseignement général, enseignement professionnel ou Céfa.
- Dans un second temps, nous expliquerons la scolarité du jeune dans son pays d'origine. Cela nous permettra de comprendre où il en était avant la migration. Nous développerons aussi les perspectives d'avenir du jeune dans son pays d'origine. Nous pourrons ainsi les comparer avec celles actuelles.

- Par la suite, nous en viendrons à l'analyse des perspectives d'avenir et des objectifs de vie des jeunes depuis leur arrivée en Belgique. Nous regarderons comment ils s'articulent avec leur scolarité, leurs anciennes perspectives d'avenir et leur déterminisme social (cf. point 5.2.3) (Lahaye & Burrick, 2007).
- Pour finir, nous analyserons les différents soutiens à la scolarité externe à l'institution scolaire, comme un membre de la famille, un éducateur ou les pairs du centre. Le soutien externe à la scolarité peut permettre un bon développement (Gayet, 2007).

Nous concluons en tentant de répondre à nos questions de recherche de façon personnelle pour chaque jeune. Quel sens attribue-t-il à l'école ? Ce sens et l'école répondent-ils aux objectifs futurs du jeune ? Et en quoi pouvons-nous déceler des facteurs de résilience scolaire ? Nous nous permettrons d'explicitier d'autres facteurs de résilience favorisant les conditions de résilience scolaire, comme le soutien extérieur, la famille ou encore la religion. Comme expliqué ci-dessus, nous réaliserons une mise en relation des résultats après leurs analyse.

VII. Résultats, analyses et discussion

7.1. Omid

7.1.1. Fiche récapitulative

Nom	Omid
Nationalité	Afghan
Âge	18 ans
Sexe	Masculin
Temps de résidence en Belgique	3 ans de vie en Belgique. 2 centres de demandeurs d’asile. Omid a dû quitter son premier centre après 1 an et demi pour cause de fermeture.
Procédure de demandeur d’asile	Une réponse négative après 2 ans. Un permis positif subsidiaire en janvier 2019.
Scolarité	Un an et demi de DASPA pour apprendre le français. Un an et demi de cefa en restauration.
Liens familiaux	Aucune famille en Belgique. Toujours en contact avec sa maman restée en Afghanistan.

Tableau 1: Omid

7.1.2. Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire

Intégration en DASPA

Lorsqu’Omid est arrivé en Belgique, (plus ou moins) vers janvier 2016, il a été orienté vers un DASPA. Effectivement, Omid ne parlait pas le français et ne connaissait pas notre alphabet latin. Il lui a fallu un an et demi pour avoir un niveau correct de français. Omid explique qu’il lui a fallu trois mois pour commencer à le comprendre : « *en fait, pendant 3 mois j’ai compris. Même quand je parlais à l’école. Premier jour, la directrice a dit : « bonjour ça va ? » moi je regarde comme ça. On sait pas, ça veut dire quoi « bonjour, ça va ».* Il exprime la difficulté d’apprendre cette langue en DASPA. Effectivement, les classes DASPA étant très hétérogènes, il est difficile de s’adapter au niveau de chaque élève. De plus, la barrière de la langue accentue les difficultés relationnelles entre l’enseignant et l’élève (coordination des ONG pour les droits de l’enfant, 2017). Omid explique la frustration et l’énervement qu’il ressentait quand il ne comprenait pas ce que l’enseignant lui disait. Cependant, bien qu’il ait subi divers traumatismes, Omid n’a jamais cessé d’aller à l’école. Il explique la difficulté de se concentrer car ses pensées étaient occupées par la peur d’être renvoyé en Afghanistan : « *j’ai peur parce que là-bas dans autre centre ils ont dit que peut être on va te renvoyer en Afghanistan. Je pensais tout le temps à ça* ». En effet, selon Lundberg et Dalhquist (2012), l’angoisse d’une décision négative rythme la vie des MENAs. Malgré cela, Omid avait de

bons résultats scolaires : « *Si, toujours super bons résultats* ». En partie grâce à ses bons résultats, Omid est rentré dans une spirale positive de réussite au sens de Gayet (2007) ce qui va à l'encontre de son déterminisme social en Belgique (Lahaye & Burrick, 2007), nous y reviendrons ci-dessous.

Au niveau de l'intégration par les enseignants, Omid explique qu'il était pris en charge par trois enseignants. Deux femmes qu'il qualifie de « gentilles » et un homme qu'il qualifie de « méchant » : « *Là-bas il y avait deux madames et un monsieur. Les dames elles sont gentilles mais le monsieur chaque fois il est fâché, se fâche, se fâche...* ». Omid explique que l'enseignant masculin s'énervait assez souvent lorsque les élèves ne parlaient pas français. Il est prouvé que les attitudes des enseignants influencent les relations entre enseignants et élèves, encore plus pour des élèves en difficulté d'apprentissage. Les relations maître/élève ont un impact sur l'apprentissage de l'élève (Potvin & Rousseau, 1993). Pour Omid, cette méthode, plutôt agressive, n'a pas servi. Il explique qu'il n'a rien appris avec cet enseignant. Il ne s'exprime pas spécialement sur les deux enseignantes. Par contre, Omid a expliqué qu'il avait une très bonne relation avec la directrice du DASPA, qui était une oreille attentive à ses problèmes. Elle permettait à Omid d'avancer dans sa scolarité : « *Et après on a demandé à la directrice, elle s'appelle madame XXX, elle me manque trop...* ». Ce qui avait peut-être comme conséquence qu'Omid avait un point de repère en DASPA et pouvait tisser un nouveau lien affectif sain au sens de Gayet (2007) qui lui permettait de se « réparer » et d'avancer.

Par rapport à son intégration scolaire par les pairs, le DASPA n'offrait pas la possibilité à Omid de faire beaucoup de rencontres. Effectivement, Omid a expliqué qu'il se retrouvait avec tous les enfants du centre dans sa classe : « *DASPA il y a juste le gens de centre* ». Bien que cela s'apparente à une ségrégation scolaire sur base de critères ethniques voire un apartheid scolaire qui engendre des classes avec des niveaux faibles (Devleeshouwer, 2013), Omid pouvait appartenir à un groupe résilient comme l'expliquent Terrisse et Lefebvre (2007) : les membres du groupe par leur connexion développent des facteurs de protection qui favorisent la résilience scolaire.

Intégration en Céfa

Après un an et demi de DASPA, Omid a dû changer de centre, suite à la fermeture du premier. Le changement d'environnement, de cadre, d'éducateurs, d'école... peut créer un stress supplémentaire pour les jeunes fragilisés (Bergeron, Valla & Gauthier, 2007 cités par

Mathieu, 2012). Nous pouvons en déduire que cette transition n'a pas été des plus évidente pour Omid. Ce changement de centre s'est accompagné d'une inscription en Céfa restauration. Nous avons remarqué qu'Omid restait dans sa spirale positive en ayant toujours de bons résultats. Il exprime, à la fin de l'entretien, qu'il a gagné une « *coupe du meilleur* » sur son lieu de stage. Même après avoir reçu une réponse négative à sa procédure de demandeur d'asile, il a décidé d'aller à l'école le matin et de travailler l'après-midi : « *J'ai dit non, quand j'ai appris négatif, j'ai été au travail. Et le matin j'ai été à l'école* ». En exprimant cela, Omid montre l'importance qu'il accorde à son éducation et à son futur métier. Comme une partie des jeunes interrogés dans l'étude de Gakuba (2004), il voit l'école comme le moyen de se donner un avenir.

En Céfa, Omid se sentait bien intégré par les enseignants et la directrice. Il n'a pas spécialement développé de détails sur ce sujet. Il explique juste qu'ils sont assez gentils avec lui. Lorsqu'il a eu sa réponse négative et qu'il a été à l'école, il a pu en parler avec son professeur : « *J'ai dit non, quand j'ai appris négatif, j'ai été au travail. Et le matin j'ai été à l'école. Oui, c'est bien là-bas, on a parlé avec le prof et collègues, c'est bien.* » Nous pouvons en déduire qu'il est dans une relation de confiance avec son enseignant, ce qui, selon Leconte (2004) favorise un meilleur développement.

Du point de vue de l'intégration par les pairs, Omid fréquente dans son Céfa principalement des Belges. Il explique que grâce au stage en restauration, il fait des rencontres en discutant avec les clients : « *Quand je travaille, parfois les clients du restaurant, j'ai un peu discuté.* » Nous voyons ici que Omid utilise l'école et le stage comme moyen d'intégration dans la société. Selon Gakuba (2004), cela favorise sa reconnaissance sociale.

Scolarité en Afghanistan

Lors de l'entretien, nous avons su aborder le sujet de la scolarité passée d'Omid. Cela ne lui a pas posé problème¹⁵. Il y a donc trois ans, Omid était scolarisé en Afghanistan. Bien que le pays soit en guerre, il avait l'opportunité d'aller à l'école. Nous pouvons penser qu'il était dans un milieu privilégié, car en 2015, seulement 7% des jeunes âgés de 25 ont été scolarisés jusqu'au grade 12 (équivalence de la rhéto et de l'obtention du CESS) (Afghanistan Libre, 2015). Omid était dans une option générale de sport-études où il alternait le sport le matin et les cours l'après-midi. Il ne travaillait pas sur le côté, son seul objectif était de réussir à l'école. Il était prédestiné à faire des études universitaires, comme ingénieur ou médecin : « *en*

¹⁵ Notons qu'aucun des MENAs interrogés n'a émis de restriction pour parler de son passé.

Afghanistan mon père il a dit que je devais apprendre le métier ingénieur ou docteur. »
C'était autant son souhait que celui de ses parents.

Perspectives d'avenir

De manière chronologique, comme expliqué ci-dessus, Omid souhaitait faire des études universitaires lorsqu'il vivait en Afghanistan. Par la suite, il déclare qu'une fois arrivé en Belgique, il n'avait pas de perspective d'avenir, il ne savait pas quoi faire parce qu'il était en DASPA « *je voulais rien faire, parce que j'étais à l'école du DASPA et voilà* », ce qui concorde avec l'étude en Suède de Lundberg et Dalhquist (2012) et le rapport d'UNICEF Belgique (2004). La barrière de la langue, la non-compréhension du nouveau système éducatif, l'isolement dans des classes de remise à niveau, la non-reconnaissance des compétences du jeune... sont des nouveaux éléments que le jeune doit comprendre et intérioriser pour s'intégrer et optimiser sa scolarisation. De plus, les éléments juridiques de la procédure de demande d'asile viennent parasiter la pensée du jeune et augmentent son stress (Lundberg & Dalhquist, 2012). Tous ces éléments font que le jeune se retrouve dans une position de survie et n'arrive pas à penser à son avenir en Belgique.

Il a fallu attendre qu'Omid change de centre pour choisir ce qu'il voulait faire comme métier. Nous pensons qu'un des éléments déclencheur pour l'élaboration son avenir est la rencontre avec une infirmière de son ancien centre. Cette infirmière aurait pris le temps de discuter avec Omid afin de réfléchir à ce qu'il pourrait faire « *Mais après infirmière d'autre centre est venu. Pour expliquer, expliquer, expliquer, expliquer.... Après je m'inscris à un Cefa. J'ai gagné examen et test oui.* » Cela montre l'importance d'un « bon éducateur » selon Gayet (2007), nous pouvons émettre l'hypothèse que l'infirmière, en discutant avec Omid, lui a permis de s'orienter. Sa réflexion a eu une incidence sur le parcours d'Omid.

Bien qu'Omid n'ait pas développé la perspective d'avenir qu'il avait plus jeune en Afghanistan, il est arrivé à se construire un avenir en Belgique. De plus, se réinsérer dans un parcours général, à 17 ans, sans une maîtrise parfaite du français, dans le but de reprendre des études supérieures par la suite, aurait été un parcours long et éreintant. S'ajoute à cela qu'Omid arrivait à sa majorité et qu'une réponse potentiellement positive du juge pouvait tomber (et cela l'a été). Il devait assurer son avenir en étant autonome rapidement car une décision positive implique que le jeune doit quitter le centre et se gérer par lui-même. De plus, la majorité fait perdre les avantages la scolarité gratuite. Il devra alors payer un minerval (plate-forme mineurs en exil, n.d a).

Différents soutiens à la scolarisation

Nous remarquons qu'Omid a eu différents soutiens lors de son parcours scolaire. En premier lieu, la directrice de son DASPA. Dans un deuxième temps, l'infirmière qui l'a aidé à s'orienter en Céfa et son enseignant en Céfa avec qui il avait un rapport de confiance. Toutes ces personnes ont permis à Omid d'avoir un soutien pédagogique dans ses choix scolaires. Suite à leur influence, Omid a pris des décisions cohérentes et pertinentes pour son avenir. Leur influence a donc été positive pour le jeune qui a pu créer des stratégies appropriées pour évoluer et se reconstruire (Leconte, 2004).

Omid a eu un autre soutien pertinent dans son bon développement scolaire. Celui de sa maman. Effectivement, Omid a toujours des contacts réguliers avec elle. Celle-ci approuve son choix de vie et l'a encouragé à aller à l'école : « *Mais ma mère voulait que j'aille à l'école.* » L'encouragement de sa maman a permis à Omid de pouvoir se développer en Belgique sans culpabiliser par rapport à sa famille. Sans compter qu'aller à l'école respectait le projet de vie familial (Pourtois et Desmet, 2007).

7.1.3. École comme vecteur de résilience et sens de l'école

En reprenant le parcours général d'Omid, nous allons essayer de comprendre comment et pourquoi l'école peut être ou pas un facteur et/ou vecteur de résilience en permettant au jeune de se reconstruire et de se construire un avenir en Belgique. Nous allons aussi analyser le sens qu'Omid attribue à l'école.

Omid a attribué deux sens distincts à l'école : nous inférons le premier qui est l'indépendance car l'école lui a apporté un métier pour sa majorité et son permis de séjour positif. Dans ce sens, l'école est apparue comme une possibilité d'être en sécurité en Belgique, une fois la menace du retour en Afghanistan écartée et deuxièmement, l'école lui a permis une intégration dans la société d'accueil, grâce à l'apprentissage du français et à son stage en Céfa.

Nous avons aussi noté la détermination d'Omid qui n'a jamais baissé les bras lors de son apprentissage. Détermination renforcée par ses bons résultats qui entraînent une spirale positive. Spirale positive qui permet au jeune de continuer à avancer même avec ses différentes fractures (Gayet, 2007). L'école n'a donc pas été entièrement un lieu de déception pour Omid.

L'école apparaît comme un lieu où il faut faire preuve de résilience pour évoluer (Pourtois & al., 2007). Nous remarquons qu'Omid a su le comprendre et faire rapidement preuve de résilience pour avancer. Nous constatons cette résilience, par ses bons résultats, par sa façon de lutter contre son enseignant « méchant » et par la continuité du projet familial. De plus, afghan non francophone, sans parents, arrivant à 15 ans en Belgique, tout prédisait un parcours scolaire semé d'embûches : redoublement, absentéisme, décrochage... (Potin, 2013). Omid a déjoué les règles imposées par son déterminisme social en Belgique, ce qui est une autre preuve de la résilience qu'Omid a mise en place lors de son parcours. De plus, il a eu le soutien de plusieurs tuteurs de résilience (Leconte, 2004) comme la directrice ou l'infirmière.

Malgré qu'il soit dans un stress constant, suite aux traumatismes vécus et à l'attente de son permis de séjour, Omid a su se créer des *schémas* mémoriaux lui permettant de se reconstruire sur ses différents traumatismes. L'apprentissage est tributaire de ces schémas mémoriaux qui eux-mêmes ont une influence sur le processus de résilience (Pourtois & Desmet, 2007).

En conclusion, l'école qui peut être un élément à double tranchant pour un jeune fragilisé, s'est montrée assez positive pour Omid grâce à plusieurs facteurs comme la réussite, le soutien scolaire et familial et la perception qu'Omid avait de l'école. L'ouverture à la société, que permettait l'école, a encouragé Omid à ne pas lâcher. Bien que jeune fragilisé, il a su avancer et se reconstruire. Il est vrai qu'Omid n'a pas su réaliser l'avenir qui lui était promis en Afghanistan. Cependant, l'importance du besoin de sécurité (Maslow, 1943) a dû guider ses choix de manière rationnelle pour se développer au mieux dans le pays d'accueil. Omid a donc dû faire preuve de beaucoup de résilience pour surmonter son vécu afin de se reconstruire en Belgique. Notons juste que lors de l'entretien, Omid est resté très positif, ce qui est caractéristique des jeunes ayant eu un permis de séjour positif (Lundberg & Dalhquist, 2012). Il a probablement, suite au soulagement, inconsciemment gommé certaines parties de sa vie en Belgique plus malheureuses et plus compliquées.

7.2. Agar

7.2.1. Fiche récapitulative

Nom	Agar
Nationalité	Guinéen (Conakry)
Âge	17 ans
Sexe	Masculin
Temps de résidence en Belgique	Un an de vie en Belgique. Pas de changement de centre.
Procédure de demandeur d'asile	En attente de la deuxième interview.
Scolarité	Depuis 1 an en DASPA.
Liens familiaux	Plus de contact avec ses parents depuis 10 ans. Elevé par son frère en Guinée. Est arrivé en Belgique pour retrouver sa grande sœur qui a un droit de séjour en Belgique.

Tableau 2: Agar

7.2.2. Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire

Intégration en DASPA

Agar est scolarisé en DASPA depuis un peu moins d'un an (10-11 mois). Il ressent un malaise et une frustration d'être toujours scolarisé dans un DASPA. Effectivement, la langue nationale de la Guinée étant le français, Agar l'a appris depuis son plus jeune âge à l'école guinéenne. Cette frustration est due à plusieurs raisons.

La première est la matière qui y est vue. Les DASPA sont principalement axés sur une remise à niveau en français (Décret DASPA, 2012). Agar ne comprend pas pourquoi il revoit les bases du français : « *Vous savez quand on voit la conjugaison, j'ai vu ça j'avais 11 ans, j'avais 11 ans comme ça j'étais petit, je connais tout ça quand la prof elle amène ça : Je suis, tu es... Ça me fait rigoler* ». Selon lui, il a déjà acquis ces compétences. Il trouve donc que l'école ne reconnaît pas ses compétences, comme la majorité des témoignages recueillis par UNICEF Belgique (2004). En effet, les classes ségréguées ont des niveaux plus faibles (Felouzis, 2003) et les classes DASPA sont beaucoup trop hétérogènes pour savoir s'adapter à un seul élève (coordination des ONG pour les droits de l'enfant, 2017). Nous pouvons émettre l'hypothèse que si Agar se retrouve dans des classes avec des Afghans non alphabétisés en français, l'écart de performance doit être énorme. Agar attribue cette non-reconnaissance de compétence et cette scolarisation en DASPA à deux facteurs qui s'opposent. En premier lieu, il fait une attribution externe-variable (Crahay, 2007) en remettant la faute sur le fait qu'il n'a

pas ses diplômes et bulletins en arrivant en Belgique. C'est pour cela qu'il aurait été relégué en DASPA. Dans un deuxième temps, il fait une attribution interne-stable (Crahay, 2007) en expliquant que c'est à cause de son accent qui semblerait faire paraître qu'il n'a pas été à l'école : « *Vous voyez regardez, par exemple, mon accent, on dirait que j'ai même pas été à l'école. Pourtant j'ai étudié.* »

Une deuxième raison de sa frustration envers les DASPA, nous y reviendrons dans les perspectives d'avenir, est qu'Agar est venu en Belgique pour étudier. Les DASPA ne lui offrent pas cette possibilité. Il se sent donc piégé car les DASPA ne lui permettent pas d'évoluer : « *C'est-à-dire je me sens comme en prison. Je vois quand je reviens que tout le monde étudie juste que 16 - 17h parce qu'ils sont à l'école. Et moi je suis en DASPA.* »

Cela engendre une démotivation profonde d'Agar face à l'école : « *Je vais vous dire la vérité, j'étais pas motivé, pas motivé du tout. Je voulais même pas passer les examens.* » Ce qui influence ses résultats scolaires. Agar ne travaille pas assez, il a donc de mauvais résultats et il rentre dans une spirale négative au sens de Gayet (2007). L'école ne répond pas à ses attentes donc il ne travaille pas, il a de mauvais résultats, les mauvais résultats empêchent de voir la porte de sortie du DASPA, il en ressort encore plus démotivé. Cela a pour risque, selon Gayet (2007), d'agrandir les fractures du jeune et d'aggraver ses problèmes. Concernant les problèmes qu'Agar a développés, il explique que pendant les cours, sa tête est ailleurs et que c'est pour cela qu'il n'est pas doué en mathématiques : « *Voyez pourquoi je suis pas fort en maths, parce que quand je suis à l'école et que la prof explique, moi ma tête est ailleurs.... Vous voyez c'est ça mon problème* ». Ils sont intensifiés par des insomnies qui créent une fatigue chez le jeune. Chaque nuit, Agar revit son trajet en cauchemar : « *Ouais des cauchemars voilà. De tout, la mer, le trajet* ». Selon Derluym et Broekaert (2008), les insomnies sont des troubles observés chez les MENAs.

Tous ces éléments ont pour conséquence qu'Agar s'absente de l'école : « *Des fois je reviens (au centre) quand même à 11h, quand je suis énervé* ». Les enfants fragilisés présentent des disponibilités cognitives amoindries et sont plus touchés par des problèmes scolaires comme l'absentéisme (Lambert, 2011 cité par Mathieu, 2012).

Cependant, Agar a la possibilité de pouvoir mieux se développer car l'institution DASPA lui a proposé de passer un test de 3^{ème} année afin d'être réorienté en 4^{ème} générale. Il a déclaré être motivé pour étudier et avoir son équivalence. Effectivement, cette tâche doit lui paraître plus significative (Viau, 2000) par rapport à son parcours de vie et ses perspectives futures.

Du point de vue de son intégration scolaire, Agar explique qu'il n'a pas de lien spécifique avec les enseignants. Ceux-ci paraissent plutôt gentils mais détachés du parcours de vie des immigrés. Agar n'évoque donc pas de repère affectif sain à l'école dans la perspective de Gayet (2007), qui pourrait l'influencer positivement afin de l'aider à évoluer. Par rapport aux pairs, Agar ne mentionne que son ami Sidi¹⁶ qui vient du même centre que lui : « *Non je suis avec Sidi* ». Il explique qu'il n'y a majoritairement que des Brésiliens ne parlant pas français dans les classes DASPA. Mais nous pouvons quand même imaginer qu'il a tissé un lien fort avec Sidi qui est un autre réfugié guinéen. Ce lien lui permettrait de ne pas se sentir seul dans sa situation.

Scolarité en Guinée

En Guinée, Agar était scolarisé dans une classe équivalente à la 5^{ème} générale en Belgique (Rollin, 2013). Agar ne travaillait pas sur le côté. Il explique que son but en Guinée était d'être médecin et donc de réaliser des études supérieures. Il désire être médecin pour sa maman qui est déjà âgée. Lors de son voyage, Agar a été déscolarisé pendant plus ou moins 9 mois : « *J'ai quitté la Guinée en août et je suis arrivé en Belgique le 15 avril. (...) Pendant tout ce temps-là j'étais au Maroc, j'ai pas été à l'école.* »

Perspectives d'avenir

Comme expliqué ci-dessus, Agar suivait un parcours scolaire général afin de faire des études de médecine. Pour lui, l'école est très importante car grâce à elle il pourra étudier. Bien qu'il ait fui la Guinée pour de multiples raisons, un de ses objectifs en arrivant en Belgique était de pouvoir étudier. Il voulait acquérir différentes compétences afin de travailler comme médecin en Belgique. Rêve qu'il voit compromis par son âge et le temps qu'il « perd » en DASPA : « *Moi je voulais étudier la médecine. Mais regardez par exemple, je vais avoir bientôt 18 ans, jusqu'à présent je suis en DASPA. Ça veut dire que c'est trop tard pour moi.* »

Une des raisons pour laquelle Agar veut être médecin est qu'il désire lutter contre son déterminisme social (Lahaye & Burrick, 2007) autant en Guinée qu'en Belgique. Encouragé par sa sœur, Agar souhaite faire des études parce que personne dans sa famille n'en a jamais fait : « *Parce qu'il y a jamais personne qui a étudié dans notre famille. C'est pour cela que elle, elle veut que j'étudie.* » Nous pouvons induire que par cette déclaration, Agar ressent une pression familiale. Afin de satisfaire sa sœur, il doit faire des études supérieures. Agar a donc élaboré son projet de vie dans cette lignée. Sa réussite ne sera acceptée que s'il arrive à faire

¹⁶ Cf. point 7.3 : jeune étudié par après.

des études supérieures. S'il y arrive ou s'il perçoit la possibilité d'y arriver, il pourra plus facilement rentrer dans un processus de résilience car son avenir sera accepté et soutenu par sa famille (Pourtois & Desmet, 2007). S'il n'y arrive pas, il risque de se sentir inutile pour sa famille, ce qui risque, selon Leconte (2017) de bloquer son évolution.

Actuellement, le seul projet d'avenir d'Agar est de pouvoir étudier. Il veut réaliser des études supérieures mais il ne sait pas dans quel domaine se diriger. Il explique que la non-certitude de pouvoir rester en Belgique pose problème pour la prise de décision : « *je sais pas si je peux rester en Belgique et ça, c'est un problème* ». Selon Lundberg et Dalhquist (2012), il est difficile pour un jeune de planifier son avenir dans un futur incertain.

Différents soutiens à la scolarisation

Agar ne mentionne qu'un seul soutien dans sa scolarité, celui de sa sœur. Il a choisi de venir en Belgique pour la rejoindre car sa sœur a eu un permis de séjour. Elle ne travaille pas et n'a pas fait d'études. Son mari, quant à lui, travaille dans la restauration. Agar explique qu'il se sent bien quand il est chez elle. Sa sœur apparaît comme une maman qui suit ses résultats scolaires et qui le pousse à aller à l'école et à faire des études : « *Parce que j'ai pas le choix. Quand ma sœur elle apprend que je vais pas à l'école ici, c'est la guerre madame.* » Elle apparaît comme un soutien et un point de repère pour Agar, ce qui, selon Gayet (2007), s'apparente à être une bonne chose pour favoriser le développement et l'adaptation du jeune. Agar a cependant peur de certaines remarques de sa sœur car il lui cache ses mauvais bulletins. Nous en déduisons que sa sœur suit sa scolarité et accorde de l'importance à ses résultats scolaires.

7.2.3. École comme vecteur de résilience et sens de l'école

Que pouvons-nous conclure du cas d'Agar ? Quel sens attribue-t-il à l'école ? L'école apparaît-elle comme un vecteur de résilience par rapport à ses différents objectifs de vie ?

Nous remarquons qu'Agar comprend bien le sens de l'école. Selon lui, l'école est un levier pour réaliser ses études. Il accorde donc une signification importante à celle-ci pour son développement futur. Cependant, l'école (le DASPA) ne répond pas à ses objectifs. Il y a donc un décalage entre ses attentes envers l'école et ce que l'école lui propose. Cela engendre une démotivation et fait rentrer Agar dans une spirale négative (Gayet, 2007). Actuellement l'école devient plus un frein à son bon développement qu'un soutien.

Pour le moment, Agar reste enfermé dans cette déception, il n'arrive pas à s'imaginer un autre avenir que celui qu'il s'était tracé. Personne n'ayant fait d'études dans sa famille, le déterminisme social tend à ce que lui non plus n'en fasse pas. Cependant, sa famille et lui-même ont décidé de lutter contre ce déterminisme, ce qui est une lourde charge sur les épaules du jeune qui peut avoir peur de décevoir. Par exemple, il cache ses mauvais résultats à sa sœur. Cependant, sa sœur représente une sécurité. C'est peut-être pour cela qu'il se permet de prendre le temps et de rester bloqué quant à son choix d'avenir. Quoi qu'il arrive, il ne se retrouvera pas seul, ni laissé à lui-même une fois qu'il quittera le centre.

Nous pouvons en conclure que dans le cas d'Agar, l'école n'apparaît absolument pas comme vecteur et tuteur de résilience afin de se développer correctement. Pour Agar, elle apparaît comme un lieu de frustration où il ne peut pas avancer. Il n'y a trouvé aucun repère lui permettant d'en sortir quelque chose de positif : ni éducateur, ni pairs, ni développement cognitif... Actuellement, il n'arrive pas à percevoir la finalité que le DASPA peut lui apporter. Afin de pouvoir évoluer, il faut, soit qu'Agar accepte qu'il ne puisse pas faire les hautes études rêvées, soit qu'il se focalise sur l'école pour y arriver.

Agar exprime un réel problème avec l'école mais il explique quand même qu'il « *se trouve en paix* » en Belgique grâce aux soins de santé. Le besoin de sécurité semble assouvi (Maslow, 1943). Il déclare qu'il ne lui manque plus que réussir l'école pour être « *parfaitement en paix* » et il en déduit qu'il pourra se développer scolairement une fois qu'il aura un titre de séjour positif.

7.3. Sidi

7.3.1. Fiche récapitulative

Nom	Sidi
Nationalité	Guinéen (Conakry)
Âge	17 ans
Sexe	Masculin
Temps de résidence en Belgique	Un an de vie en Belgique. Pas de changement de centre.
Procédure de demandeur d'asile	En attente de la réponse de la demande d'asile (positive ou négative)
Scolarité	Un an en DASPA.
Liens familiaux	Toujours quelques contacts avec sa maman restée en Guinée. Un frère vivant en Belgique, pas vraiment de contact (vu 2 fois)

Tableau 3: Sidi

7.3.2. Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire

Intégration en DASPA

Sidi vit en Belgique depuis un an, il étudie en DASPA. Comme pour Agar, Sidi maîtrise le français qu'il a appris en Guinée. Actuellement, Sidi ne comprend pas pourquoi il est en DASPA car il ne progresse plus. Effectivement, parlant français, il préfèrerait rejoindre un parcours scolaire normal pour lui permettre de mieux évoluer : « *Oui, c'est ça que je voudrais (reprendre l'école où il l'avait laissée en Afrique), j'avais étudié là-bas l'école normale et maintenant je suis là (DASPA)... je ne progresse plus...* ». Deux raisons nous permettent d'expliquer la scolarité de Sidi en DASPA.

En premier lieu, Sidi explique ce retard scolaire par le fait qu'il n'écrit pas bien en français, (nous supposons qu'il parlait de son orthographe). Si c'est le cas, Sidi réalise une attribution interne-variable (Crahay, 2007). Bien qu'il ait une mauvaise écriture, par l'effort et la pratique, il pourra s'améliorer.

Nous avons déduit la deuxième raison par rapport au dire de Sidi. Il nous a expliqué qu'il avait déjà arrêté l'école en Guinée : « *Parce que avant que je quitte la Guinée d'abord j'avais arrêté l'école là-bas* ». En plus de son trajet pour venir en Belgique. Sidi a probablement été déscolarisé pendant plus de 3 ans. Le manque de pratique d'une langue étrangère est un facteur déterminant dans son apprentissage (Defays, 2018). Bien que Sidi ait sûrement pratiqué le français oral, sa pratique du français écrit a dû être considérablement réduite.

Sidi a exprimé une démotivation par rapport à l'école. Démotivation qu'il justifie par le fait qu'il va bientôt avoir 18 ans et qu'il a peur d'avoir une réponse négative et donc de devoir quitter le pays. Cela occupe ses pensées lorsqu'il est à l'école, selon Lundberg et Dalhquist (2012), l'incertitude rythme la vie des jeunes.

Il nous semble important de préciser que plusieurs MENAs, interrogés pour ce travail, ont exprimé une peur de la majorité. Parce qu'ils conjuguent leur majorité avec l'idée qu'ils auront une réponse négative de leur demande d'asile et qu'ils auront un ordre de quitter le territoire. C'est une fausse croyance. Cependant, un fois la majorité acquise, les MENAs perdent l'aide accordée à ce titre (plate-forme mineurs en exil, n.d a). Cela s'accompagne d'un changement géographique : un MENA se trouvant dans un centre spécifiquement MENA devra aller dans un centre pour adulte. Il y aura donc un changement

d'environnement. Un MENA se trouvant dans un centre mixte changera de chambre et quittera « l'aile » MENA.

Nous supposons que cette peur de la majorité engendre chez Sidi l'envie d'apprendre un métier rapidement afin de pouvoir être autonome. Cela devient une obligation pour le jeune qui risque d'être livré à lui-même (Potin, 2013). Cette envie d'avoir un métier ne concorde pas avec sa scolarité en DASPA. Cela rend les apprentissages en DASPA non significatifs (Viau, 2000) pour lui.

Par rapport à ses résultats scolaires, Sidi nous a expliqué qu'il ne les trouvait pas bons. Cependant, il n'est pas en échec et il reste dans la moyenne : « *Non, mes résultats ne sont pas, 5 ou 6 sur 10* ». Il justifie ses mauvais points par le fait que maintenant, il veut apprendre un métier. Le problème qui se pose, s'il ne travaille pas bien, c'est qu'il ne pourra pas voir la porte de sortie du DASPA, il rentrera comme Agar dans une spirale négative, au sens de Gayet (2007), en risquant d'être de plus en plus démotivé. Nous ne sommes pas encore arrivés à ce stade car pour le moment, Sidi travaille pour l'école et il la perçoit de manière positive parce qu'elle l'aide quand même à visualiser son avenir : « *Oui, ça m'aide à penser à mon avenir.* »

Par rapport à son intégration, Sidi n'a pas de lien spécifique avec des enseignants. Il explique que les professeurs l'aident lors du travail en classe mais ils ne semblent pas s'intéresser à son parcours personnel : « *Si on est en classe, oui ils aident au travail* ». Quand il y a un problème, un enseignant vigilant peut aider le jeune à créer des stratégies appropriées pour qu'il évolue (Gayet, 2007). Sidi étant dans un flou à cause de son avenir, un enseignant qualifié pourrait l'aider à y voir plus clair. Du point de vue de l'intégration des pairs, Sidi ne se sent pas spécialement mal intégré, mais il se sent seul : « *Moi, à l'école si je sors à 10 heures, on est assis aux escaliers là-bas, on est un peu seul quoi.* » Nous pouvons penser que par rapport au témoignage d'Agar, qu'ils sont juste ensemble mais isolés. Cela ne semble pas suffire à Sidi, qui aurait besoin de plus de soutien ou d'une appartenance à un groupe.

Scolarité en Guinée

Sidi était scolarisé en Guinée, en 10^{ème} année, ce qui équivaut à la 3^{ème} secondaire en Belgique (Rollin, 2013). Comme expliqué ci-dessus, Sidi a arrêté l'école alors qu'il était toujours en Guinée. Il travaillait avec ses amis comme taxi moto : « *on avait tous des motos là-bas en Guinée. On faisait du taxi en fait.* ». Il aurait été déscolarisé presque 4 ans (en comptant le voyage). Il n'avait donc plus un statut d'étudiant. Avec ce boulot, Sidi suit les traces de son

père qui était lui aussi taxi moto. Selon une étude réalisée au Sénégal, autre pays d'Afrique de l'ouest, assez proche géographiquement de la Guinée, la plupart des jeunes, arrêtant l'école de manière précoce, trouvent rapidement du travail et gagnent de l'argent. Ils contribuent alors au développement budgétaire familial, ils ont donc une place plus importante au sein de leur famille (Sock, 2011). Sidi, dans l'entretien, a déclaré deux choses à ce sujet, la première qu'il devait arrêter l'école à cause de problèmes et la seconde que son père ne travaillait plus. Nous nous permettons d'extrapoler en imaginant que Sidi a dû reprendre le rôle du chef familial car sa famille manquait d'argent. Il a même repris le métier de son père. Cela pourrait expliquer la réflexion dont il fait preuve pour ses choix d'avenir, nous y reviendront ci-dessous.

Perspectives d'avenir

Nous allons analyser les perspectives d'avenir de Sidi de manière chronologique. Lorsque Sidi était toujours scolarisé en Guinée, il souhaitait faire des études dans l'audiovisuel. Il liait ce choix à la culture de son pays : « *Parce que nous on travaille beaucoup, on a la culture, on organisait des fêtes, les concerts donc moi je voulais travailler et faire mes études dans l'audio.* »

Une fois arrivé en Belgique, Sidi voulait reprendre son parcours d'apprentissage pour étudier l'audiovisuel. Parcours scolaire compromis, en partie dû au DASPA. Sidi s'est vite rendu compte qu'il ne saurait pas facilement obtenir un diplôme dans le secteur de l'audiovisuel. Il souhaite donc se réorienter vers un métier professionnalisant comme l'électricité ou la mécanique. Son choix est motivé par plusieurs raisons. La première, la peur de la majorité, Sidi cherche, même s'il n'a pas ses papiers, à avoir un diplôme « *Voilà, pour le moment, j'ai envie d'apprendre un métier. Par exemple électricité ou bien la mécanique. Que je puisse quand même étudier* ». La seconde, l'envie d'être autonome rapidement. La troisième, nous montrant la réflexion de Sidi, c'est qu'il préfère avoir une sécurité financière par un travail quitte à reprendre des études dans l'audiovisuel par la suite : « *Non parce que moi je voudrais faire l'audiovisuel. Peut-être que si je commence à travailler moi-même, je pourrai faire ça, c'est ça que je pense* ». Récemment, il a été proposé à Sidi de passer son CE1D, et s'il le réussit, il pourra rejoindre un parcours scolaire normal et étudier l'audiovisuel. Cependant, Sidi éprouve la crainte que s'il rate le CE1D, il doit rester en DASPA. De plus, même s'il le réussit, il ne rentrera qu'en 3^{ème} secondaire, le parcours sera encore long pour être diplômé. Il préfère donc rentrer dans un Céfa : « *Donc j'ai dit OK, je ne sais pas si je vais aller essayer de le tenter (le CE1D). J'ai dit je vais essayer de faire l'électricité comme ça j'aurai ça.* »

Cela peut aussi être en lien avec le statut qu'il avait avant de quitter la Guinée. Vu qu'il travaillait, se retrouver à nouveau étudiant pourrait le perturber et être plus difficile que prévu. Mais c'est dans l'école que Sidi voit son avenir : « *Oui, ça m'aide à penser à mon avenir.* »

Sidi ne sait pas encore si sur le long terme il veut rester en Belgique. Il ne sait pas si les compétences qu'il va acquérir seront utiles à son intégration en Belgique ou s'il les valorisera en Guinée. Effectivement, dans l'étude de Gakuba (2004), certains jeunes décident après leur diplôme de retourner dans leur pays d'origine et faire valoir leurs nouvelles compétences afin d'aider au pays : « *Ah ça... peut-être je vais rester ici, peut-être je vais retourner en Guinée. Parce que si je me marie ici et que j'ai des enfants peut-être je vais rester en Belgique. On ne sait jamais.* »

Différents soutiens à la scolarisation

Nous avons dégagé trois soutiens mentionnés par Sidi.

Le premier est la semaine *time out*,¹⁷ lorsqu'un jeune ne se sent pas bien, à l'école ou au centre, les éducateurs du centre peuvent l'orienter vers le projet *time out*. Le jeune va donc être suivi de manière intensive, pendant une semaine, afin de mieux comprendre ses problèmes et de pouvoir l'aider au maximum (plate-forme mineurs en exil, n.d b). Sidi explique qu'il discute beaucoup là-bas. C'est après sa semaine *time out* que les éducateurs « *time out* » lui ont conseillé le Céfa : « *quand j'ai quitté au time out, c'est ça qu'ils avaient envisagé faire le Céfa, pour que j'apprenne faire l'électricité là-bas.* » Cette semaine *time out* apparaît comme un bol d'air, où Sidi peut quitter le centre et parler de ses problèmes. Il peut lier un lien affectif sain avec certains éducateurs qui s'occupent de lui. Ces éducateurs auront une incidence par leurs actes, implicites ou explicites (Gayet, 2007). Nous remarquons que les différentes discussions ont une influence sur le jeune, elles permettent à Sidi de mieux comprendre le monde qui l'entoure et de prendre des décisions pertinentes pour son futur. Cela l'aide à planifier son avenir et à évoluer.

Sidi évoque aussi le soutien des éducateurs du centre. Ceux-ci rentrent dans la même logique que ceux de *time out*. Cependant, leur implication s'ancre plus sur le long terme (*time out* se passe dans l'intensité de 5 jours). Mais les liens semblent les mêmes, un lien affectif sain afin

¹⁷ « *Time-Out est un projet axé sur les mineurs non accompagnés, pour lesquels la collaboration entre l'accompagnateur et le jeune s'avère difficile ou risque de s'enliser. Le jeune est alors temporairement et préventivement transféré vers un lieu d'accueil spécial dans le centre d'accueil de Saint-Trond. Un suivi éducatif intensif permet d'identifier et d'éliminer les points névralgiques dans le contact avec le jeune.* » <http://www.mineursenexil.be/fr/dossiers-thematiques/mena/accueil/> (plate-forme mineurs en exil, n.d b).

que Sidi se développe au mieux : « *mes éducateurs, par exemple j'en parle à XXX par rapport à mes résultats il me dit de me concentrer. Elle m'aide parce que moi j'ai envie d'apprendre un métier.* » Ce verbatim montre que les éducateurs du centre soutiennent Sidi dans son choix d'avoir un métier rapidement. Ce qui, selon Leconte (2004) et Pourtois et Desmet (2007), est pertinent pour le jeune de se sentir soutenu dans son projet de vie.

La dernière personne évoquée est la maman de Sidi. Effectivement, Sidi a toujours quelques contacts avec elle. Sa maman a marqué son approbation par rapport à la scolarité de Sidi : « *Oui, s'ils m'appellent ils me demandent, je dis « oui je suis à l'école ». Ils me demandent « combien de temps tu vas faire l'école ? ». Là j'ai dit à ma maman que j'avais envie de faire l'électricité. Elle a dit « OK » ».*

C'est un élément important d'avoir le soutien familial envers son projet de vie (Pourtois & Desmet, 2007). Cela permet au jeune de voir en l'école une possibilité de résilience.

7.3.3. École comme vecteur de résilience et sens de l'école

Pour conclure le cas de Sidi, nous allons essayer de comprendre si l'école, par ses opportunités, par le sens que Sidi lui attribue, permet à Sidi une reconstruction et donc une possibilité de résilience. Cette scolarité répond-elle à ses perspectives d'avenir ?

Il est clair que l'école apparaît comme signifiante aux yeux de Sidi. Il voit dans l'école un objectif concret qui est celui d'étudier pour apprendre un métier. Le DASPA ne lui offrant pas cette finalité concrète, Sidi espère être réorienté assez vite. Si Sidi reste bloqué en DASPA, il pourrait se décourager et se démotiver. Bien que les perspectives d'avenir de Sidi ont été entravées pour diverses raisons (longue déscolarisation, remise à niveau, majorité...), il n'est pas resté bloqué sur sa déception. Comparativement à Agar, nous pensons que Sidi, n'ayant pas de famille en Belgique, est obligé d'être sa propre « roue de secours », son propre référent. Effectivement, une fois que le juge prononcera une décision positive, Sidi devra vivre hors du centre et par lui-même. Ce qui l'oblige à revoir son futur pour pouvoir survivre et par la suite se développer acceptablement.

Est-ce que Sidi utilise l'école comme facteur et/ou vecteur de résilience ? Sidi est bien en train d'en acquérir plusieurs conditions, mais l'école n'est pas facteur de résilience pour lui. Cependant, elle tend à l'être. Effectivement, bien que Sidi soit fragilisé et exprime une solitude, il accepte que son passé soit passé et qu'il ne puisse pas assurer une continuité cohérente entre son passé et son futur. Par sa nouvelle perspective d'avenir, Sidi montre qu'il

y a réfléchi et qu'il est prêt à se construire une nouvelle vie. Quitte à, si cela est possible, réaliser son rêve par la suite (dans l'audiovisuel). Cependant, nous ne pensons pas que, actuellement, l'école est vecteur de résilience pour Sidi. Les DASPA ne lui laissent pas la possibilité d'entrevoir son avenir. Il déclare même qu'il ne progresse plus. En revanche, lorsque Sidi sortira du DASPA et apprendra un métier, la nouvelle finalité de l'école permettra peut-être à Sidi d'entrevoir un avenir concret possible. Cela pourra le motiver à construire son avenir et cette finalité pourra sans doute être un vecteur de résilience.

Nous pensons qu'à l'heure actuelle, si Sidi arrive à faire preuve de résilience c'est par des facteurs comme le soutien de sa maman, sa relation avec les éducateurs du centre et grâce à son ancien statut en Afrique qui l'ont peut-être conduit à avoir plus de réflexion sur sa condition... Une école adaptée ne pourra qu'encourager Sidi dans cette reconstruction.

7.4. Paul

7.4.1. Fiche récapitulative

Nom	Paul
Nationalité	Guinéen (Conakry)
Âge	16 ans
Sexe	Masculin
Temps de résidence en Belgique	2 mois.
Procédure de demandeur d'asile	En attente d'un permis, pas encore réalisé d'interview.
Scolarité	En DASPA depuis 2 jours, a réalisé un test pour changer de classe.
Liens familiaux	Quelques contacts avec sa sœur restée en Guinée qui fait le lien avec la maman. Papa décédé.

Tableau 4: Paul

Il faut savoir que l'entretien de Paul n'est pas arrivé à terme. En effet, Paul était trop ému de parler pour certains sujets. Nous avons donc interrompu l'entretien.

7.4.2. Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire

Il va être plus difficile de travailler sur la scolarisation de Paul, comparativement aux autres MENAs, car celui-ci n'est scolarisé que depuis deux jours en Belgique. Cependant, cela va nous permettre de comprendre en détail l'arrivée d'un jeune dans le système scolaire belge.

Nous sommes bien consciente que cette analyse reposera surtout sur des hypothèses de développement du jeune par rapport à ses premières perceptions de son arrivée en Belgique.

Intégration en DASPA

Bien que Paul n'ait fait que deux jours en DASPA, il a déjà beaucoup à en dire. Effectivement, il se trouve dans une classe de débutants alors qu'il parle déjà bien français : « *Parce que là où je suis, c'est pour les débutants, les gens qui ne parlent pas français.* » Paul explique qu'il a passé un test d'écoute afin d'être réorienté dans une autre classe, mais toujours en DASPA. Il n'exprime pas de frustration due au fait qu'il se retrouve en DASPA. Il explique que ce sont les règles du pays. Comme il n'a pas de preuves de sa scolarité passée, c'est comme ça, il doit prouver son niveau : « *Non, non, chaque pays et a ses règles. Comme je n'ai pas de documents qui prouvent que je suis allé dans telle classe au pays* ». Selon lui, l'école est une chance qu'il n'a pas eue dans son pays, nous y reviendrons plus tard.

Par rapport à son intégration, Paul explique l'intérêt qu'une enseignante lui porte. En effet, celle-ci est venue lui parler pendant une pause. Elle s'inquiétait car la leçon portait sur les maisons et chaque élève expliquait où il habitait. Paul ne souhaitait pas développer qu'il habite dans un centre comparativement à ceux qui habitent dans une maison ou un immeuble avec leurs parents. L'enseignante a compris la situation de Paul et ne l'a pas obligé à s'exprimer. Elle s'est intéressée à la vie de Paul, au centre et à son intégration scolaire : « *elle a demandé comment je me sentais parce que on faisait une matière là, et elle demandait à chacun d'expliquer comment il habite chez lui.* » En faisant cela, l'enseignante a fait preuve d'empathie, d'affection et a laissé à Paul le libre choix de s'exprimer (Lecomte, 2004). Par elle, Paul peut trouver un point de repère dans sa scolarité et tisser un lien affectif sain avec une enseignante qui peut l'aider à lutter contre ses difficultés (Gayet, 2007).

Par rapport à l'intégration par les pairs d'un point de vue scolaire, Paul ne s'est pas exprimé sur le sujet.

Scolarité en Guinée

Paul a été scolarisé en Guinée, il a été jusqu'à un neuvième, ce qui équivaut à la deuxième secondaire en Belgique (Rollin, 2013). Il explique que suite à un déménagement en forêt, il a arrêté l'école car il n'y avait pas d'école secondaire dans son village. En effet, en Guinée, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire, en 2012-2013, dans certaines zones rurales éloignées ne dépasse pas les 30% (UNICEF Belgique, 2015). Cela faisait donc 4 ans

que Paul était déscolarisé. Il perçoit donc l'école en Belgique comme une chance car il n'a pas eu cette opportunité dans son pays.

Bien que Paul ait arrêté l'école, et que le français n'était pas sa langue maternelle, il a continué à le pratiquer grâce à sa religion. Étant chrétien protestant, il pratiquait le français chaque fois qu'il allait à l'église. Ce qu'il lui a permis, selon lui, de garder un bon niveau de français « *J'ai grandi dans l'église, je suis obligé à parler français parce qu'à l'église tout est en français.* »

Perspectives d'avenir

Paul est venu en Europe pour étudier. Selon lui, sans diplôme en Europe on ne sait rien faire, c'est le principe de notre pays. Paul était bien conscient qu'il devra passer par l'école une fois arrivé en Belgique. Et il voit l'école, comme un moyen d'intégration (Gakuba, 2004) : « *À l'école d'abord, apprendre à s'intégrer, si tu as la chance de continuer tu continues...* ». Paul a exprimé que s'il avait la chance de continuer, deux perspectives d'avenir s'offriraient à lui.

En premier lieu, Paul souhaite faire l'informatique, cela colle avec son déterminisme social en Guinée (s'il n'avait pas arrêté l'école) (Lahaye & Burrick, 2007). Ses deux parents exerçaient un métier ayant nécessité une formation : mécanicien et institutrice.

Son second objectif de vie est une carrière dans le football. Effectivement, beaucoup d'Africains migrent en Europe en espérant avoir une belle carrière de sportif. Chaque mois, des centaines d'enfants-foot migrent et arrivent en Europe dans l'espoir de réaliser une carrière. Seulement un migrant africain sur mille en aura l'opportunité (Lesay, 2010 et Ph. 2010). Cependant, Paul semble conscient de cette difficulté et place l'objectif foot après celui de l'informatique : « *Plus tard, la dernière fois j'ai décidé que si j'avais la chance de continuer mes études je voudrais faire l'informatique. Et si j'ai la chance de plus, une carrière dans le football.* » Effectivement, Paul est conscient de l'importance d'avoir une formation pour pouvoir travailler en Belgique.

Malgré ses perspectives, Paul éprouve un blocage parce qu'il n'a pas de titre de séjour pour résider en Belgique. Cette incertitude passe avant les perspectives d'avenir (Lundberg & Dahlquist. 2012). Il déclare qu'avoir des papiers est la chose la plus importante : « *Parce que la chose la plus importante d'abord c'est avoir un titre de séjour dans un pays.* » Effectivement, la sécurité de pouvoir rester dans le pays d'accueil permettra au jeune d'imaginer plus facilement son avenir (Lundberg & Dahlquist. 2012). De plus, comme une

grande partie des MENAs, Paul développe une crainte par rapport sa majorité, il est persuadé qu'à 18 ans, s'il n'a pas ses papiers il sera mis à la porte du pays d'accueil. D'où l'importance qu'il accorde à son titre de séjour pour construire son avenir.

Différents soutiens à la scolarisation

Paul a développé plusieurs idées pouvant être des soutiens potentiels. Par rapport à l'intégration scolaire, nous avons développé ci-dessus l'influence positive d'une enseignante qui s'est avérée empathique envers Paul. Mais en dehors de l'école comme institution, nous avons dégagé trois autres soutiens.

En premier lieu, il parle de sa famille. Paul, une fois arrivé en Belgique, a su contacter sa sœur. Celle-ci encourage Paul à aller à l'école et à continuer ses études. Elle sert de relai avec la maman qui est fière que son fils puisse aller à l'école : « *Elle est très contente mais je lui ai pas encore parlé. Ma grande sœur va lui dire (que Paul puisse aller à l'école).* » Il est important pour un jeune que sa famille le soutienne dans son projet de vie. Dans ce sens, le jeune pourra plus facilement évoluer dans son nouveau projet et donc il pourra trouver une forme de résilience dans sa finalité scolaire (Pourtois & Desmet, 2007).

Le second soutien vient du fait que Paul se sent bien intégré dans le centre parce qu'il y a beaucoup de Guinéens. Selon Zirotti (2006), Paul se crée et se reconnaît par une identité guinéenne. Selon Duru-Bellat (2011) il se considère appartenir à un groupe minoritaire (les Guinéens) qui permet une protection car il est dans une collectivité. Cette appartenance à un groupe pourrait permettre aux jeunes de développer des facteurs de protection externes (cf. point 5.1.2) à l'école mais influençant la scolarisation et engendrant des conditions de résilience (Terrisse & Lefebvre, 2007).

Le troisième soutien est la religion qui prend une place omniprésente dans l'entretien et dans l'évolution du jeune. Paul explique l'importance de la religion dans sa vie et dans sa survie. C'est, dit-il, grâce à la prière qu'il a réussi à venir en Belgique : « *c'est surtout seigneur Jésus qui me donne espoir, parce qu'il sait les étapes que j'ai franchies s'il n'était pas là c'était fini pour moi.* » Paul mentionne plusieurs fois la « chance » qu'il a de pouvoir être scolarisé en Belgique. Nous émettons l'hypothèse que Paul lie cette chance à ses convictions religieuses et qu'il ne voudra pas la gâcher. Ce qui lui permettrait de se reconstruire et d'évoluer à travers cette perception religieuse (Pourtois & Desmet 2007). Selon l'étude de Lecomte (2004), la religion peut jouer un rôle important pour certaines personnes en résilience. Elle permet de

trouver un sens à l'existence. Ce qui apparaît pour Paul comme un vrai soutien dans son développement.

7.4.3. École comme vecteur de résilience et sens de l'école

Nous allons développer ce point sous forme de question : en quoi l'école pourra-t-elle être facteur et/ou vecteur de résilience pour Paul, selon ses perspectives d'avenir actuelles et le sens qu'il attribue à l'école ?

L'école apparaît importante et primordiale pour Paul. C'est grâce à elle qu'il pourra s'instruire, avoir un diplôme et trouver du travail en Belgique. Bien qu'il mette la priorité sur l'acquisition d'un titre de séjour, Paul a déclaré qu'une fois à l'école, il ne pensait plus qu'à l'école : « *Non, si je suis à l'école, je pense à l'école c'est quand je quitte là-bas, je pense au pays.* » C'est lorsqu'il n'est plus à l'école qu'il pense à ses problèmes.

Paul n'est pas scolarisé en Belgique depuis assez longtemps pour savoir si l'école lui offre une possibilité de résilience. Nous pouvons voir la motivation et l'envie du jeune MENA de pouvoir étudier : « *Comme je n'ai pas eu la chance au pays peut-être qu'ici j'aurai la chance* ». L'école lui offrira une opportunité de résilience s'il arrive à y évoluer positivement. Après une aussi longue période de déscolarisation, nous pouvons penser que Paul éprouvera des difficultés pour réussir et pour se développer. Cependant, une multitude d'autres facteurs que la réussite entrent en jeu. Il faudra que Paul se trouve des tuteurs de résilience comme son enseignante ou sa foi (Leconte, 2004) qui pourront l'aider à se reconstruire. Un autre problème est qu'il va devoir apprendre à vivre loin de sa maman : « *Oui, je suis stressé parce que je ne suis pas à côté de ma maman. Elle est tout pour moi...* ». S'il perd le contact avec sa famille, il risque de se sentir isolé et de se bloquer (Leconte, 2017). De plus, il ne faut pas que la procédure de demandeur d'asile prenne trop de temps pour aboutir, ce stress supplémentaire pouvant faire passer le jeune dans une optique de survie. À ce stade, l'école n'a plus d'intérêt (Lundberg & Dahlquist. 2012).

Cependant, même si certains facteurs n'évolueront pas positivement, il faudra voir comment Paul se les approprie afin de maîtriser son avenir (Lahaye & Burrick, 2007). L'école pourrait apparaître pour ce jeune comme « une possibilité de se développer de manière acceptable en dépit de l'adversité » (Cyrulnik cité par Gayet, 2007, p. 30).

7.5. Mohamed

Nom	Mohamed
Nationalité	Guinéen (Conakry)
Âge	15 ans
Sexe	Masculin
Temps de résidence en Belgique	3 mois
Procédure de demandeur d'asile	En attente, Mohamed a déjà réalisé la première interview.
Scolarité	Scolarisé très peu de temps en DASPA. Après avoir passé un test de français, Mohamed a été réorienté en 3 ^{ème} secondaire générale.
Liens familiaux	Une sœur en Belgique depuis 10 ans, résidant près du centre de Mohamed. Quelques contacts avec sa maman restée en Guinée. Pas de contact avec son papa resté en Guinée.

Tableau 5: Mohamed

7.5.1. Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire

Intégration dans un parcours scolaire général

Mohamed s'est inséré dans un parcours scolaire général. Son discours nous est apparu très scolaire. Lors de l'entretien, il parlait des différentes matières et de ce qu'il y voyait. L'école est sa plus grande source de préoccupation, avant sa procédure de demandeur d'asile.

Un des problèmes de Mohamed est qu'il est atteint de drépanocytose¹⁸ ce qui l'oblige à passer des semaines à l'hôpital. À cause de cela, il ne sait pas aller tous les jours à l'école et il rate beaucoup de cours. Mohamed se sent stressé car il vient de rater une semaine d'école et il doit rattraper son retard parce que c'est la semaine des contrôles : « *j'avais oublié beaucoup de choses maintenant c'est la semaine des contrôles et j'ai raté beaucoup* ». Actuellement, Mohamed pense qu'il n'aura pas de bons résultats scolaires à cause de son retard. Cependant, Mohamed ne rentre pas dans une spirale négative d'échec (Gayet, 2007) car il fait tout pour se rattraper. Il dit réviser tous les jours et même de nuit. Ce qui provoque une frustration car une des règles du centre est de dormir à partir de 23 heures : « *Hier je voulais réviser mais je pouvais pas parce que dans la chambre, c'est à 23 heures on se couche ici* ». Étant deux par

¹⁸ « La drépanocytose est une maladie génétique de l'hémoglobine, une substance contenue dans les globules rouges, qui sert à transporter l'oxygène à travers le corps. La maladie se manifeste par une anémie (se traduisant par une fatigabilité, des vertiges, des essoufflements...), une sensibilité aux infections, et des crises douloureuses causées par une mauvaise circulation sanguine et par le manque d'oxygénation des tissus (surtout les os). » (Encyclopédie Orphanet Grand Public, 2011, p. 1)

chambre, Mohamed ne peut pas continuer à étudier la nuit. Le stress du redoublement est constamment présent chez Mohamed et c'est pour cela qu'il étudie tous les jours : « *Actuellement, je pense à l'école beaucoup parce que j'ai peur de recommencer.* » Dans le cas de Mohamed, nous nous rendons compte que l'école est un facteur de stress. Saura-t-il faire preuve d'assez de résilience pour que l'école devienne un facteur de protection (cf. point 5.2.1) ?

Une autre raison de frustration explicitée par Mohamed est le problème des sorties scolaires. Elles coûtent trop cher, et les MENAs ne peuvent pas y prendre part : « *Des fois, à l'école, parce qu'on m'avait demandé une sortie et ici, j'avais dit « je ne vais pas partir ». Ils m'ont dit pourquoi ? On a organisé là-bas une sortie, fallait payer je ne sais pas combien. Et le centre qui va payer ça ? Donc je suis pas parti.* ». Ce qui risque de renforcer le sentiment d'exclusion scolaire et de potentiellement aggraver la situation du MENA. Nous pensons que cette frustration est d'avantage liée au manque de temps d'instruction et à la peur de devoir rattraper une nouvelle fois son retard qu'à son intégration sociale. Nous appuyons nos propos par le paragraphe ci-dessous.

Lorsque nous lui avons posé la question de son intégration à l'école, Mohamed a expliqué qu'il souhaitait rejoindre un groupe « WhatsApp » afin de recevoir les documents de cours et de connaître les dates d'évaluation : « *les amis je vais demander pour m'inscrire dans un groupe WhatsApp. J'ai demandé qu'on m'ajoute dans un groupe pour recevoir des documents des cours, ou bien demain si on a quoi, une évaluation.* » Il justifie cette demande parce que quand il revient à l'école, les enseignants lui font passer des interrogations dont Mohamed n'était pas au courant. Il nous semble que son intégration sociale par les pairs passe au second plan. Mohamed est souvent seul. De temps en temps, il traîne avec les « noirs » de son école « *Moi je parle pas là-bas (l'école) beaucoup. Des fois je suis seul, des fois je suis avec les noirs. Je suis pas avec trop de monde.* ». Il s'insère donc dans l'appartenance d'un groupe minoritaire dans lequel il se sent reconnu (Duru-Bellat, 2011).

Quant aux enseignants, Mohamed explique qu'ils ne se préoccupent pas spécialement de son statut qui, en plus d'être MENA est malade. Bien qu'il rate des cours, il est soumis aux différentes interrogations : « *physique c'est hier que j'avais reçu les cours et en a fait aujourd'hui le contrôle.* » Les enseignants n'apparaissent pas comme un repère, au sens de Gayet (2007) pour Mohamed. De plus, la classe de Mohamed est composée majoritairement de jeunes issues de l'immigration : « *les Arabes belges. Dans ma classe il n'y a que des Arabes.* ». Selon Felouzis (2003), l'origine ethnique est perçue, par les enseignants, comme un

obstacle à l'apprentissage. Les élèves se perçoivent à travers le regard de leurs enseignants. Ces élèves se voient donc plus rapidement en difficulté qu'ils ne le sont réellement (Brinbaum & Keiffer, 2005). Ce qui pourrait expliquer le stress et l'étude acharnée de Mohamed qui ne se perçoit pas comme un bon élève.

Scolarité en Guinée

Mohamed était scolarisé en Guinée en 10^{ème} année ce qui équivaut à la 3^{ème} secondaire chez nous. Il a donc repris son parcours scolaire normalement. Comparativement aux autres MENAs déjà analysés, il n'a été déscolarisé que pendant 2 mois, ce qui paraît court.

Lorsque nous lui avons demandé de comparer l'école en Guinée à l'école belge, Mohamed était très méticuleux et précis dans son discours en comparant les différentes matières et les différents termes utilisés : « *sauf en français, nous on devait analyser les phrases et ici c'est pas la même chose. C'est presque la même chose mais les mots changent nous on dit COD et ici ils disent CVI.* » Ce qui nous indique que le vocabulaire scolaire fait partie de l'univers familial de Mohamed. Pourtant Mohamed n'était pas épanoui dans sa scolarité : « *Là-bas, les études je prenais pas au sérieux mes études et j'étais trop maltraité là-bas.* » Il justifie le fait de ne pas prendre ses études au sérieux par son contexte familial (du fait d'être éduqué par sa belle-mère maltraitante). Effectivement, les relations familiales en Afrique sont complexes : la hiérarchie dépend de l'âge et du genre de la personne. Un enfant peut être élevé par une autre personne que sa maman. Dans ce sens, Mohamed doit le respect à sa belle-mère et il doit aussi réaliser un parcours social et économique favorisant l'optimisation du projet familial. Dans ces structures familiales, il y a des rivalités entre ex-épouse et nouvelle épouse (UNICEF, Plan Afrique de l'Ouest, Save the Children Suède en Afrique de l'Ouest & ActionAid, 2010). Mohamed était probablement tiraillé entre les souhaits éducatifs de sa maman, qu'il ne pouvait voir (Mohamed était séparé de sa maman), et ceux de sa belle-mère, qu'il devait écouter. Il n'arrivait donc pas à avoir un intérêt spécifique pour l'école.

En Guinée, Mohamed souhaitait, en premier lieu, faire des études de médecine. Il a changé d'avis à cause de la difficulté des études et a décidé d'étudier l'informatique : « *Je voulais faire d'abord le médecin, mais ça je trouvais que c'était trop difficile pour moi. Alors j'ai choisi l'informatique.* »

Perspectives d'avenir

Actuellement, en Belgique, Mohamed n'a pas changé ses perspectives d'avenir. Il souhaite toujours faire l'informatique. C'est pour cela qu'il a choisi de s'orienter en enseignement

général vers l'option économie : « *la science était basée sur la biologie et autres et économait plus à l'informatique.* » Mohamed souhaite être informaticien et travailler en Europe. Les parents de Mohamed ne semblent pas avoir fait d'études. L'intérêt pour Mohamed de faire des études est pécunier, pensant que plus étudiera plus il gagnera plus d'argent au final : « *Par ce que à travers l'école, si tu n'y vas pas, quelque chose comme un travail... non tu n'as pas fait l'école, tu vas avoir de l'argent. Et moi que j'étudie, je vais pas avoir de l'argent. Mais à la fin comme je travaille aussi j'aurais de l'argent plus que toi.* » Il n'est donc pas dans une urgence d'indépendantisation rapide (Gakuba, 2004 et Potin, 2013). Le cas de Mohamed offre une forme de contrepoint par rapport à l'étude de Gakuba (2004) où la majorité des réfugiés cherchent à avoir une indépendance financière le plus rapidement possible. Peut-être est-ce grâce à la présence de sa sœur qui lui assure une sécurité ? Nous y reviendrons ci-dessous.

À la fin de l'entretien, Mohamed a exprimé qu'il avait aussi pensé s'orienter vers la mécanique, mais sa sœur s'est opposée à ce choix, car avec sa maladie, il lui est déconseillé de faire un métier physique. Il ne s'est pas étendu sur le sujet, et n'a pas l'air déçu de son choix de l'informatique.

Différents soutiens à la scolarisation

Le soutien qui nous semble le plus important est la sœur de Mohamed. Effectivement, Mohamed est venu en Belgique pour rejoindre sa sœur. Elle le suit et l'encourage dans sa scolarité : « *Oui, des fois mêmes, elle (sœur) dit que si je rate des cours de partir voir quelqu'un là-bas et il va m'expliquer. Ou bien des fois, elle me force à réviser.* » De plus, c'est la sœur de Mohamed qui l'a poussé à faire l'informatique. En étudiant, il réalise un projet dans la lignée familiale (Pourtois & Desmet, 2007), dans ce cas-ci, gérée par sa sœur qui apparaît comme un point de repère. Selon Leconte (2004), il est important pour un jeune d'avoir un cadre et de l'affection pour se construire. La sœur de Mohamed le guide dans ses choix et lui offre un cadre et l'affection nécessaire à son bon développement.

Nous remarquons, avec la demande du groupe « WhatsApp » mentionné ci-dessus, que Mohamed cherche aussi un soutien scolaire de la part de ses condisciples. Comme expliqué ci-dessus, Mohamed rate des jours d'école, il aimerait intégrer le groupe WhatsApp afin de se remettre en ordre plus facilement et d'être au courant des dates de contrôles. Se sentir reconnu dans son groupe-classe pourra être un facteur de protection (Terrisse & Lefebvre, 2007). Si les autres élèves l'aide, Mohamed pourra se sentir reconnu dans ses compétences. Grâce à ce

groupe, il pourra ainsi mieux travailler et mieux réussir. Ce qui apparaît comme son principal intérêt à l'heure actuelle.

7.5.2. École comme vecteur de résilience et sens de l'école

Mohamed accorde un sens très important à l'école. Celle-ci occupe toutes ses pensées. Il ne pense qu'à se remettre en ordre et réussir son année. Sa perspective d'avenir, qu'est l'informatique, semble possible dans la continuité de ses études. L'école apparaît donc signifiante pour lui (Viau, 2000).

Nous remarquons que l'incertitude de ne pas pouvoir rester en Belgique et donc de ne pas pouvoir continuer sa scolarité ne semble avoir aucune influence négative sur sa scolarité et ses perspectives d'avenir. Le stress et l'incertitude propres au demandeur d'asile (Lundberg & Dahlquist, 2012) et au MENAs ne semblent pas atteindre Mohamed

Nous émettons donc deux hypothèses quant aux traumatismes vécus par le jeune. La première est psychologique : le traumatisme vécu par Mohamed serait tellement fort qu'il se retrouverait dans un déni traumatique. Il a donc tellement dissocié ses émotions qu'il les a enfuies en lui et qu'il ne s'en souvient pas pour le moment (Leconte, 2017). Il est dans un déni et il se protège en se centrant sur sa scolarité. La seconde repose sur les propos de Mohamed : il a migré suite au divorce de ses parents, le voyage n'a pas été long. Il ne serait donc pas un jeune traumatisé, il ne correspond pas avec la définition du réfugié donnée ci-avant (cf. point 2.3). Ses préoccupations scolaires se rapportent plutôt à celle d'un enfant normal : peur du redoublement, peur de l'échec... De plus, étant suivi par sa sœur, il ne veut pas la décevoir.

Selon la deuxième hypothèse, ce jeune n'apparaît pas spécialement comme un jeune à risque. Nous pensons qu'il devra faire preuve, comme tout jeune, de résilience pour affronter le poids institutionnel de l'école (Pourtois et al., 2007). Un effort supplémentaire sera quand même à faire pour l'intégration à la culture du pays d'accueil qui s'éloigne de la culture guinéenne (Moro, 2006). Il devra aussi lutter contre une forme de déterminisme social qui voudrait qu'il ne fasse pas d'études supérieures (Lahaye & Burrick, 2007). Lutte déjà entamée par sa témérité à vouloir réussir. De plus, il ne le fera pas seul car il a un soutien familial. Par contre, suite à sa maladie, Mohamed doit souvent rattraper les cours et voir la matière par lui-même. Bien qu'il ait du soutien de sa sœur, il n'a pas de soutien scolaire pour l'aider à rattraper son retard. Il doit donc fournir deux fois plus de travail qu'un adolescent « normal ». Il ne faudrait

pas que Mohamed sombre dans l'échec scolaire, car une spirale négative créera des problèmes chez le jeune, qui ne verra plus en l'école un lieu d'élévation sociale (Gayet, 2007).

7.6. Samba

7.6.1. Fiche récapitulative

Nom	Samba
Nationalité	Guinéen (Conakry)
Âge	15 ans
Sexe	Masculin
Temps de résidence en Belgique	Plus de 3 mois
Procédure de demandeur d'asile	En attente, Samba n'a pas encore réalisé sa première interview.
Scolarité	Scolarisé en DASPA depuis 3 semaines.
Liens familiaux	Samba est seul en Belgique. Pas de contact avec ses parents. <i>Quelques contacts avec son oncle resté en Guinée.</i>

Tableau 6: Samba

7.6.2. Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire

Intégration en DASPA

Samba est un jeune guinéen, il maîtrise le français car il l'a appris en Guinée. Il est actuellement scolarisé en DASPA depuis 3 semaines. Il venait juste de recevoir un bulletin dans lequel il a eu de bons résultats : « *Oui oui, j'ai des bons points.* » Samba se plaint du fait que le niveau en DASPA est trop facile pour lui car il a déjà vu cette matière là en Guinée. Les DASPA étant souvent surpeuplés avec un public très hétérogène, il est difficile de contenter tout le monde (coordination des ONG pour les droits de l'enfant, 2017). Cependant, Samba vient de passer un test et il va pouvoir changer de niveau. C'est le dernier niveau avant d'être réorienté vers l'enseignement général : « *Après les congés je vais aller en quatrième groupe* ». Pour le moment, Samba travaille pour l'école mais pas de manière intensive car il connaît la matière. Il nous est apparu comme motivé pour étudier et apprendre : « *Parce que quand on étudie, on va savoir beaucoup de choses* ». Actuellement, Samba se trouve, dans ce que Gayet (2007) décrivait comme une spirale positive. Bien que dans une incertitude due à sa condition, il reste assez concentré sur l'école. Cependant, il a exprimé avoir quelques troubles du sommeil à cause de ses soucis : « *Moi je dors pas bien Madame. (...) Parce que les soucis.* » En effet, les troubles du sommeil sont des troubles du comportement connus chez

les MENAs (Derluym & Broekaert, 2008). Ce qui crée chez Samba des difficultés de concentration à l'école dues à la fatigue. Malgré cela, il se lève chaque matin et il va tous les jours à l'école : « *Tous les jours je vais à l'école* ». Pour lui, l'école est importante pour avoir une bonne instruction et une meilleure intégration dans le pays d'accueil.

Par rapport à son intégration en DASPA, Samba ne mentionne que son professeur de français. Il apparaît comme son enseignant préféré. Samba se justifie en disant que l'enseignant sait enseigner : « *Parce qu'il sait enseigner, il sait enseigner bien. Il donne des exercices à faire. On traite ensemble des exercices* ». Samba l'apprécie pour ses compétences. Il utilise ce qu'il y a de « bon » à prendre chez l'enseignant pour pouvoir avancer. Samba explique qu'ils traitent *ensemble* des exercices, cela signifie que l'enseignant prend en compte les réponses de Samba. Il est alors reconnu et sa propre estime de soi est valorisée ce qui est potentiellement propice à son développement (Leconte, 2004).

Du point de vue de l'intégration des pairs, Samba explique qu'il a des amis et que ceux-ci lui permettent d'oublier ses soucis : « *Parce que quand je suis avec mes amis j'oublie* ». Les amis apparaissent plus importants que l'apprentissage offert par l'école. Nous pensons que Samba appartient à un groupe résilient au sens de Terrisse et Lefebvre (2007) car ce groupe appartient à la même catégorie de « primo-arrivants » que Samba. Il peut facilement se reconnaître en eux. L'appartenance à un groupe peut être un facteur de protection qui permet aux jeunes d'affronter plus facilement le poids institutionnel de l'école et donc de pouvoir plus aisément lutter contre le stress engendré par celle-ci (Lahaye & Burrick, 2007). De plus, selon Davezies (2005), l'appartenance à un groupe de pairs à l'école peut avoir des résultats positifs comme se donner une motivation et une bonne volonté face à l'école et les pairs peuvent apprendre les uns des autres. La construction de l'adolescence est marquée par les rencontres et l'affiliation à un groupe. Selon Pierard (2013), la reconnaissance sociale a une place prépondérante, l'émancipation parentale passe par cette appartenance. Le groupe devient alors une référence. Ce qui peut être favorable pour les MENAs qui sont dans l'obligation de s'émanciper de la tutelle parentale.

Scolarité en Guinée

Samba était scolarisé en Guinée en 9^{ème} année, ce qui équivaut à la 2^{ème} secondaire en Belgique (Rollin, 2013). Samba a été déscolarisé pendant une période de 4 mois entre la Guinée et la Belgique.

En Guinée, il avait aussi de bons résultats. Son statut en Afrique était d'être un élève. Cependant, il garde un mauvais souvenir de l'école en Guinée. Il explique que c'était vraiment difficile et que les enseignants n'avaient pas de pédagogie : « *C'est dur là-bas. Il y a neuf matières on doit retenir neuf matières Madame. Les professeurs aussi, les professeurs ils ne savent pas enseigner, ils n'ont pas de pédagogie là-bas. Et on frappe aussi. Quand tu viens en classe, tu dois réciter.* » Effectivement, les châtimements corporels et les humiliations sont quotidiens dans les écoles d'Afrique de l'ouest et d'Afrique centrale. Déjà en primaire, plus de la moitié des enfants ont été victimes de châtimements corporels. Ceux-ci ont des effets négatifs sur la santé, la concentration, la participation et la performance des élèves et ils peuvent avoir des répercussions sur le développement psychologique et social (UNICEF, Plan Afrique de l'Ouest, Save the Children Suède en Afrique de l'Ouest & ActionAid, 2010). Ce qui a pu laisser des marques à Samba qui maintenant se sent soulagé d'être scolarisé dans un pays qui ne pratique pas ces méthodes.

Lorsqu'il était en Guinée, Samba souhaitait faire l'informatique. Il ne développe pas plus le sujet.

Perspectives d'avenir

Bien que Samba souhaitait faire l'informatique en Guinée, en Belgique, il ne sait pas encore ce qu'il veut faire. Peut-être avait-il une pression familiale. En Afrique, un enfant ne fait pas ses études justes pour lui, il le fait aussi pour l'intérêt familial (UNICEF, Plan Afrique de l'Ouest, Save the Children Suède en Afrique de l'Ouest & ActionAid, 2010). Le chef de famille faisait peut-être pression pour que Samba fasse des études dans l'informatique.

Actuellement, Samba se laisse le temps de réfléchir, il veut juste continuer ses études et il trouvera sa perspective d'avenir en temps voulu : « *J'ai pas encore commencé, je n'ai pas encore décidé ce que je dois faire. Après quand je vais continuer mes études je vais encore décider quoi faire. Maintenant là je vais continuer mes études.* » Cette perspective laisse le temps à Samba de se développer et se reconstruire au mieux. Cette vision rentre dans des conditions favorables à la résilience de Lahaye et Burrick (2007), selon eux, nous pouvons inférer que Samba ne reste pas bloqué et prend le temps d'écrire sa nouvelle histoire. Il pourra choisir ce qui est le plus favorable à une issue réparatrice. Il se laisse le temps de se réapproprier le passé afin de maîtriser son avenir.

Cependant, Samba a quand même exprimé l'envie de rejoindre un parcours scolaire général afin de faire des études universitaires : « *Nous : Et tu veux faire des études alors après ?*

Samba : *Oui, à l'université* ». Ce qui ne va pas être facile, en raisons les déterminismes sociaux (Lahaye & Burrick, 2007) en Guinée et en Belgique qui rentrent en jeu. Effectivement, les parents de Samba sont des commerçants, ils n'ont pas fait d'étude. Et en Belgique un réfugié à moins de chance de faire des études supérieures (Danhier & Jacobs, 2017). Une fois sa demande d'asile acceptée, Samba se retrouvera seul pour se gérer, il devra alors faire preuve d'autonomie rapidement (Potin, 2013). S'il n'arrive pas à réaliser d'études supérieures, Samba risque d'être frustré et d'aggraver ses fractures (Gayet, 2007).

Nous émettons l'hypothèse que la marche de manœuvre que Samba se laisse pour trouver son futur métier pourra le préserver. Il se laisse comme ça la maîtrise de son avenir (Lahaye & Burrick, 2007). Cependant, Samba est peut-être complètement bloqué lorsqu'il imagine son avenir. En premier lieu parce qu'il est dans l'attente de son permis de séjour et donc il est dans l'incertitude (Lundberg & Dahlquist, 2012). Et dans un deuxième temps, parce que le DASPA ne permet pas une finalité concrète, il a donc des difficultés à imaginer son avenir (UNICEF Belgique, 2004).

Différents soutiens à la scolarisation

Samba n'a pas vraiment exprimé beaucoup de soutien par rapport à sa scolarité. Il parle d'un éducateur du centre qui l'aiderait à faire ses devoirs. Selon Leconte (2004) un éducateur reconnaissant le travail d'un jeune apparaît comme quelque chose de positif dans la reconstruction de celui-ci.

Samba explique qu'il a encore des contacts avec son oncle. Celui-ci est content que Samba puisse aller à l'école. Ce qui encourage Samba à y aller car, selon Pourtois et Desmet (2007) le soutien familial dans le choix de vie du jeune est important. Samba déclare pourtant qu'il va à l'école pour lui : « *Je vais à l'école pour moi.* » Ce qui montre qu'il veut être maître de son avenir. Cependant, un peu plus loin il explique qu'il le fait aussi pour sa famille. Il recherche peut-être la fierté de ses proches par ses résultats. Nous pouvons émettre l'hypothèse que Samba perpétue l'optimisation de l'objectif familial qu'il suivait en Afrique (UNICEF, Plan Afrique de l'Ouest, Save the Children Suède en Afrique de l'Ouest & ActionAid, 2010).

Comme soutien, nous mentionnons aussi l'importance de ses amis, comme expliqué ci-dessus, mais ceux-ci apparaissent plus comme un soutien face aux difficultés qu'un soutien dans la scolarisation. Mais ses amis se trouvant à l'école, ils donnent à Samba une bonne raison d'y aller.

7.6.3. École comme vecteur de résilience et sens de l'école

L'école a une place importante dans la vie de Samba, il y va tous les jours et il travaille pour réussir. Il a actuellement l'envie de rejoindre un parcours général pour poursuivre des études supérieures mais il ne sait pas dans quel domaine.

Samba ne se projette pas spécialement dans l'avenir, il n'arrive pas à imaginer un futur concret. Nous traduisons cela par deux possibilités en contradiction. La première, Samba fait déjà preuve d'une grande résilience dans l'élaboration de ses projets. En effet, la vie de ce jeune MENA a déjà été mouvementée et inattendue, il a dû faire face à beaucoup d'épreuves et sa capacité d'adaptation a été fortement sollicitée. Afin de se préserver, Samba n'anticipe pas son futur qui est incertain. Ainsi, il limite au maximum ses conflits psychiques (inconscient) et se laisse le temps d'être l'auteur de sa propre vie en acceptant les difficultés qu'il rencontre (Lahaye & Burrick, 2007). Grâce à cela, il arrivera à rebondir plus facilement aux péripéties de sa vie et à en trouver une issue positive. La seconde, qui s'oppose à la première, résulte dans le fait que Samba n'arrive pas à s'adapter. La migration s'est avérée trop traumatique et Samba n'arrive pas à décoder ce nouveau monde qui l'entoure (Leconte, 2017). De plus, le stress de l'attente et la scolarisation en DASPA l'empêchent d'apercevoir un avenir en Belgique. Samba se braque alors sur l'objectif familial de réaliser des études supérieures sans savoir où se diriger. Ce blocage empêcherait, à l'heure actuelle une possibilité de résilience car une toute petite faille pourrait stopper complètement le jeune dans son développement (Leconte, 2017) : comme un échec scolaire ou une réorientation en enseignement général trop tardive qui risquerait de décevoir Samba et de décevoir sa famille. Samba devra alors faire le deuil de sa scolarité et de sa famille pour pouvoir avancer (Leconte, 2017 et Gayet 2007). Encore une fois, l'école est à double tranchant : un élément comme l'échec ou une orientation tardive peut être un facteur de risque pour un jeune fragilisé. Samba devra alors trouver un sens à sa nouvelle vie par les perspectives d'avenir qui se dessineront devant lui. Cependant, il a déjà développé des facteurs de protection comme son groupe d'amis, lui permettant de se préserver dans son évolution.

7.7. Abdoulaye

7.7.1. Fiche récapitulative

Nom	Abdoulaye
Nationalité	Guinéen (Conakry)
Âge	15 ans.
Sexe	Masculin
Temps de résidence en Belgique	6 mois
Procédure de demandeur d'asile	En attente, Abdoulaye n'a pas encore réalisé sa première interview.
Scolarité	Scolarisé en DASPA depuis 1 mois et demi.
Liens familiaux	Abdoulaye est seul en Belgique. Pas de contact avec ses parents.

Tableau 7: Abdoulaye

7.7.2. Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire

Intégration en DASPA

Abdoulaye est scolarisé en DASPA depuis un mois et demi. Comme les autres Guinéens, il a appris le français à l'école. Cependant, il n'éprouve aucune frustration de devoir se remettre à niveau. Effectivement, il explique qu'il a été déscolarisé pendant une longue période, plus d'un an, et que le DASPA lui permet de rattraper ce qu'il a oublié. Par exemple, il éprouve des difficultés pour lire et écrire en français. La matière lui paraît donc signifiante et importante, ce qui le motive à apprendre (Viau, 2000) : « *Oui, j'aime parce que j'ai beaucoup oublié de ce que j'avais fait en Guinée. Et puis il faut que je me concentre pour rattraper ce que j'ai oublié.* » Abdoulaye donne donc sens à l'école selon son parcours. L'école apparaît comme un moyen de réparer et retrouver, en partie, ce qu'il a perdu lors de son voyage. Dans la vision de Gayet (2007), cela illustre l'école comme issue réparatrice.

Toutefois, Abdoulaye exprime des difficultés de concentration lorsqu'il se trouve sur les bancs de l'école. Dès qu'il essaye de se concentrer, son esprit dérive et revoit des éléments choquants de sa vie : « *Au début je vais commencer à comprendre mais à la fin si c'est trop long comme ça beaucoup trop, beaucoup ma pensée part de l'autre côté. (...) C'est comme si les choses se passent devant moi.* » Les problèmes de concentration sont des troubles fréquemment observés chez les MENAs (Derluym & Broekaert, 2008). Ces troubles engendrent plusieurs problèmes scolaires. Abdoulaye n'a pas de bons résultats en français et mathématiques qui sont les deux matières principales des DASPA. De plus, il explique que

l'école le fatigue beaucoup, sûrement parce qu'il essaye de se concentrer sur la matière « *mais pour écrire comme ça, ça peut me fatiguer. Même pour lire aussi, c'est un peu...* ». Pour le moment, Abdoulaye semble intéressé par l'école et désire se remettre à niveau. Ne réussissant pas bien, trop d'échecs le feraient rentrer dans une spirale négative et dans un état de découragement (Gayet, 2007). De plus, selon Lahaye & Burrick, (2007), les jeunes à risque voient leur chance de réussite amoindries.

Par rapport à son intégration par les enseignants, Abdoulaye ne parle pas d'un enseignant en particulier. Il explique que les enseignants ne font pas personnellement attention aux jeunes. Les jeunes sont tous mis sur le même pied : « *Non, non, à l'école ils nous prennent tous égaux quoi.* » Cette situation a l'air de convenir à Abdoulaye qui explique que l'école est faite pour étudier, pas pour parler des problèmes : « *Je suis pas à l'école pour parler de ça là-bas. C'est juste pour étudier mais pas pour dire comment je suis venu* ». Bien que cette situation ne le dérange pas, sur le long terme elle risque de poser problème. Selon le rapport d'UNICEF Belgique (2004), un des grands problèmes rencontrés par les MENAs est le manque d'information et de communication entre la réalité MENAs et l'école. Les sujets scolaires ne sont pas adaptés à cette réalité et des incompréhensions se creusent dans les classes. Cela donne un sentiment de non-intégration aux MENAs. De plus, sans l'intérêt des enseignants pour les élèves, l'école risque de s'apparenter, pour les jeunes fragilisés en recherche de repères, à un cadre rempli de lois dépourvues sens spécifique (Leconte, 2004).

Par rapport à l'intégration scolaire par les pairs scolaires, Abdoulaye ne s'est pas spécialement étendu sur le sujet. Il explique qu'il s'est fait de nouveaux amis qu'il ne connaissait pas avant : « *Oui j'ai des amis. Des autres amis que je ne connaissais pas puis on s'est vus à l'école.* » Il trouve donc de la reconnaissance dans un groupe. D'ailleurs, Abdoulaye considère l'école comme un lieu où l'on peut faire des rencontres et ces rencontres permettent de l'aider s'il en a besoin : « *Quand tu es à l'école, tu peux avoir des relations. Tu peux te rencontrer avec quelqu'un qui peut te faire quelque chose que tu veux.* » Effectivement, selon Davezies (2005), les pairs peuvent s'aider entre eux et apprendre les uns des autres. Etant scolarisé actuellement en DASPA, classe ségréguée sur base de critères ethniques, ces rencontres permettent-elles une meilleure intégration dans le pays d'accueil ? Abdoulaye risque de s'identifier à une minorité en marge du système (Zirotti, 2006). Minorité, qui si elle se retrouve en échec, risque de ressentir de l'injustice et de se sentir discriminée dans notre système scolaire. Mais comme pour Samba, Abdoulaye doit trouver une sorte de réconfort de se retrouver avec des amis proches de sa situation.

Comme dans l'étude de Gakuba (2004), Abdoulaye mentionne l'importance d'aller à l'école pour apprendre le français afin de pouvoir s'intégrer en Belgique: « *C'est important parce que ça peut aider à faire beaucoup de choses. Comme si tu parles pas français, tu restes à l'école tu vas apprendre à parler français* ».

Scolarité en Guinée

Abdoulaye était au tout début de sa 9^{ème} année en Guinée, il avait fait deux mois. La 9^{ème} équivaut à la 2^{ème} secondaire en Belgique (Rollin, 2013). Abdoulaye n'a pas un bon souvenir de l'école en Guinée à cause des châtiments corporels qu'il trouve décourageants. Comme expliqué dans le cas de Samba, les châtiments corporels peuvent créer de multiples troubles (UNICEF, Plan Afrique de l'Ouest, Save the Children Suède en Afrique de l'Ouest & ActionAid, 2010). De plus, il explique qu'à cause des grèves menées par les enseignants, il n'avait pas souvent école. Il pouvait arriver que pendant 2 mois Abdoulaye n'aille pas à l'école : « *Parce que on partait à l'école, on vous donne une leçon aujourd'hui, demain si vous venez sans la réciter on te frappe et puis ça décourage les enfants à chaque fois. Il y a la grève. Ils m'ont dit que il n'y a pas de cours aujourd'hui. Un mois, deux mois sans partir à l'école* ». Il était découragé de ce système et il ne se concentrait pas spécialement sur ses cours. Ce qui peut expliquer pourquoi, il se sent plus motivé pour l'enseignement en Belgique qui est différent de celui en Guinée.

Perspectives d'avenir

En arrivant en Belgique, le désir d'Abdoulaye était d'être militaire, il voulait rejoindre l'armée belge : « *J'avais décidé d'être militaire mais ils disent qu'ils ne peuvent pas m'intégrer dans ça. Il faut avoir la nationalité. Donc j'ai décidé de faire la mécanique avant d'avoir la nationalité* ». Rêve compromis, car pour rejoindre l'armée il lui faut la nationalité belge. Afin qu'un étranger obtienne la nationalité belge, il doit résider légalement sur le territoire belge depuis au moins 5 ans (Association pour le droit des étrangers, n.d). Cependant, Abdoulaye ne se décourage pas. Il souhaite faire la mécanique avant d'avoir la nationalité. Nous remarquons que ce choix concorde avec son vécu en guinée car son papa était lui-même mécanicien. Ce qui rentre dans la logique du déterminisme social familiale au sens de Lahaye et Burrick (2007). De plus, Abdoulaye pense, comme les personnes interrogées dans l'étude de Gakuba (2004), qu'avoir un métier lui permettra de s'intégrer : « *Depuis que je suis arrivé en Belgique, j'ai suivi, j'avais décidé d'être militaire mais ils*

disent qu'ils ne peuvent pas m'intégrer dans ça. Il faut avoir la nationalité. Donc j'ai décidé de faire la mécanique avant d'avoir la nationalité. »

L'objectif de vie d'Abdoulaye est donc de rester en Belgique afin d'obtenir la nationalité pour y intégrer l'armée. Nous pouvons remarquer que, comparativement à sa vie en Guinée, en Belgique Abdoulaye s'est trouvé un avenir. Cela est peut-être dû à son sentiment de sécurité (Maslow, 1943), il se sent rassuré d'être arrivé en Belgique. Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse qu'Abdoulaye pouvant aller à l'école tous les jours, arrive plus facilement à se construire un avenir (Lahaye & Burrick, 2007).

Les différents soutiens à la scolarisation

Nous avons déjà mentionné les pairs rencontrés à l'école ci-dessus.

Notons qu'Abdoulaye n'a pas de famille en Belgique. Il n'a plus aucun contact ni familial ni amical en Guinée. Il avait gardé contact avec quelques amis guinéens qui ont fui eux aussi. Il se retrouve donc seul. Bien qu'il ne sache pas encore contacter son papa, Abdoulaye explique que son papa serait content d'apprendre qu'il peut aller à l'école. Son papa avait l'air de comprendre le mal-être dont nous a fait part Abdoulaye lorsqu'il était scolarisé en Guinée : *« Oui, quand je vais lui dire, il sera content. (...) Oui, parce qu'en Guinée je n'étais pas bien là-bas. Tout est au hasard. À l'école chaque fois. »* Même sans les contacter, Abdoulaye ressent un soutien familial (Pourtois & Desmet, 2007).

Nous avons été interpellée par l'influence des pairs, vivant dans le même centre qu'Abdoulaye, sur sa scolarité. Effectivement, les amis du centre se motivent pour aller à l'école. Lorsqu'Abdoulaye est fatigué et n'a pas envie d'aller à l'école, il y va car tous ses amis y vont : *« J'ai envie de rester, mais après quand je me penche, je vois mes amis qui partent à l'école. Après quand je me réveille je ne vois personne. J'ai envie de partir encore parce que mes amis ne sont pas là donc il faut que je me concentre pour aller à l'école. »*

Nous remarquons l'influence positive qu'ont les pairs d'Abdoulaye sur sa scolarité. Dans ce groupe, l'école apparaît comme importante. Par cela, Abdoulaye peut s'identifier à un groupe à la fois moteur de résilience et moteur de création d'une identité collective (Terrisse & Lefebvre, 2007 et Duru-Bellat, 2018), celle des MENAs. Selon Pierard (2013), la reconnaissance sociale et l'affiliation à un groupe est essentielle dans la construction de l'adolescence. Cela permet l'émancipation parentale et grâce au groupe, l'adolescent se construit et développe un nouveau statut. Le groupe devient un nouveau point de repère.

7.7.3. École comme vecteur de résilience et sens de l'école

L'école apparaît comme significative pour Abdoulaye. Il pointe l'apprentissage des différentes matières scolaires comme important, en mettant en avant le français. L'école permettrait son apprentissage et donc une meilleure intégration : « *si tu voyages dans les autres pays si il parle français mais que toi tu n'as pas étudié le français. Ça, c'est des problèmes pour toi.* » Il est aussi important de souligner que l'école aux yeux d'Abdoulaye est un lieu de rencontre où naissent différentes relations.

Abdoulaye développe deux perspectives d'avenir : en premier lieu la mécanique. Puis une fois la nationalité acquise, l'armée. Bien qu'il soit en attente d'un permis, le stress n'a pas l'air de bloquer ses perspectives (Lundberg & Dahlquist, 2012).

Par rapport aux conditions de résilience, nous remarquons qu'Abdoulaye utilise l'école pour se reconstruire : reconstruire les savoirs perdus lors du voyage et reconstruire son français pour s'intégrer et se dessiner un avenir qu'il n'imaginait pas en Guinée. Dans ce sens, l'école apparaît comme un moteur de reconstruction et donc un tuteur de résilience (Pourtois et al., 2007). Toutefois, Abdoulaye n'est scolarisé que depuis un mois et demi et il n'a pas de bons résultats. L'école, qui est actuellement un lieu de réponse à ses questions, pourrait devenir un facteur de risque. Soit par de mauvais résultats, soit par manque de soutien, soit par l'influence d'un groupe, soit par une mauvaise réorientation... (Gayet, 2007). L'issue réparatrice qu'entrevoit Abdoulaye dans l'école n'est pas encore gagnée, elle dépend de multiples facteurs dont celui de pouvoir être résilient face à l'école en elle-même (Pourtois et al., 2007).

7.8. Issa

7.8.1. Fiche récapitulative

Nom	Issa
Nationalité	Tchadien
Âge	17 ans
Sexe	Masculin
Temps de résidence en Belgique	9 mois
Procédure de demandeur d'asile	En attente, Issa a passé ses deux interviews et il attend une réponse.
Scolarité	Une semaine en DASPA. Une semaine en enseignement technique Actuellement, scolarisé en 4 ^{ème} secondaire générale (<i>depuis plus ou moins 3 mois</i>).
Liens familiaux	Issa est seul en Belgique. Pas de contact avec ses parents ou autre personne.

Tableau 8: Issa

7.8.2. Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire

Intégration dans un parcours scolaire général

À son arrivée, Issa a passé une semaine en DASPA. Son niveau étant bon, il a donc passé un test et a été orienté vers un enseignement technique. Issa n'aimait pas cet enseignement, il voulait avoir une option scientifique, il a donc demandé à être réorienté : « *Avant d'être dans cette école j'étais dans une autre école. Une école technique et j'ai pas aimé, je voulais faire des options du cours de sciences, c'est ça que j'ai changé d'école* ». Cependant, l'école générale ne voulait pas de lui car il n'avait pas d'équivalence de diplôme. Après une semaine d'attente, il a pu rejoindre cette école. Actuellement, Issa se trouve en « immersion » en 4^{ème} générale. Cela signifie, selon les propos d'Issa, que l'école attend de voir comment se passe son intégration sur le plan des résultats avant de l'accepter totalement. Il n'a donc pas eu de bulletin en janvier, il aura son premier en mars. Cette non-reconnaissance de compétences aurait pu frustrer Issa. Mais celui-ci a décidé de tout mettre en œuvre pour réaliser le parcours qu'il souhaitait : « *ça été difficile pour moi de m'intégrer dans cette école. J'ai dû attendre pendant une semaine de savoir si j'étais accepté à l'école* ».

Actuellement, Issa est persuadé qu'il aura de bons résultats scolaires : « *Nous : Et tu penses que tu auras des bons points ? Issa : Oui, j'en suis sûr* ». Issa attribue sa réussite au fait qu'il a déjà vu cette matière au Tchad. Il fait donc une attribution externe stable (Crahay, 2007). Il

attribue sa réussite à ses compétences, mais des compétences qu'il a déjà acquises. Cependant, Issa réussit aussi dans des matières qu'il n'avait pas au Tchad comme l'anglais et le néerlandais. Matières qu'il juge difficiles et qu'il réussit moins bien que les autres. De plus, Issa explique qu'il éprouve des difficultés de concentration à l'école. Il se déconcentre car il est dans l'attente de son droit de séjour : « *Je suis en attente de quelque chose et je suis à l'école (...) Le professeur me vise et je suis hors réseau. Je ne peux pas dire que je ne suis pas concentré, je pense à autre chose.* » Le stress empêche Issa de se concentrer correctement à l'école, lui donne des insomnies et il développe des « maladies psychosomatiques » : il va à l'hôpital, mais les médecins ne trouvent rien : « *tellement même je suis stressé que je pars, je sais pas je vais à l'hôpital chez le dermatologue on m'a dit que tu as rien. Mais je sais pas...* ». Selon Derluym et Broekaert (2008), les MENAs développent plusieurs troubles psychologiques Issa se trouve dans un mal-être constant qui le suit à l'école. Cependant, il se dit motivé et il a envie d'apprendre.

D'un point de vue de l'intégration par les enseignants, Issa explique que les enseignants font attention à lui. Effectivement, les enseignants ont été touchés parce qu'Issa ne pouvait pas participer à une sortie scolaire, à cause de son statut : « *Et c'est pour ça, le prof il a été un peu touché parce que c'est mon prof de physique qui m'a demandé. Même mon prof d'anglais et mon prof de néerlandais ils sont touchés...* ». L'empathie et l'affection d'une personne sur un jeune à risque sont des bons tuteurs de résilience (Leconte, 2004). Issa peut créer un lien affectif sain avec ses enseignants et qui, selon Gayet (2007), favorise sa reconstruction. De plus, Issa explique que pour les cours où il éprouve des difficultés (Anglais, Néerlandais), les enseignants s'adaptent à son niveau en lui donnant des exercices spécifiques : « *Pour les enseignants, quand même ils sont sympas, ils me donnent des choses juste à mon niveau.* » Issa est donc reconnu pour ce qu'il est et l'adulte bienveillant s'adapte à lui. Ce qui engendre qu'Issa ne se retrouve pas débordé face à une matière inconnue, l'enseignant laisse place à l'échec d'Issa.

L'intégration par les pairs se déroule en deux temps. Le premier est celui de l'intégration en cours de récréation, en dehors de la classe. Issa explique qu'il est timide et qu'il reste dans son coin. Il trouve qu'une partie des élèves « marginalisent » les autres. Il a même été témoin de harcèlement scolaire : « *Ce qui ne me plaît pas, c'est-à-dire il y a des élèves qui marginalisent les autres c'est-à-dire les mettre à l'écart (...) par exemple si tu vis dans un centre comme si tu n'es pas considéré par la société.* » Issa explique que la majorité de la population de l'école est de nationalité belge mais d'origine étrangère. Nous émettons l'hypothèse que ce sont des

enfants issus de l'immigration et donc des enfants ayant souffert de discrimination sur base de critères ethniques (Felouzis, 2003). Selon Zirotti (2006), ces jeunes sont donc en perpétuelle lutte contre le système scolaire et en recherche d'égalité. Ils sont donc dans un combat contre l'isolement de leur statut. Ils ne reconnaissent pas les immigrés de première génération sans papiers. Ce qui peut engendrer, pour Issa, une crainte car il ne se sent pas reconnu dans l'ensemble de l'école.

Dans un deuxième temps, nous avons l'intégration des pairs, dans un espace plus restreint c'est-à-dire la classe d'Issa. Issa se sent intégré et reconnu dans sa classe. Le fait qu'il connait bien les sciences lui permet d'aider ses condisciples qui lui rendent la pareille pour les langues : *« les autres amis de la classe, souvent j'ai l'avantage que je les connais en matière de sciences je les aide et eux ils m'aident en matière de langue. »* Issa est donc reconnu et valorisé dans ses compétences, ce qui influence l'estime de soi (Leconte, 2004). Cependant, il développe un lien plutôt scolaire mais pas spécialement amical.

L'école apparaît pour Issa comme un moteur de confiance. Il se rend compte de ses capacités et il a envie de se développer au mieux : *« Moi je me reconnais je vois que je peux faire plein de choses au-delà de ce que les gens pensaient de moi. Un moment donné, j'ai pensé à quoi faire dans la vie et je suis motivé à faire ce que je veux. »* L'école apparaît comme vecteur d'espoir où tout est réalisable. Réussir pour Issa contre toute attente (Lahaye & Burrick, 2007).

Scolarité au Tchad

Au Tchad, Issa était en seconde, ce qui équivaut à la 4^{ème} secondaire chez nous (Rollin, 2013). Lorsque Issa compare les deux systèmes scolaires, il fait preuve d'esprit critique. Il explique que c'est difficile de comparer car au Tchad, il manque de moyens. Cependant, les enseignants faisaient souvent grève et Issa n'allait parfois pas à l'école pendant plusieurs mois : *« C'est toujours des années élastiques, l'année scolaire soi-disant faire grève pendant neuf mois. »* Ce qui empêchait Issa de percevoir un avenir via l'école.

De ce que nous avons compris, à partir de ses 15 ans, en plus d'aller à l'école, Issa a dû commencer à travailler. Il alternait l'école et les petits jobs. Pendant un an, il a continué à alterner école et travail. Il n'allait donc pas régulièrement à l'école car il devait subvenir à ses besoins parce qu'il a dû quitter sa famille. Par la suite, il a fui le Tchad et est resté bloqué en Libye pendant un an et demi. Là-bas, il était « enfant des rues », il devait travailler pour vivre. Il a donc été déscolarisé un long moment : *« Pendant deux ans, j'ai été à l'école pendant une*

année mais l'année, c'est pas comme si j'allais à l'école chaque jour. Parce que je me suis inscrit à l'école mais je suis pas allé je fais comme je peux, je travaille, je reviens... parce que j'étais autonome même chez moi j'étais autonome. » Issa s'étant déjà retrouvé à la rue, nous pouvons comprendre l'importance qu'il accorde à l'école.

Avant d'arriver en Belgique, Issa n'avait aucune perspective d'avenir. Il a déclaré qu'il n'avait jamais osé planifier un travail qu'il souhaitait faire car il n'en avait pas la possibilité au Tchad. Issa a toujours travaillé dans l'urgence pour survivre : « *Mais comme j'ai la possibilité d'aller à l'école pourquoi pas bénéficier d'une école et après travailler. Oser planifier comme les autres qui travaillent* ».

Les perspectives d'avenir

Les perspectives d'avenir d'Issa se dessinent en deux idées : une plutôt concrète liée à un objectif de vie et l'autre plutôt philosophique. Commençons par la philosophique, Issa exprime une pensée de liberté, il souhaite travailler sans être dépendant de lui-même : « *Pour moi travailler ne veut pas dire travailler pour gagner de l'argent. En soi c'est être libre sans être autonome et dépendant de soi-même.* » Cette phrase particulière qui nous semble contradictoire est sûrement liée au passé d'Issa. Effectivement, étant enfant des rues, il n'a pu compter que sur lui-même pendant plusieurs années, il éprouve peut-être l'envie d'avoir un pilier sur lequel se reposer. Un peu plus loin, il nous a expliqué qu'il n'avait jamais osé penser travailler pour quelqu'un : « *Dans ma vie je n'ai jamais pu penser travailler pour quelqu'un.* » Nous pouvons émettre l'hypothèse que pour Issa, travailler pour quelqu'un assure une plus grande sécurité et correspond à un métier de meilleur statut. Issa n'avait pas encore vécu d'évènement déjouant le déterminisme sociale (Lahaye & Burrick, 2007) qu'il avait au Tchad. Depuis qu'il est scolarisé en Belgique, il ose entrevoir un meilleur avenir que ce qui lui était prédit. Cependant, cet objectif de liberté semble compromis par son statut (Lundberg & Dahlquist, 2012) en Belgique : « *Je ne me sens pas totalement libre parce que je suis en attente de quelque chose* ».

Issa commence à se développer une perspective d'avenir concrète et cela provoque chez lui un stress supplémentaire : « *Je pense, mais ça me fait peur. Je sais pas mon sort encore et je planifie d'autres choses et encore le système d'asile et les trucs, c'est un peu embêtant de penser à ce que je veux... je pense mais j'ai des limites.* » Bien que dans l'attente, Issa ne peut pas s'empêcher d'espérer et de se battre pour son avenir, comme nous l'avons expliqué pour son changement d'école. Actuellement, Issa désire continuer ses études et réaliser un parcours

d'études supérieures dans les mathématiques. Issa voit son avenir dans l'école car c'est par elle qu'il deviendra une personne libre : « *L'école on est obligé, je continue à aller à l'école pour faire de moi une personne libre.* » L'école est pour Issa la possibilité de réécrire son histoire.

Les différents soutiens à la scolarisation

Nous avons déjà développé les enseignants et pairs scolaires ci-dessus.

Par rapport au centre, Issa explique qu'il y a des éducateurs scolaires et des bénévoles qui viennent l'aider : « *Oui, je travaille avec des éducateurs scolaires et il y a des bénévoles qui sont là.* » Ce soutien scolaire permet à Issa de se sentir reconnu dans ses compétences (Leconte, 2004).

Issa n'a plus aucun contact avec ses parents, il déclare même qu'à leurs yeux il est mort et que leur donner des nouvelles ne l'intéresse pas. Issa a fait le deuil de sa famille. En expliquant ça, nous nous rendons compte que comparativement aux autres MENAs, Issa ne ressent pas un poids familial (Pourtois & Desmet, 2007). Cela lui permet peut-être de pouvoir mieux se reconstruire (Gayet, 2007). Il déclare à un moment que : « *ma famille, c'est le centre* ». Il a donc trouvé un substitut à sa famille qui lui permet une meilleure construction.

7.8.3. École comme vecteur de résilience et sens de l'école

Issa accorde une grande importance à l'école. Bien qu'il ait été déscolarisé pendant une longue période, il a tout fait pour reprendre son parcours là où il l'avait laissé. Il voit dans l'école un véritable moyen d'avancer et de se développer. Grâce à elle, il peut enfin entrevoir un avenir qu'il n'avait jamais osé espérer. Cependant, son espoir lui fait peur car l'avenir reste encore incertain.

Nous pouvons dire qu'Issa est dans une perspective de résilience. Il a fait le deuil de plusieurs facteurs pouvant s'opposer à un processus de résilience. Comme la famille qui peut être un blocage dans son développement. Issa arrive à se développer et à trouver des liens qui l'aident à se reconstruire. Il est conscient de son passé. Il se l'est réapproprié dans le but de maîtriser son futur (Lahaye & Burrick, 2007). Cependant, l'école reste une épreuve à affronter qui peut s'avérer néfaste. Issa qui commence à oser entrevoir son avenir pourrait déchanter, si l'école ne répond pas correctement à ses besoins (Gayet, 2007). Mais les problèmes scolaires n'apparaissent qu'en second lieu par rapport à la procédure de demande d'asile.

Nous pouvons quand même retenir qu’actuellement, l’école donne espoir à Issa pour avancer, évoluer, se reconstruire et devenir un homme libre.

7.9. Luc

7.9.1. Fiche récapitulative

Nom	Luc
Nationalité	Congolais (République Démocratique)
Âge	17 ans
Sexe	Masculin
Temps de résidence en Belgique	5 ans. 3 centres (hors centre d’observation). Depuis 4 mois dans le centre actuel.
Procédure de demandeur d’asile	Luc a reçu une réponse négative à sa demande d’asile, il est actuellement dans une procédure de recours.
Scolarité	Deux – trois mois en DASPA. <i>Réintégration dans un parcours scolaire normal.</i> Déscolarisation pendant 6 mois. <i>(Nous ne sommes pas sûre que cette période se situe ici, ou entre ses deux expériences en enseignement professionnel).</i> Scolarisé en enseignement professionnel : menuiserie (Luc n’aimait pas) Depuis 3 mois, scolarisé en enseignement professionnel : vente, il lui reste 3 ans pour être diplômé.
Liens familiaux	Arrivé en Belgique avec sa grande sœur de 2 ans son aînée. Ils ont été séparés au premier changement de centre de Luc. Depuis sa majorité, sa sœur réside chez leur tante qui n’habite pas loin du centre de Luc.

Tableau 9: Luc

7.9.2. Analyse de son parcours scolaire et de son intégration scolaire

Luc a un parcours scolaire tumultueux. Il ne s’est pas spécialement étendu sur toutes les étapes. Nous allons faire de notre mieux pour recomposer son parcours scolaire selon ses dires. Cependant, il nous manque plusieurs éléments pour pouvoir développer tous les détails de sa scolarité. Étant arrivé en Belgique à 13 ans, il y a 5 ans, il nous semble normal que le jeune ne se souvienne plus de tous les détails de son parcours scolaire.

Intégration en DASPA

Lorsque Luc est arrivé en Belgique, il a été scolarisé en DASPA pendant deux – trois mois. Nous supposons que par la suite et vu son jeune âge, Luc a été réorienté vers un parcours scolaire général. Il explique que lorsqu’il était dans l’école de son premier centre, il a été

victime de racisme de la part des autres élèves : « *il y avait des élèves qui étaient racistes.* » Bien qu'il explique par la suite que cela ne l'a pas spécialement touché : « *Moi, ça me fait pas mal, j'ai juste mal pour eux.* » Cela a quand même dû heurter son sentiment d'intégration : le racisme entre élèves empêche une bonne communication dans l'échange de culture et creuse un fossé interculturel (UNICEF Belgique, 2004). Les élèves étrangers exclus ont plus de difficultés à intégrer le pays d'accueil, cela peut engendrer un problème de transculturalité. Les adolescents n'ayant pas terminé leur construction culturelle, ils n'ont pas toutes les clés en main pour décoder le nouvel univers qui les entoure. Il est alors difficile de se créer une logique de vie rassurante (Leconte, 2017). Le racisme peut alors devenir un facteur de risque supplémentaire pour le jeune.

Déscolarisation

Suite à la réponse négative à sa demande d'asile, Luc a décidé de quitter l'école : « *Lorsqu'ils m'ont dit que c'était négatif je partais plus à l'école. Je ne m'y sentais plus à l'aise. J'avais envie de partir.* » Selon Lundberg et Dahlquist (2012), les MENAs ayant obtenu une réponse négative ne jugent plus vraiment l'école comme quelque chose de positif. De plus, Luc étant dans un climat scolaire négatif, avec une mauvaise intégration scolaire et une réponse négative de sa demande d'intégration générale, selon Blaya (2010), certaines de ces conditions augmentent les risques de décrochage scolaire : « *Lorsqu'ils m'ont dit que c'était négatif je partais plus à l'école. Je ne m'y sentais plus à l'aise. J'avais envie de partir.* ». Nous supposons que Luc devait être en lutte complète contre le système qu'il ne juge pas équitable. Le rejet de ce système semble logique car il ne lui permet pas de se développer correctement (Zirotti, 2006).

Pendant cette période, Luc faisait des petits jobs dans les magasins de ses amis : « *Je sortais tout le temps. Je travaillais le soir, je faisais des petits jobs.* ». Plusieurs MENAs expriment qu'ils n'ont pas assez d'aide financière pour s'acheter ce dont ils ont besoin (UNICEF Belgique, 2004).

Intégration en enseignement professionnel

Après sa période de déscolarisation, Luc s'est rendu compte qu'il devait réintégrer un parcours scolaire afin d'avoir un diplôme : « *j'ai réfléchi et tout et je me suis dit « ouais là tu perds ton temps mec ».* *C'est pour ça que je veux retourner. Mais je suis un peu en retard.* » Cela est peut-être lié au fait que Luc approche de sa majorité et qu'il désire être autonome

rapidement (Gakuba, 2004 & Potin, 2013). Effectivement, il a expliqué qu'il avait peur une fois majeur d'être expulsé : « *quand je serai majeur ils pourront me dire de partir.* ».

Luc s'est d'abord orienté vers une formation en menuiserie, mais comme il n'aimait pas, il s'est réorienté vers une formation professionnelle en vente. Ce changement de formation s'est accompagné de son dernier changement de centre. Il a dû s'adapter à plusieurs changements nouveaux : « *Si c'est dur, parce que en changeant de centre je dois refaire ma vie en fait* ». Pour un jeune à risque, le fait de changer plusieurs fois d'environnement s'avère être un traumatisme supplémentaire (Bergeron, Valla & Gauthier, 2007 cités par Mathieu, 2012). Luc doit donc depuis 4 mois réaliser une nouvelle adaptation autant sur le plan scolaire que dans son nouveau lieu de vie.

Cela fait plus ou moins 3 mois que Luc a rejoint sa nouvelle école. Luc ne se déclare pas spécialement motivé mais il explique la nécessité d'avoir un diplôme comme assurance de vie. Nous y reviendrons dans les perspectives d'avenir. Il justifie son choix en professionnel par le fait qu'il sait qu'il a perdu beaucoup de temps : « *j'ai perdu mon temps et tout quand je suis venu. Je partais et tout. Et un moment où j'ai arrêté. C'est pour ça que je me retrouve en professionnel.* » L'école n'apparaît pas comme un lieu de développement et de reconstruction au sens de Gayet (2007). Mais elle apparaît plutôt dans une optique de survie afin de combler son besoin de sécurité (Maslow, 1943).

Luc a commencé les cours en retard, en novembre, à cause de son changement de centre. Suite à cela, il n'a pas pu réussir tous ses examens de janvier : « *J'ai commencé les cours en retard et sur 100 % j'ai réussi 40 %.* » En faisant une attribution externe, il induit qu'il peut réussir par la suite (Crahay, 2007). Il le confirme un peu plus loin en expliquant qu'il pense réussir.

Par rapport à l'intégration par les enseignants, Luc ne s'est épenché que très peu sur le sujet. Il semble se sentir intégré par ceux-ci et il les qualifie de normaux : « *Oui, ils sont normales* ». Les enseignants ne manifestent pas d'intérêt par rapport au cas spécifique de Luc. Seulement quelques-uns sont au courant de sa situation. Nous ne pensons pas qu'ils apparaissent comme des points de repères aux yeux de Luc.

Scolarité en République démocratique du Congo

En RDC, Luc était scolarisé en 2^{ème} secondaire. Il ne se souvient pas très bien de l'école là-bas. Il explique juste qu'il ne voit pas spécialement de différence entre l'école au Congo et en

Belgique vu le passé commun de ces deux nations : « *Ouais c'est pareil. Vu que la Belgique nous a colonisés* »

Lorsqu'il était au Congo, Luc s'imaginait faire des études supérieures d'avocat : « *quand j'étais au Congo, je voulais absolument avoir un diplôme de droit. Je le voulais absolument, j'ai eu des problèmes et tout, c'est à cause de ça.* »

Perspectives d'avenir

Comme expliqué ci-dessus, la première perspective d'avenir de Luc plus jeune était de devenir avocat. Rêve qui est maintenant impossible. Rares sont les migrants en exil qui arrivent à faire des études supérieures. Cependant, plus un migrant arrive jeune, plus il a des chances de s'insérer dans la société (Gakuba, 2004). Luc est arrivé assez tôt en Belgique, nous pensons que la demande d'asile et l'école n'ont pas su répondre à ses besoins. Il est donc passé de déceptions en déceptions, il est tombé dans une spirale négative (Gayet, 2007), le poussant, en partie, à se déscolariser. Une fois que Luc s'est rendu compte qu'il lui fallait un diplôme, il était trop tard pour reprendre des études supérieures.

Actuellement, le rêve de Luc est de pouvoir se développer de manière sportive au football. Comme nous l'avons expliqué dans le cas de Paul, beaucoup d'enfants et d'adolescents migrent dans l'espoir de faire une carrière dans le sport. Rêve qui est souvent réduit à néant car les migrants idéalisent leur avenir en Europe (Lesay, 2010 et Ph., 2010). Le foot apparaît aux yeux de Luc comme une porte de sortie de ses différents problèmes : « *Quand je suis dans le terrain, je pense qu'au jeu, je suis dans un monde. Quand je suis à l'école, je dois réfléchir et tout. Là je pense à ma vie et tout.* » C'est dans le sport que Luc semble pouvoir se reconstruire. Cependant, Luc se rend compte que pouvoir développer une carrière dans le sport n'est pas facile, c'est pourquoi il souhaite avoir un diplôme dans la vente : « *C'est un devis, parce qu'au cas où mes projets ne vont pas au niveau du foot. Si ça marche pas, j'aurais déjà un diplôme.* » Dans ses paroles, nous ressentons le besoin de sécurité (Maslow, 1943) que Luc cherche qui semble être son objectif de vie pour le moment.

Luc pense aussi qu'avoir un diplôme pourra lui ouvrir des portes en Belgique. Effectivement, actuellement, Luc ne se sent pas reconnu et a une très mauvaise estime de lui. En cause le fait qu'il n'a pas encore de papiers : « *Ça veut dire que sans-papiers dans ce pays je ne suis rien.* » Cette non-reconnaissance bloque Luc pour imaginer son futur. Cette non-reconnaissance risque de l'empêcher de se développer correctement dans le monde du football : « *j'ai voulu aller dans des clubs et j'avais pas de papiers donc je pouvais pas* ». Luc

pense donc que s'il a un diplôme, il sera reconnu et cela lui permettra d'entrevoir concrètement sont avenir : « *Oui, mais si j'ai un diplôme peut-être que les portes vont s'ouvrir.* »

Par la suite, Luc a exprimé qu'une fois qu'il aura ses papiers, il souhaite quitter la Belgique pour aller en Amérique. Il n'est donc pas sûr de terminer ses études en Belgique.

Pour résumer les objectifs de vie de Luc, nous pensons que celui-ci a été de déceptions en déceptions. Actuellement, Luc recherche en premier lieu une sécurité et en deuxième lieu une reconnaissance. Cela se traduit par son nouveau choix de vie où sa formation professionnelle passe avant son rêve.

Différents soutiens à la scolarisation

Luc ne mentionne que son soutien familial en Belgique. Il est arrivé avec sa sœur et ils ont lancé leur demande d'asile ensemble. Ils sont venus en Belgique pour rejoindre leur tante qui y vivait déjà. Luc décrit sa sœur comme un pilier, qui n'a jamais perdu espoir : « *Non, elle est plus forte que moi. Genre moi je craque plus vite qu'elle. Genre elle, elle peut encaisser, elle peut tenir. Moi si j'encaisse j'ai craqué. Genre elle, depuis tout ce temps elle ne faisait qu'étudier même si on n'avait pas une belle vie et tout.* » La présence d'un soutien familial peut être positif pour le développement du jeune (Pourtois & Desmet, 2007). Cependant, Luc était un enfant turbulent et il a été changé de centre sans sa sœur. Ils ont donc été séparés : « *je vais dire je me battais tout le temps et tout et ils m'ont changé de centre, ils nous ont séparés. Au début, il a fallu du temps.* » Luc a migré dans un pays dont il ne connaissait pas les codes. Par chance, il n'a pas fait ça seul, il était avec sa sœur qui lui servait de repère. Les séparer a dû agrandir les fractures du jeune (Gayet, 2007) qui en plus de devoir s'adapter à un nouvel environnement a dû se chercher de nouveaux points de repère. Points de repère qu'il n'a, vu son parcours, pas trouvés facilement. Luc explique qu'il a toujours des contacts avec sa sœur et sa tante et qu'elles le poussent à avoir un diplôme : « *Oui, haha, si j'ai pas mon diplôme...* ». Cependant, sa sœur n'ayant que deux ans de plus que lui, nous pouvons imaginer qu'une fois que Luc a changé de centre, il était difficile pour elle de s'en occuper et de le soutenir correctement.

7.9.3. École comme vecteur de résilience et sens de l'école

Le cas de Luc est un cas complexe à analyser, à cause de la longueur de son parcours et du manque de précisions sur chaque étape. Nous pouvons conclure que Luc donne du sens à

l'école, il se rend compte qu'elle est importante. L'obtention d'un diplôme lui assurera une sécurité et peut-être une reconnaissance.

L'école ne lui a pas donné l'opportunité de se développer comme il l'aurait souhaité de prime abord. Cependant, depuis peu, il a décidé de réintégrer un parcours scolaire, car il trouvait qu'il perdait son temps.

Du point de vue de l'école comme vecteur de résilience, il est clair qu'elle ne l'a pas été pour Luc. Elle est apparue comme une difficulté supplémentaire. Luc n'y trouvait pas sa place et il l'a même quittée. Il faut évidemment mettre ce facteur en lien avec d'autres. Luc était dans un rejet de la société belge qui ne voulait pas l'accepter. Rejet qui a eu des répercussions sur sa scolarisation. Étant un jeune à risque, séparé de sa sœur, changeant souvent de centre, il était peu probable que Luc trouve du réconfort en l'école qui est un poids en plus (Pourtois et al., 2007). De plus, Luc ne semble pas avoir rencontré un éducateur lui permettant de développer un lien et de le faire avancer (Gayet, 2007).

Nous remarquons cependant que Luc devient conscient qu'il doit avoir un diplôme. Il voit la finalité scolaire comme quelque chose d'important. Il a donc repris l'école par lui-même afin de s'assurer pour le futur.

7.10. Mise en relation des résultats et des analyses

Cette partie va nous permettre de mettre les cas en parallèle et de voir ce que nous pouvons en déduire. Cette mise en relation aura la même structure que les analyses. En reprenant les différentes scolarités, les perspectives d'avenir, le sens de l'école et les différents facteurs/vecteurs de résilience. Elle tentera de répondre aux questions de recherche (cf. point 6.1).

7.10.1. La scolarité des MENAs

Pour analyser la mise en relation, nous avons réalisé un tableau. Les différents stades de la scolarité des jeunes sont représentés.

Mise en parallèle de la scolarité des MENAs

En gras, nous pouvons voir où ils en étaient lors des entretiens.

Prénoms	DASPA	Céfa	Général (Enseignement)	Professionnel (Enseignement)	Technique (Enseignement)
Omid	1 an et demi	1 an et demi	/	/	/
Agar	1 an	/	/	/	/
Sidi	1 an	/	/	/	/
Paul	2 jours	/	/	/	/
Mohamed	1 semaine	/	2 mois	/	/
Samba	3 semaines	/	/	/	/
Abdoulaye	1 mois et demi	/	/	/	/
Issa	1 semaine	/	3 mois	/	1 semaine
Luc	Quelques mois	/	/	Au moins 1 an en menuiserie/ 3 mois en vente	/
Total	9	1	2	1	1

Tableau 10 : scolarisation des MENAs

Nous remarquons que tous les jeunes sont passés par un DASPA mais que les durées de séjour sont variables. Actuellement, 5 jeunes sur 9 y sont toujours. Nous avons remarqué que les jeunes scolarisés depuis peu de temps en DASPA n'éprouvaient pas spécialement de frustration. Ils considèrent cette remise à niveau normale. Ceux scolarisés en DASPA depuis longtemps et y étant toujours, Agar et Sidi, expriment une frustration car ils ne progressent plus. Comme expliqué dans les analyses de cas, selon eux, ils maîtrisent le français, ils ne comprennent donc pas pourquoi ils se retrouvent encore en DASPA après un an. Omid apparaît comme un cas à part, car bien qu'il soit resté un an et demi en DASPA, comme il ne maîtrisait ni le français, ni l'alphabet latin, cette longue période est apparue comme nécessaire. Omid est le seul actuellement à être scolarisé en Céfa.

Deux jeunes sont scolarisés dans l'enseignement général. Issa en particulier a expliqué la difficulté de rejoindre ce parcours.

Et enfin, Luc scolarisé en enseignement professionnel.

Il ne faut pas oublier que cette intégration scolaire a eu lieu pour la majorité des MENAs après une plus ou moins longue période de déscolarisation : 4 ans pour les plus longues. Après une période de déscolarisation, le retour vers les classes apparaît comme délicat. Les jeunes déscolarisés ont plus de difficultés scolaires et risquent plus facilement de quitter une nouvelle fois l'école (Millet & Thin, 2003). Ce qui peut expliquer, pour certains jeunes, la longue période en DASPA. S'ajoutent aussi le stress et les traumatismes vécus. Car les enfants

fragilités ont des disponibilités cognitives réduites (Lambert, 2011 cité par Mathieu, 2012). De plus, il y a la déscolarisation, qui s'est imposée d'elle-même suite au trajet pour rejoindre la Belgique. L'école semble alors comme une nouvelle chance de continuer à se développer. Notons aussi que pour 4 jeunes sur les 9 (Sidi, Paul, Abdoulaye et Issa), la déscolarisation s'est produite avant le trajet, déjà dans le pays d'origine, suite à plusieurs problèmes. L'école, bien que difficile, est donc perçue comme une chance pour ces jeunes. Nous ne remarquons pas de différence entre ces jeunes déscolarisés avant le trajet et ceux déscolarisés pendant le trajet. Issa se démarque car il a réintégré un parcours scolaire général.

7.10.2. Les perspectives d'avenir

Nous avons aussi réalisé un tableau récapitulatif reprenant les perspectives d'avenir des jeunes actuellement. Nous ne reviendrons pas sur les perspectives d'avenir qu'ils avaient avant d'arriver.

Prénoms	Perspectives d'avenir en Belgique
Omid	Travailler dans la restauration .
Agar	Réaliser des études supérieures ?
Sidi	Réaliser en premier lieu des études dans la mécanique ou l'électricité . Par la suite, si possible, faire des études dans l'audiovisuel .
Paul	Réaliser en premier lieu des études dans l'informatique . Par la suite, si possible, faire une carrière dans le football .
Mohamed	Réaliser des études dans l'informatique .
Samba	Réaliser des études supérieures .
Abdoulaye	Réaliser en premier lieu des études dans la mécanique . Par la suite, si possible, acquérir la nationalité belge pour rejoindre l'armée .
Issa	Être un homme libre . Réaliser des études de mathématiques .
Luc	Obtenir, en premier lieu, son diplôme en vente . Par la suite, si possible, faire une carrière dans le football .

Tableau 11: Perspectives d'avenir

Parmi les MENAs, 4 sur 9 ont choisi de réaliser des études plutôt professionnalisantes (restauration, mécanique, vente). Cela, comme vu dans les analyses de cas, est sûrement dû à une envie d'indépendance plus rapide et à une peur de la majorité, car ils perdront leurs subsides (cf. point 4.2). De plus, ils ont peur de devoir quitter la Belgique. Ils auront donc déjà acquis un premier diplôme. Dans ces 4 cas-là, nous remarquons que 3 jeunes souhaitent avoir un diplôme dans un but de sécurité (Sidi, Abdoulaye et Paul), car leur rêve est différent. Ce diplôme apparaît comme une sécurité d'emploi. Et si tout se passe bien, ils réaliseront leur souhait touchant au sport et à l'audiovisuel.

Les 5 autres MENAs ont des souhaits d'avenir d'études supérieures (études supérieures, informatique, mathématique). Deux de ces jeunes ne savent pas concrètement ce qu'ils désirent. En Afrique le désir d'aller de l'avant scolairement et de réussir est plus fort que chez nous. Revenir à la maison sans diplôme apparaît comme une honte (UNICEF & UNESCO, 1990). Effectivement, tous les jeunes ont déclaré venir en Belgique, en partie, dans l'optique de pouvoir continuer à étudier.

Nous nous rendons compte que tous les jeunes perçoivent l'école comme importante. Cependant, à part Mohamed, ils ont tous cité l'école en second dans leurs axes de priorité. L'obtention du titre de séjour apparaissant en premier. Effectivement, le titre de séjour assure une sécurité aux jeunes. La sécurité étant le deuxième palier de la pyramide de Maslow il semble logique qu'elle passe avant les apprentissages scolaires.

7.10.3. École et Résilience

Ce tableau reprend les facteurs permettant une résilience, qu'ils soient externes ou internes à l'école. Le tableau reprend autant les facteurs de protection que les facteurs de risque. Il se base sur l'analyse des cas et des facteurs exprimés par les jeunes qui peuvent donc être perçus comme positif dans le processus de résilience ou négatif et donc bloquant le processus. L'école comme vecteur de résilience se trouve dans le tableau. Effectivement, elle exprime la possibilité du jeune d'apercevoir son avenir par l'école. Cet avenir possible devient facteur de résilience.

Facteurs de résilience à l'école

En Italique se trouve les éléments inférés suite à l'analyse réalisé.

	Interne à l'école				Externe à l'école		
Prénoms	Résultats/ investissement	Soutiens éducateurs/ enseignants	Soutien pairs	Vecteur : apercevoir l'avenir Sens école	Soutiens à la scolarité	Procédure d'asile	Problème extérieur (santé)
Omid (DASPA → Céfa)	Bons résultats. Motivation	Enseignants Directrice du DASPA	DASPA : amis du centre. Céfa : groupe d'amis.	Avenir concret en restauration.	Maman en Afghanistan soutient son projet de vie. Infirmière → <i>guide</i>	Positif	/
Agar (DASPA)	Mauvais résultats Démotivation Absentéisme	/	Sidi	<i>Bloqué en DASPA, ne sait pas quoi faire.</i>	Sœur en Belgique	En Attente	Insomnie et perte dans ses pensées
Sidi (DASPA)	Bons résultats <i>Démotivation</i> (ne se voit plus progresser)	/	Agar, sentiment de solitude à l'école.	<i>Bloqué en DASPA, ne se voit plus avancer.</i> Transfert envisageable en Céfa.	« Time out ». Éducateur centre	En Attente	Sentiment de solitude. Stress de l'arrivée de la majorité.
Paul (DASPA)	Motivation pour reprendre l'école	Enseignants attentifs	/	Perspective d'avenir si l'école offre la possibilité	Sœur → Maman (en Guinée). Amis guinéens du centre. Religion.	En Attente	Stress. En manque de sa maman.

Mohamed (Général)	Motivation. Bons résultats	/	Pairs de sa classe (seulement pour se remettre en ordre). De temps en temps avec les « noirs ».	Changement d'option pour y arriver. L'école peut l'aider.	Sœur en Belgique.	En Attente	Maladie (drépanocytose)
Samba (DASPA)	Bons résultats.	Enseignants	Amis à l'école.	Niveau trop facile, veut rejoindre un parcours général	Oncle en Guinée. Amis du centre (<i>soutien difficultés</i>)	En Attente	Insomnie
Abdoulaye (DASPA)	Difficultés → mauvais résultats	/	Nouveaux Amis	Permet de rattraper ce qu'il a oublié durant le voyage	Pairs du centre	En Attente	Problème de concentration. Revit son traumatisme.
Issa (Général)	Bons résultats	<i>Différenciation de la part des enseignants</i>	Harcèlement en dehors de la classe. En classe, entraide entre élèves	Peur d'imaginer l'avenir	Éducateurs et bénévoles au centre.	En Attente	Stress, problème de concentration.
Luc (Professionnel)	Mauvais résultats	/	/	Obligation d'avoir un diplôme	Sœur et tante vivant en Belgique	Négatif, en recours	/

Tableau 12: Ecole et résilience

Plusieurs facteurs jouent dans la résilience d'un individu. L'école peut en être un, mais elle-même peut inclure plusieurs sous-facteurs. Nous allons reprendre les facteurs développés dans le tableau et voir comment ils aident ou non les jeunes dans leur parcours de résilience.

Les résultats et investissements scolaires : ce point apparaît de façon variable d'un jeune à l'autre. Certains s'investissent, se sentent motivés et ont de bons résultats. Cela est positif et permet au jeune de se voir avancer. Certains, comme Abdoulaye, se disent motivés, mais n'obtiennent pas de bons résultats. Et d'autres, toujours en DASPA, expriment une démotivation envers l'école. Le problème est dû au fait qu'ils ne se voient pas avancer, leur avenir ne se dessine donc pas. Le fait de ne pas réussir à l'école bloque les jeunes. Selon Gayet (2007), lorsque le jeune rentre dans une spirale négative d'échecs, il est difficile d'en sortir.

Seulement 4 jeunes sur 9 ont mentionné un lien avec un éducateur ou un enseignant interne à l'école. Pour ceux qui en ont parlé, les enseignants apparaissent comme un point de repère qui permet d'avancer. Ils permettent de faire le lien entre le poids institutionnel de l'école et le jeune (Pourtois et al., 2007). Selon Leconte (2004), il est nécessaire, pour un jeune à risque, d'avoir un cadre et un lien affectif combinés pour se sentir épanoui. Le lien affectif permet au jeune de comprendre le cadre. Nous remarquons que dans le cas des 5 jeunes n'ayant pas développé de lien, il y en a 3 : Agar, Sidi et Luc, pour qui l'école pose vraiment question. Un point de repère spécifique leur permettrait de mieux comprendre cette institution.

Par rapport au soutien des pairs scolaires, il n'y en a que deux qui n'en ont pas mentionné. Les 7 autres jeunes en parlent mais pas tous de la même manière. Certains jeunes, comme Omid, Samba ou Abdoulaye parlent vraiment de soutien amical. Ils se sont fait des amis qui peuvent les soutenir et les aider. Selon Pourtois et Desmet (2007), l'appartenance à un groupe d'amis peut être un facteur de protection pour les jeunes à risque. Le groupe permet une meilleure intégration scolaire. Un jeune Guinéen nous a expliqué qu'il traînait parfois avec les « noirs » de son école. Nous émettons l'hypothèse que les jeunes (mentionnés ci-dessus) se reconnaissent dans un groupe où les pairs sont physiquement plus proches d'eux. Nous nous permettons d'émettre cette hypothèse car ces jeunes sont scolarisés en DASPA et ils se retrouvent entre primo-arrivants. Selon Duru-Bellat (2011) et Terrisse et Lefebvre (2007), cette appartenance permet une protection du groupe minoritaire qui se cache derrière un « nous » collectif, ici les « noirs ». Cela rentre dans l'idée qu'un groupe peut devenir un facteur de protection (Pourtois & Desmet, 2007) pour les jeunes. Deux jeunes, Sidi et Agar, se

retrouvent juste tous les deux à l'école. Les deux MENAs guinéens toujours en DASPA se reconnaissent l'un l'autre parce qu'ils ont plusieurs points communs. Les autres relations avec les pairs se rapportent plutôt au scolaire comme pour Mohamed et Issa, qui échangent leur cours avec les membres de la classe. Issa a aussi expliqué qu'il avait été témoin de harcèlement entre les Belges d'origine étrangère et les demandeurs d'asile. Comme expliqué ci-dessus, il y a deux minorités qui se différencient selon leur statut et se cachent derrière un « nous » collectif (Duru-Bellat, 2011).

Pour l'école comme vecteur de résilience, nous nous rendons bien compte que chaque jeune juge l'école comme importante et exprime que c'est en elle qu'il pourra se construire un avenir. Les perspectives d'avenir des jeunes étant assez fortes, selon une grande partie c'est par l'école qu'ils pourront y arriver. Cependant, comment l'école leur permet-elle de voir l'avenir ? Effectivement, selon l'étude de Gakuba (2004), la plupart des jeunes développent l'importance de l'école en parlant de sa finalité. Ils ne parlent pas des institutions internes propres à l'école pour se développer. Actuellement, pour nos jeunes, seulement Omid est arrivé à une perspective d'avenir concret où il nous a paru épanoui. Notons qu'il est le seul à avoir un titre de séjour positif. Il y a un lien entre la procédure d'asile et les perspectives d'avenir d'un MENA (Lundberg & Dahlquist, 2012). Deux jeunes ont exprimé un réel blocage envers l'école, étant en DASPA depuis au moins un an, ils n'arrivent pas à voir leur avenir. Effectivement, ils revoient une matière déjà acquise et leurs compétences ne semblent pas reconnues. Déjà en 2004, le rapport d'UNICEF Belgique faisait le constat du manque de reconnaissance des compétences scolaires des MENAs. Samba n'éprouve pas de problème à être scolarisé en DASPA. Cependant, il exprime que ce système est trop facile pour lui, il espère reprendre assez rapidement un parcours général. Abdoulaye et Paul voient l'école comme une issue réparatrice, elle permet de réapprendre ce qui a été perdu afin de pouvoir avancer. Pour Mohamed et Issa, tous les deux scolarisés en général, l'avenir semble encore plus se dessiner. Cependant, Issa éprouve la peur d'imaginer son avenir car il n'est pas sûr de pouvoir rester en Belgique. Mohamed, lui, a peur du redoublement. Luc se retrouve quant à lui dans la nécessité d'avoir un diplôme. L'école apparaît pour quelques-uns comme un lieu d'espoir où l'avenir peut toujours être construit grâce à elle. Et certains se retrouvent résignés envers elle car elle ne répond pas à leur demande, l'école est donc un lieu de déception.

Nous allons développer ci-dessous, les facteurs externes à l'école mais influençant la résilience à et par l'école. Plusieurs MENAs ayant mentionné un soutien familial, nous allons séparer celui de la famille restée dans le pays d'origine à celui de la famille présente en

Belgique. Pour ceux qui ont gardé des contacts avec la famille restée dans le pays d'origine ; ils expriment que ce contact s'apparente à un soutien et que majoritairement, la famille est fière de la scolarisation du jeune. Nous expliquons cela par deux choses, en premier la sécurité, effectivement, en Belgique ces jeunes sont plus en sécurité que dans le pays d'origine. Les parents doivent donc sentir un soulagement que leur enfant soit en sécurité. La deuxième explication repose sur le fait que, comparativement à l'exemple de Leconte (2017) (cf. point 3.2.4), les jeunes étaient scolarisés dans leur pays et en retournant à l'école, ils poursuivent le projet familial (Pourtois & Desmet, 2007). Les jeunes ayant de la famille en Belgique comme une tante, une sœur... ont un vrai soutien continu. Ils expliquent que la famille les suit et les soutient dans leur scolarité. Cette famille pousse les jeunes à réaliser des études. Dans les cas de Mohamed et Agar, on remarque bien que cet appui familial représente aussi une sécurité. Dans le cas de Luc, bien que la famille le suive, cela ne l'a pas empêché de quitter l'école une fois la décision négative tombée. Les autres parlent d'éducateurs qui les aident. L'importance d'être reconnu par un adulte, pour un jeune, dans le processus de résilience est importante (Leconte, 2004). Trois jeunes sur les 9 ont aussi parlé des amis rencontrés dans le centre qui les poussent à aller à l'école. Ils se reconnaissent entre eux dans cette identité commune : les MENAs.

La procédure de demandeur d'asile est non négligeable lorsque nous essayons de comprendre les perspectives d'avenir des MENAs. Seulement un jeune a exprimé le fait que l'école passait avant la procédure de demande d'asile. Les 7 autres jeunes se trouvant dans l'attente de leur titre expriment l'incertitude et la difficulté de se projeter. Nous notons quand même que les jeunes, bien qu'ils soient dans l'attente, arrivent à se projeter et à développer des perspectives d'avenir.

Nous devons aussi garder en tête que les MENAs sont victimes de problèmes de santé engendrés par leur vécu et la demande d'asile. Sept MENAs se sont exprimés sur le sujet. Ils expliquent qu'ils sont stressés et qu'ils ont souvent des insomnies. Cela engendre une mauvaise concentration à l'école et peut mettre les MENAs en difficulté pour réussir.

Nous en concluons que réaliser une mise en relation n'est pas aisée suite aux parcours différents des jeunes. Et qu'un facteur spécifique est perçu, développé et approprié de manière différente pour chaque jeune. En effet, certains facteurs apparaissent à risque pour un jeune alors qu'ils sont protection pour un autre, comme la scolarité en DASPA. Ils dépendent de la durée du séjour du jeune, de son statut en Belgique, de sa culture et des soutiens familiaux.

L'échantillon n'ayant pas été conçu pour généraliser les résultats, nous ne tirerons pas de conclusion globale. Cependant, les différents facteurs dégagés semblent importants pour comprendre si le processus de résilience des jeunes passe par l'école. Ils sont à interpréter personnellement selon chaque jeune et ses dires. Nous pensons que tous les jeunes présents dans cette étude font preuve de résilience car ils continuent de croire en leur avenir et ils essayent de le construire.

VIII. Perspectives

Il y a évidemment plusieurs perspectives à cette étude. D'un point de vue macro, elle peut s'étendre à d'autres domaines et champs de recherche, comme la sociologie-anthropologie pour mieux comprendre les attentes des populations africaines venant en Europe. Le point de vue juridique pourrait aussi être intéressant à développer pour mieux comprendre les lois qui entourent les MENAs et mieux se situer dans les procédures de demande d'asile.

En Sciences de l'éducation, il serait aussi intéressant de travailler sur l'intégration des primo-arrivants dans notre système scolaire qui pose encore question.

Pour cette étude, il serait pertinent de la réaliser à grande échelle pour pouvoir en tirer des généralités sur les différents facteurs propices à une résilience scolaire pour les MENAs. Cela permettrait peut-être de dégager de nouveaux facteurs auxquels nous n'avons pas pensé. Pour cela, il serait pertinent d'interroger les éducateurs des différents jeunes. Afin de corroborer ou non les dires des jeunes. Effectivement, il est possible que les MENAs ne nous aient pas tout dit, sans intention de mentir. Mais leur réalité et leur perception sont peut-être vécues différemment par leurs encadrants. Un autre intérêt serait aussi de se diriger vers les classes de ces jeunes afin de pouvoir être témoin de leur vécu scolaire. De plus, interroger les enseignants sur leurs pratiques en classe avec les migrants pourrait nous permettre de comprendre comme ils sont perçus de l'extérieur.

IX. Limites

Il est intéressant d'avoir les différentes limites à l'esprit après la lecture de ce travail et l'interprétation des résultats.

En premier lieu, il faut bien se rendre compte que les entretiens ne se concentraient que sur la variable scolaire et que chaque point comme le voyage mériterait d'être creusé au maximum afin de mieux comprendre la réalité MENA. De plus, le concept de résilience était bien

évidemment centré sur la résilience scolaire. D'autres facteurs rentrent en jeu pour parler de résilience générale.

Deuxièmement, les recrutements ayant été réalisés par nous même, les jeunes rencontrés montrent des trajectoires complètement différentes. Pour une meilleure comparaison, il aurait été pertinent de rencontrer des jeunes tous issus du même pays d'origine et résidant en Belgique depuis une même durée.

X. Conclusion

L'immigration est un sujet omniprésent dans notre société et elle pose encore beaucoup question. L'accueil des migrants est au cœur des débats et cet accueil se réalise aussi, pour les mineurs non accompagnés, à l'école. L'école devient alors un lieu d'intégration où tout est encore possible pour ces jeunes en reconstruction. Pourtant, celle-ci n'arrive pas à s'adapter à ces jeunes et apparaît pour une grande partie un lieu de déception.

Dans le cadre de cette étude, nous avons voulu comprendre comment l'école pouvait être un facteur de résilience pour les mineurs étrangers non accompagnés résidant en Belgique. L'école n'étant pas un facteur de résilience elle-même, nous avons dégagé les sous-facteurs internes et externes permettant à l'école d'être un lieu de résilience. En interrogeant plusieurs MENAs, nous avons essayé de dégager les facteurs permettant selon eux de développer une résilience scolaire.

Au terme de ce travail, nous sommes convaincue que la résilience scolaire est singulière et dépendante de plusieurs facteurs propres au jeune lui-même, comme la culture. Nous sommes aussi convaincue des bienfaits des soutiens internes que peuvent apporter les enseignants et externes comme les éducateurs et la famille (restée dans le pays d'origine ou résidant en Belgique) dans le processus de résilience. Notons aussi le soutien de pairs qui apparaît comme non négligeable pour se sentir reconnu.

Cependant, les MENAs ne doivent pas seulement faire face aux difficultés que l'école peut engendrer, ils doivent aussi faire face à la justice, car ils sont en attente de la réponse à leur demande d'asile et ils doivent aussi lutter contre des problèmes de santé engendrés par les différents traumatismes. La résilience scolaire arrive souvent en deuxième position après le besoin de sécurité. La majorité des jeunes ont exprimé que leur demande d'asile était plus importante que l'école et que le stress venait parasiter leur concentration scolaire. Il est clair que le processus de résilience ne se fait pas uniquement dans le parcours scolaire.

L'école qui peut apparaître comme un lieu pour se reconstruire et devenir celui qu'on veut, peut à tout moment devenir un lieu de déception où le jeune ne sait plus se projeter. L'école dans un processus de résilience est à double tranchant et peut développer des facteurs de risque plutôt que des facteurs de protection.

Dans le cadre de cette étude, les facteurs scolaires se sont développés différemment selon les jeunes. Pour certains, ces facteurs ont généré un vrai blocage car ils ne leur permettaient pas d'entrevoir leur avenir par l'école. Pour d'autres, ces facteurs ont généré une issue réparatrice, car l'école permettait de retrouver les savoirs perdus lors du trajet. Et pour d'autres scolarisés en général, ces facteurs ont fait apparaître l'école comme le moyen de se développer et de pouvoir réaliser leurs objectifs d'avenir. Gardons à l'esprit que tant que ces jeunes continuent à se battre pour leur avenir en Belgique, ils restent dans un processus de résilience.

Bibliographie

Afghanistan libre (2015). *Rapport d'activité*. Paris.

Amnesty international (n.d). *Fiche pédagogique : les mineurs étrangers non accompagnés en Belgique*. Bruxelles : Fédération Wallonie Bruxelles.

Boumal, M. (2016). Le DASPA à Bruxelles : l'intégration des enfants migrants dans le système scolaire. *Jeunes à droits*, 359, 40-45.

Brinbaum, Y. et A. Kieffer (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance. *Revue Education et Formations* 72, 53–75.

Circulaire relative l'accès au territoire belge : Circulaire relative à l'application des articles de la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers, en ce qui concerne les conditions dont est assorti le regroupement familial, qui ont été interprétées par la Cour constitutionnelle dans l'arrêt n° 121/2013 du 26 septembre 2013. (2013). *Moniteur belge*, 20 décembre p. 101510

Coordination des ONG pour les droits de l'enfant. (2017). *Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivant : état des lieux*.

Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec ?* (3è éd). Louvain la neuve : de boeck.

Crahay, M. (2012). Quelle justice pour l'école de base ?. In M. Crahay (Eds.), *L'école peut-elle être juste et efficace ? de l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (2è éd) (pp. 37-89). Bruxelles : de boeck.

Cyrulnik, B. (2007). Introduction. In B. Cyrulnik & J-P. Pourtois (Eds.), *Ecole et résilience* (pp. 13-25). Paris : Odile Jacob.

Danhier, J. & Jacobs, D. (2017). *Aller au-delà de la ségrégation scolaire Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Institut de Sociologie, Université libre de Bruxelles : Fondation roi Baudouin.

Darré, S. (2011). *L'explorama*. (version 2) [livret et photos papiers]. Paris : Editions Qui plus est.

Davezies, L. (2005). Influence des caractéristiques du groupe des pairs sur la scolarité élémentaire. *Éducation & formations*, 72, 171-199.

- Décret classe passerelle : Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. (2001). *Moniteur belge*, 17 juillet, p 25214.
- Décret DASPA : décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. (2012). *Moniteur belge*, 22 juin, p.35113.
- Defays, J-M. (2018). *Enseigner le français langue étrangère et seconde : Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Bruxelles : éditions Mardaga
- Denecheau, B. & Blaya, C. (2013). Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement. *Revue Education et Formation*, e-300, 53-62.
- Derluym, I et Broekaert, E. (2008), Unaccompanied refugee children and adolescents: The glaring contrast between a legal and a psychological perspective. *International Journal of Law and Psychiatry ELSVIER*, n°31. Doi : <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2008.06.006>
- Devleeshouwer, P. (2013), L'apport des méthodes qualitatives à l'étude des ségrégations scolaires. *Uzance Revue d'ethnologie européenne de la fédération Wallonie Bruxelles* 3, 32-46.
- Duru-Bellat, M. (2011). La diversité : esquisse de critique sociologique. *Sciences Po/CNRS*, 3.
- Encyclopédie Orphanet Grand public (2011). *La drépanocytose*.
- Fédération WallonieBruxelles. (1983). *Loi concernant l'obligation scolaire*. *Moniteur belge*, 6 juillet 1983.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie* 44(3), 413–448. Doi : 10.3917/rfs.443.0413
- Fournier, K. (2017). *L'estimation de l'âge des MENA en question : problématique, analyse et recommandations*. Belgique : Plate-forme Mineurs en Exil.
- Franz, D. (2011). La ségrégation : la division sociale de l'espace dans la reproduction des rapports sociaux. *HAL archive ouverte*.

- Gakuba, T-O, (2004). L'école : facteur de résilience des jeunes rwandais réfugiés en France et en Suisse. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 2, 67-88. Retrieved from <https://www.unige.ch/fapse/erdie/files/7214/4239/7188/5-Gakuba.pdf>
- Gayet, D. (2007). Réussite et échec paradoxaux. In B. Cyrulnik & J-P. Pourtois (Eds.), *Ecole et résilience* (pp. 26-45). Paris : Odile Jacob.
- Giraud, M. (2005). Le travail psychosocial des enfants placés. *Déviance et Société* 29, 463-485. Doi : 10.3917/ds.294.0463
- Houssonloge, D (2013). L'accueil des Primo-arrivants à l'école, *dispositifs législatifs. Analyse UFAPEC*, 35. 13.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Lafontaine D., Monseur C. (2011). Quasi-marché, mécanismes de ségrégation sociale et académique. Une approche comparative. *Education comparée (nouvelle série)* 6, 69–90.
- Lafontaine, D. (2017). *Approche expérimentale des pratiques et des politiques éducatives*. Document PowerPoin. Université de Liège (Uliège), Liège.
- Lahaye, W. & Burrick, D. (2007). La résilience scolaire entre destin et destinée. In B. Cyrulnik & J-P. Pourtois (Eds.), *Ecole et résilience* (pp. 106-129). Paris : Odile Jacob.
- Laurent, N. (2007). Les mineurs étrangers isolés, des personnes en devenir ? *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 70, 43-50. doi 10.3917/lett.070.0043
- Leconte, J. (2004). Les caractéristiques des tuteurs de résilience. *Recherche en soins infirmiers*, 82, 22-25.
- Leconte, J. (2017). Mon corps est là, mais pas moi. Travail clinique autour de l'exil et du deuil traumatique, *Revue de l'enfance et de l'adolescence* 96. 81-92. Doi : 10.3917/read.096.0081
- Lesay, J D. (2010). Ballon rond, continent noir. *En jeu, une autre idée du sport* 437, 10-14.
- Lundberg, A et Dahlquist, L. (2012). Unaccompanied children seeking asylum in Sweden: living conditions from a child-centred perspective. *Refugee Survey Quarterly*, 31, Issue 2, 1. 54–75. Doi : <https://doi.org/10.1093/rsq/hds003>
- Martiniello, M. & Rea, A. (2012). *Une brève histoire de l'immigration en Belgique*. Bruxelles. Fédération Wallonie Bruxelles.

- Maslow, A-H. (1943). *A Theory of Human Motivation*.
- Mathieu, A-C. (2012). *La présence de symptômes émotionnels chez l'enfant placé et les liens avec son intégration familiale, sociale et scolaire*. Mémoire. Université de Montréal, Montréal.
- Meunier, D. (2018). *Problématique des immigrés confrontés à l'apprentissage du français langue seconde*. Document PowerPoint. Université de Liège (Uliège), Liège.
- Millet, M. & Thin, D. (2003). Une déscolarisation encadrée. *Actes de la recherche en sciences sociales, 149*, 32-41.
- Moro, M-R. (2006). Base de la clinique transculturelle. In M-R, Moro., Q, De la Noë & Y. Mouchenik (Eds.). *Manuel de Psychiatrie transculturelle : travail clinique travail social* (2é éd). (pp. 159-178). Grenoble: La pensée sauvage.
- Myria. (2015). *Myriatics #1 – octobre Crise de l'asile de 2015 : des chiffres et des faits*. Bruxelles.
- Myria. (2017). *Myriatics #7 – Juin La migration en chiffres*. Bruxelles.
- Nations Unies (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Paris : L'Assemblée générale.
- Ph., B. (2010). « Négriers du foot » et destins brisés. *En jeu, une autre idée du sport* 437, 15.
- Pierard, A. (2013). Vivre l'adolescence, les rôles du groupe et de l'école. *UFAPEC, 10.13*, 1-8.
- Potin, E. (2013). Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. *Politiques sociales et familiales, 112*, 89-100. Doi : <https://doi.org/10.3406/caf.2013.2824>
- Potvin, P. & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 18*, 132-149. Doi : 10.2307/1495186
- Pourtois, J-P. & Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux WM de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue française de pédagogie* 96, 5-15
- Pourtois, JP. & Desmet, H. (2007). L'éducation facteur de résilience. In B. Cyrulnik & J-P. Pourtois (Eds.), *Ecole et résilience* (pp. 86-103). Paris : Odile Jacob.

- Pourtois, J-P., Desmet, H. & Ben Ali Laroussi, M. (2007). Conclusion générale. In B. Cyrulnik & J-P. Pourtois (Eds.), *Ecole et résilience* (pp. 410-434). Paris : Odile Jacob.
- Rollin, P. (2013). *Tableau comparatif des systèmes scolaires*. Lille
- Service public fédéral Belge (2016). *Justice en chiffres 2011-2016*. Bruxelles : Service public fédéral.
- Service Social des Etrangers d'Accueil et de Formation asbl. (2003). *Le phénomène de l'immigration et les problématiques de l'intégration dans le contexte européen*. Bruxelles.
- Sock, G. (2011). *La problématique de la déscolarisation des jeunes des écoles de lutte et écuries de la région de Dakar* (Master's thesis). Université cheikh Anta Diop de Dakar, Dakar
- Terrisse, B. & Lefebvre, M-L. (2007). L'école résiliente : facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective. In B. Cyrulnik & J-P. Pourtois (Eds.), *Ecole et résilience* (pp. 48-83). Paris : Odile Jacob.
- UNICEF (2015). *Analyse de Situation des Enfants en Guinée*.
- UNICEF Belgique. (2004). Ce qu'en pensent les mineurs étrangers non accompagnés ? *Rapport sur des mineurs étrangers non accompagnés sur l'application de leurs droits en Belgique*. UNICEF Belgique.
- UNICEF et UNESCO (1990). *Eduquer ou Périr « on ne naît pas tout fait »*. Paris : L'Harmattan.
- UNICEF, Plan Afrique de l'Ouest, Save the Children Suède en Afrique de l'Ouest & ActionAid (2010). Trop souvent en silence : *Un rapport sur la violence en milieu scolaire en Afrique de l'Ouest et du Centre*.
- Zirotti, J-P. (2006). Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation, *Cahiers de l'URMIS*, 10-11, 1-12.

Webographie

- Association pour le droit des étrangers (n.d). *Qu'est-ce que l'acquisition de la nationalité ?*. Retrieved from <http://www.adde.be/ressources/fiches-pratiques/nationalite/aquisition-de-la->

[nationalite-18-ans#h2-comment-une-personne-majeure-peut-elle-acquerir-la-nationalite-belge-nbsp](#)

Commissariat général aux réfugiés et aux apatrides (2015). *Bénéficiaire de la protection subsidiaire*. Retrieved from <https://www.cgra.be/fr/asile/beneficiaire-de-la-protection-subsidiaire>

Le Soir, (29/03/2018). *La fermeture des centres d'accueil de demandeurs d'asile est nécessaire, selon Theo Francken*. Le soir retrieved from <https://www.lesoir.be/148474/article/2018-03-29/la-fermeture-des-centres-daccueil-de-demandeurs-dasile-est-necessaire-selon-theo>

Plate-forme mineurs en exil (n.d a). *À 18 ans*. Retrieved from <http://www.mineursenexil.be/fr/dossiers-thematiques/mena/a-18-ans/>

Plate-forme mineurs en exil (n.d b). *Accueil*. Retrieved from <http://www.mineursenexil.be/fr/dossiers-thematiques/mena/accueil/>

Service Public Fédéral Belge (2019). *Mineur étranger non accompagné (MENA)*. Bruxelles : Service public fédéral. retrieved from https://justice.belgium.be/fr/themes_et_dossiers/enfants_et_jeunes/mineurs_etrangers_non_accompagne/mineur_etranger_non_accompagne_mena

Service public fédéral justice (2019). *Identification d'un mineur étranger non accompagné*. retrieved from https://justice.belgium.be/fr/themes_et_dossiers/enfants_et_jeunes/mineurs_etrangers_non_accompagne/service_des_tutelles/identification_d_un_mineur_etranger_non_accompagne Consulté le 21 janvier 2019.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves.

Correspondance, 5, (3). Retrieved from <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>

Table des figures

Tableau 1: Omid.....	44
Tableau 2: Agar.....	50
Tableau 3: Sidi	54
Tableau 4: Paul.....	60
Tableau 5: Mohamed	65
Tableau 6: Samba	70
Tableau 7: Abdoulaye.....	75
Tableau 8: Issa.....	80
Tableau 9: Luc.....	85
Tableau 10 : scolarisation des MENAs	91
Tableau 11: Perspectives d'avenir	92
Tableau 12: Ecole et résilience	95

