

Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé

MEMOIRE

Épreuve de certification du DC2.2

Urgence insertion!

La question des mineurs isolés étrangers

L'interculturalité au service de l'accompagnement éducatif

Sommaire

Introduction	1
1 Contexte et problématique	3
1.1 L'immigration en France.....	3
1.1.1 La France et les migrants	3
1.1.2 Les approches conceptuelles de l'immigration en France	4
1.1.2.1 <i>L'assimilation</i>	4
1.1.2.2 <i>L'acculturation</i>	4
1.1.2.3 <i>L'intégration</i>	4
1.1.2.4 <i>L'insertion</i>	5
1.1.2.5 <i>L'interculturalité</i>	5
1.2 Les mineurs isolés étrangers en France : qui sont-ils?.....	5
1.2.1 Au regard de la loi	5
1.2.1.1 <i>La prise en charge par les services de l'ASE</i>	7
1.2.1.2 <i>Les régularisations</i>	8
1.2.2 Un regard sociologique	8
1.2.3 Un regard psychologique	10
1.2.4 Les mineurs isolés étrangers dans le Rhône.....	11
1.3 Le service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers.....	12
1.3.1 Présentation	12
1.3.2 Le travail de l'éducateur spécialisé.....	12
1.3.3 L'importance de la référence éducative	13
1.4 A la rencontre des adolescents isolés étrangers: Shandor et Taonga	14
1.4.1 Shandor ou la rencontre entre deux cultures	14
1.4.1.1 <i>La rencontre mais pas l'accueil</i>	14
1.4.1.2 <i>La question de la langue</i>	15
1.4.1.3 <i>Rencontre entre deux cultures</i>	16
1.4.1.4 <i>L'insertion</i>	17
1.4.2 Taonga, adolescente isolée étrangère	18
1.4.2.1 <i>Français, anglais ou chichewa ?</i>	18
1.4.2.2 <i>L'insertion : une course contre la montre</i>	19

1.5	Problématique: l'éducateur spécialisé et la démarche d'insertion socioculturelle des mineurs isolés étrangers	21
1.5.1	La langue française comme gage d'insertion socioculturelle	22
1.5.2	L'insertion des mineurs isolés étrangers: socialisation, découverte d'un territoire et d'une nouvelle culture	23
1.5.3	Le temps de l'insertion et le temps de la prise en charge.....	24

.....

2 Diagnostic et hypothèse: un processus d'insertion à l'épreuve d'une politique ethnocentrée et interventionniste 25

2.1	Un processus ethnocentré et contraint par le temps	25
2.1.1	Problèmes d'accès à la langue française et respect de la langue d'origine.....	25
2.1.1.1	<i>Le français à tout prix</i>	26
2.1.1.2	<i>Quels dispositifs pour apprendre?.....</i>	26
2.1.1.3	<i>Non respect de la langue d'origine</i>	27
2.1.2	Difficultés de socialisation	28
2.1.2.1	<i>Normes.....</i>	28
2.1.2.2	<i>Repères</i>	29
2.1.2.3	<i>Question de mixité</i>	31
2.1.3	Temporalités paradoxales	31
2.1.3.1	<i>La pression du temps sur les jeunes.....</i>	31
2.1.3.2	<i>La pression du temps sur l'équipe.....</i>	32
2.2	Hypothèse: l'approche interculturelle	34
2.2.1	La posture interculturelle	34
2.2.1.1	<i>Intérêts dans le travail social</i>	34
2.2.1.2	<i>Limites</i>	35
2.2.2	Hypothèse concrète	35

.....

3 Un projet "Guide" comme réponse éducative 36

3.1	Un outil écrit comme projet.....	36
3.1.1	Le projet et l'éducateur spécialisé.....	36
3.1.1.1	<i>Projet et travail social</i>	36
3.1.1.2	<i>Quel type de projet?</i>	37

3.1.2	L'outil et l'écrit.....	38
3.1.2.1	<i>Le choix de l'outil</i>	38
3.1.2.2	<i>Pourquoi écrire?</i>	38
3.2	La démarche du projet "Guide"	40
3.2.1	Elaboration	40
3.2.1.1	<i>Définition du projet: finalité, objectifs, moyens et évaluation</i>	40
3.2.1.2	<i>Moyens et budget</i>	42
3.2.1.3	<i>Présentation aux différents acteurs</i>	43
3.2.2	Réalisation.....	44
3.2.2.1	<i>Le choix du contenu et l'écriture</i>	44
3.2.2.2	<i>La traduction</i>	46
3.2.2.3	<i>Mise en page et impression</i>	47
3.2.2.4	<i>Finalisation</i>	48
3.2.3	Bilan	48
3.2.3.1	<i>Le projet et les mineurs isolés étrangers</i>	48
3.2.3.2	<i>Intérêts pour l'équipe</i>	50
3.2.3.3	<i>Limites</i>	51
3.3	Un projet qui s'insère dans une réflexion collective	52
3.3.1	Les autres réponses éducatives.....	52
3.3.2	Une éthique professionnelle en perpétuel questionnement	53
	Conclusion.....	54
	Bibliographie.....	56
	Table des sigles.....	59
	Annexe 1: Devis d'interprétariat	60
	Annexe 2: Livrets "Guide"	61

Étranges étrangers

Jacques Prévert, 1955

Kabyles de la Chapelle et des quais de
Javel
hommes des pays lointains
cobayes des colonies
Doux petits musiciens
soleils adolescents de la porte d'Italie
Boumians de la porte de Saint-Ouen
Apatrides d'Aubervilliers
brûleurs des grandes ordures de la ville de
Pans
ébouillanteurs des bêtes trouvés mortes sur
pied au beau milieu des rues
Tunisiens de Grenelle
embauchés débauchés
manœuvres désœuvrés
Polacks du Marais du Temple des Rosiers

Cordonniers de Cordoue soutiers de
Barcelone
pêcheurs des Baléares ou bien du Finistère
rescapés de Franco
et déportés de Franco et de Navarre
pour avoir défendu en souvenir de la vôtre
la liberté des autres
Esclaves noirs de Fréjus
tiraillés et parqués
au bord d'une petite mer
où peu vous vous baignez

Esclaves noirs de Fréjus
qui évoquez chaque soir
dans les locaux disciplinaires
avec une vieille botte à cigares et quelques
bouts de fil de fer
tous les échos de vos villages
tous les oiseaux de vos forêts
et ne venez dans la capitale
que pour fêter au pas cadencé la prise de la
Bastille le quatorze juillet

Enfants du Sénégal
dépatriés expatriés et naturalisés

Enfants indochinois
jongleurs aux innocents couteaux
qui vendiez autrefois aux terrasses des
cafés de jolis dragons d'or
Faits de papier plié

Enfants trop tôt grandis et si vite en ailés
qui donnez aujourd'hui de retour au pas
le visage dans la terre
et des bombes incendiaires labourant vos
rizières

On vous a renvoyé
la monnaie de vos papiers dorés
on vous a retourné
vos petits couteaux dans le dos

Étranges étrangers
Vous êtes de la ville
vous êtes de sa vie
même si mal en vivez
même si vous mourez.

Introduction

Etranges étrangers... Si l'étymologie commune de ces termes, du latin *extraneus* "du dehors, extérieur", nous ramène à notre "*propre étrangeté*"¹, il n'en reste pas moins qu'elle suscite également notre curiosité. Les questions d'altérité, de culture, d'identité... surgissent au contact de l'Autre et nous amènent à nous interroger. Parallèlement, l'éducateur spécialisé est considéré comme le professionnel de la relation, notion traversée par ces mêmes questionnements. C'est donc avec cette curiosité, personnelle et professionnelle, que j'ai entamé une expérience de dix mois auprès des mineurs isolés étrangers.

Toutefois, l'étranger "*où qu'il aille, à n'importe quelle place, [...] n'est pas à sa place*"². Ainsi un questionnement plus global émerge. Le contexte historique, politique, économique, culturel et social entre en jeu pour percevoir la place de l'étranger. Au-delà, la place de chacun et la possibilité de faire société sont des notions qui m'ont depuis longtemps interrogées, tant dans mon parcours personnel, qu'à travers diverses expériences, militantes, associatives et professionnelles. J'ai notamment rencontré des personnes dites "exclues de", "au banc de", "en marge de"..., des personnes incarcérées, sans-papiers, sans-domicile, aux troubles autistiques... Mais en marge de quoi au juste? De la société française et de ses normes, de ses us et coutumes, de ses valeurs..., de sa culture légitime comme dirait Pierre Bourdieu. Ainsi, j'ai d'abord tenté de questionner ma propre place, avant d'envisager d'accompagner les autres dans cette même démarche. Lors de mon expérience bénévole auprès des personnes incarcérées, le terme "réinsertion" était récurrent. Comme tous, je l'ai employé jusqu'au jour où ce terme m'a paru inapproprié, comme si l'individu pouvait se situer dedans, dehors, puis à nouveau dedans... Il m'a donc paru plus judicieux par la suite, de travailler sur ce qui, concrètement, pouvait permettre à l'individu, si ce n'est d'être reconnu au sein de notre société normée, d'être en mesure de se situer.

La formation d'éducateur spécialisé intervient en réponse à ce besoin de développer, professionnellement et personnellement, une démarche sociale, tournée vers l'autre mais aussi sociétale, ouverte à l'autre. Au travers de mes précédents stages, dans le champ du handicap et de la protection judiciaire de la jeunesse, cette question des places de chacun dans la société

¹ Joseph ROUZEL, *La parole éducative*, Paris, Dunod, 2005, p.88

² Zygmunt BAUMAN in Monique ECKMANN, "Identité et diversité comme défis dans les formations aux professions sociales", *Le travail social face à l'interculturalité*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 43

m'a sauté aux yeux. Au-delà des différentes missions des services, protection, accompagnement quotidien, bienveillance... la notion de l'insertion des individus dans la société est omniprésente: les personnes en situation de handicap et leur inclusion en milieu ordinaire, les adolescents et leur insertion professionnelle... Elle est cependant différemment traitée, par diverses approches.

En rencontrant les mineurs isolés étrangers, qui, comme cette catégorisation le sous-entend, sont à la croisée entre protection de l'enfance, insertion socioculturelle et droit des étrangers, j'ai rapidement pu et dû interroger ma posture d'éducatrice spécialisée. En effet, qu'ils soient d'Europe de l'est, d'Afrique ou encore d'Asie centrale, ces jeunes migrants arrivent, en grande majorité, avec la volonté de s'installer en France, d'apprendre la langue, de trouver du travail... d'évoluer dans cette société qui sera la leur. Or, cette démarche d'installation, que je nommerai insertion, ne va pas de soi. Elle nécessite du temps. De plus, ils sont jeunes, seuls, en demande de soutien dans ce processus. Ainsi, j'ai rapidement compris, qu'au-delà de nos missions de protection, de répondre à leurs premiers besoins, nous, éducateurs spécialisés, devons prendre en compte cet aspect de leur prise en charge déjà si particulière. Mon objet, pour ce travail de mémoire sera donc l'insertion socioculturelle des mineurs isolés étrangers.

Ainsi, au travers des précieux échanges avec les jeunes et les professionnels que j'ai côtoyés, j'ai pu entreprendre une réflexion professionnelle qui constitue la question de départ de ce travail de mémoire. **Comment, en tant qu'éducatrice spécialisée accompagnant des mineurs isolés étrangers en urgence et pour une courte durée dans un service spécifique, favoriser leur démarche d'insertion socioculturelle dans la société française?**

C'est donc en alliant lecture, observation de terrain, expérimentation professionnelle et mise en lien avec les apports de la formation que j'ai pu effectuer ce travail. Ainsi, je m'attarderai, dans un premier temps, à rendre compte du développement de mon questionnement en contextualisant l'accompagnement des mineurs isolés étrangers. Puis, j'en proposerai une analyse comprenant diagnostic et hypothèse. Ce qui permettra d'aboutir à mon implication en tant qu'éducatrice spécialisée stagiaire auprès des mineurs isolés étrangers, mise à l'œuvre dans une démarche de projet éducatif.

1 Contexte et problématique

L'accompagnement des mineurs isolés étrangers relève d'un défi social et politique historique. Ma démarche en tant qu'éducatrice spécialisée a été de m'interroger sur le contexte global dans lequel nous évoluons afin de saisir les enjeux de la prise en charge de ce public. Mon expérience auprès de ces jeunes aurait été superficielle sans cela.

1.1 L'immigration en France

*"Nous laisserons ce nom ici, accroché aux branches des arbres comme un vêtement d'enfant abandonné que personne ne vient réclamer. Là où nous irons, nous ne serons rien. Des pauvres. Sans histoire. Sans argent."*³ L'Homme ne connaît pas de frontières, il n'a cessé de se déplacer suivant ses besoins, sa curiosité ou encore fuyant des situations dangereuses. La France, pays des Droits de l'Homme, accueille ces étrangers. Mais qu'en est-il de son rapport avec l'immigration?

1.1.1 La France et les migrants

La France a, depuis plusieurs siècles, accueilli de nombreux étrangers migrants sur son territoire. Il est cependant intéressant de ne pas s'arrêter à la conception "France, terre d'accueil". En effet, la connaissance de l'histoire migratoire de la France permet de nombreux éclairages sur les questions sociales, économiques, politiques et culturelles actuelles.

Dès le XVIIIème siècle, la baisse de la fécondité constatée en France a engendré l'accueil de nombreux étrangers. Au XIXème siècle, le processus d'industrialisation et son besoin de main d'œuvre, a également nourri cette tradition d'accueil. Le XXème siècle, avec ses mutations scientifiques, technologiques, économiques et sociales, a bouleversé les sociétés. Dès la fin de la seconde guerre mondiale, l'Etat français, pour ses besoins de reconstruction nationale, a encouragé l'immigration. Des hommes de tous horizons, sont alors venus s'y installer pour travailler, et ce, durant toute la période des Trente Glorieuses. Cependant, dès les années 70, l'immigration s'est vue de plus en plus restreinte, le contexte économique n'y étant plus favorable. Dans le même temps, les migrations internationales se sont accentuées, créant ainsi la question de l'immigration dans les sociétés d'accueil. La mondialisation a ouvert les frontières et favorisé la libre circulation des capitaux et des biens. Les flux humains, quant à eux, n'ont pas eu les mêmes possibilités. D'autres phénomènes, comme la décolonisation,

³ Laurent GAUDE, *Eldorado*, Arles, Actes Sud, 2007, p.46

l'explosion du bloc soviétique et l'extension du capitalisme ont participé au fonctionnement mondial à plusieurs vitesses, laissant derrière eux de nombreux pays en guerre, touchés par la famine, la misère et la pauvreté. Aujourd'hui, à l'heure où même l'information est mondialisée, nombreux sont les hommes en quête d'Eldorado. La France a récemment fait le choix de renier sa tradition d'accueil pour se situer, avec l'Union Européenne, comme l'une des plus grande puissance mondiale.

1.1.2 Les approches conceptuelles de l'immigration en France

"L'immigration catalyse la plupart des réflexions sur le degré de prise en compte de l'altérité."⁴. Différentes approches existent pour faire état du rapport entre l'immigrant et la société d'accueil. Les termes ont évolué avec le temps, il n'en reste pas moins qu'ils résultent d'une réflexion sociétale et en reflètent donc toute sa complexité.

1.1.2.1 L'assimilation

Terme couramment utilisé par la France à l'époque coloniale mais encore très récemment utilisé par des responsables politiques de droite et d'extrême droite, il désigne le processus par lequel l'individu devient semblable aux membres de sa société d'accueil, en renonçant à sa culture d'origine. Il s'agit d'une "*absorption totale*"⁵ de l'individu par la société d'accueil.

1.1.2.2 L'acculturation

Ce terme, issu de l'anthropologie, signifie l'ensemble de phénomènes engendré par le contact entre deux cultures qui réagissent l'une à l'autre. Des modifications en résultent et entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux. "*Elle s'articule autour de trois étapes:*

- *un processus de sélection des éléments culturels empruntés;*
- *un processus de réinterprétation de ces éléments;*
- *un processus de destruction-restructuration de l'ensemble du système culturel qui caractérise sa dynamique.*"⁶

1.1.2.3 L'intégration

Cela désigne un phénomène à double entrée. L'individu fourni des efforts d'adaptation pour s'insérer dans une société qui, en retour, le reconnaît comme partie. Cependant, les particularités culturelles de l'individu sont elles aussi reconnues. L'utilisation de ce concept s'appuie sur la notion de respect de l'autre. En France, cette approche s'oppose aux démarches multiculturelles. Il n'en reste pas moins qu'il sous-entend une implication plus poussée de

⁴ Manuel BOUCHER, *Les théories de l'intégration, Entre individualisme et différentialisme*, Paris, L'Harmattan, 2000, p.14

⁵ *Ibid.*, p.26

⁶ *Lexique de sociologie*, Paris, Dalloz, 3^{ème} édition, 2010, p.1

l'individu qui veut s'insérer que celle du groupe qui l'accueille.

1.1.2.4 L'insertion

Du latin *inserere* qui signifie introduire, ce terme désigne l'action d'entrer dans un tout d'où l'image "un pied dedans, un pied dehors" avec l'idée d'une temporalité transitoire. A contrario de l'intégration, il se prévaut sans connotation culturelle et politique. Ce concept restant très large, il est, de nos jours, souvent complété par des substantifs permettant d'en préciser sa nature. Je parle moi-même, tout au long de ce travail, d'insertion socioculturelle, ce qui laisse entendre que les particularités politiques et culturelles des individus n'entrent pas en opposition avec la société d'accueil.

1.1.2.5 L'interculturalité

Contrairement aux approches multiculturelles qui légitiment plusieurs cultures au sein d'une même société mais sans réels échanges entre elles, l'interculturalité insiste sur les interactions possibles. La connaissance des uns et des autres permet la co-construction d'un espace commun, adapté et représenté par tous. Cette démarche, souvent confondue avec le fantasme de l'exotisme se caractérise par la rupture avec l'ethnocentrisme.

Au contact de personnes immigrées, il est important de se situer dans ces diverses conceptions de l'expérience de l'autre. D'ailleurs, l'altérité se définit comme la reconnaissance de l'autre dans sa différence. C'est une valeur de la laïcité qui incite aux rapprochements des cultures. Il ne s'agit donc pas d'arborer un mode de pensée mais bien de comprendre que l'expérience que vivent les migrants à leur arrivée en France relève d'un processus dans le temps. De ce fait, la société d'accueil elle-même se situe en fonction de cette temporalité, pouvant défendre l'acculturation pour une meilleure insertion ou encore l'assimilation comme gage d'intégration.

1.2 Les mineurs isolés étrangers en France : qui sont-ils?

Etre mineur isolé étranger en France, c'est bénéficier d'un statut juridiquement situé. Cependant, qui sont réellement ces jeunes nouvellement arrivés? Ne pas les définir par leur seul statut, s'interroger sur leurs spécificités propres, correspond pour moi à la première démarche nécessaire à leur accueil.

1.2.1 Au regard de la loi

En France, un jeune de moins de 18 ans arrivé seul de l'étranger et sans ressource a un statut spécifique : mineur isolé étranger. Ce terme est important puisqu'il décline différents aspects

du statut. La notion de mineur fait référence à l'incapacité juridique et au besoin de représentation légale. L'isolement fait appel à la notion de danger potentiel et donc de protection. Enfin le terme étranger vient spécifier le statut, en effet, l'extranéité suppose des mesures de régularisation à la majorité. La loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance reconnaît les mineurs isolés étrangers et organise leur prise en charge au même titre que les mineurs français. Avec cette définition juridique, l'intérêt supérieur de l'enfant prime sur l'extranéité, ce qui n'a pas toujours été le cas.

Il est donc intéressant de proposer un historique, en quelques dates, du droit des étrangers et du droit de l'enfant en France afin de situer au mieux le statut de mineur isolé étranger. Ce tableau ne prétend pas être exhaustif mais il permet de mettre en lumière les évolutions comparées des différentes législations auxquelles sont soumis les mineurs isolés étrangers à l'heure actuelle. La connaissance de ce contexte est primordiale pour accompagner les mineurs isolés étrangers.

Droit des étrangers

2 novembre 1945: Ordonnance réglementant l'entrée et le droit au séjour des étrangers

25 juillet 1952: Loi qui met en place la convention de Genève relative au statut de réfugiés, création de l'Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides OFPRA

24 janvier 1972: Circulaires Marcellin-Fontanet qui mettent fin aux procédures de régularisation et amorcent le contrôle des « flux migratoires »

10 janvier 1980: Loi Bonnet qui apporte d'importantes modifications à l'ordonnance de 45, l'entrée ou le séjour irréguliers deviennent motifs d'expulsion

9 septembre 1986: Loi Pasqua qui durcit les conditions d'accès à la carte résident et renforce les procédures d'expulsion

24 août 1993: Seconde loi Pasqua qui durcit les conditions d'accès au séjour des familles, les conditions d'expulsion et de rétention, l'accueil de visiteurs étrangers, les contrôles d'identité. En matière d'asile, introduction dans la loi du principe de l'admission au séjour et de ses exceptions

11 mai 1998: Loi Chevènement qui instaure un droit au séjour permanent pour les ressortissants de l'UE, l'asile constitutionnel et l'asile territorial et crée le refus de séjour pour certains pays

Droit de l'enfant

2 février 1945: Ordonnance relative à l'enfance délinquante qui affirme l'irresponsabilité pénale pour les mineurs et qui crée la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Elle priorise l'éducatif au répressif

23 décembre 1958: Ordonnance relative à la protection de l'enfance et de l'adolescence en danger qui organise la justice des enfants également au civil. Elle met en place les mesures éducatives

20 novembre 1959: Déclaration et charte des droits de l'enfant. Elle précise 10 principes adoptés par l'ONU

10 juillet 1989: Loi relative à la protection des mineurs et à la prévention des mauvais traitements qui instaure un dispositif de signalement et vise une meilleure défense de l'intérêt des enfants victimes.

20 novembre 1989: Convention Internationale des Droits de l'Enfant, ratifiée en France le 7 août 1990, qui fédère plusieurs pays du monde et propose les droits fondamentaux de l'enfant, sa protection et sa reconnaissance comme sujet de droit. Elle amène aussi le concept d'intérêt supérieur de l'enfant.

17 juin 1998: Loi relative à la prévention et à la répression des infractions sexuelles ainsi qu'à la protection des mineurs, qui renforce la défense et la protection des victimes mineures.

26 novembre 2003: Loi Sarkozy qui durcit les conditions d'accès à la carte de résident et aux titres de séjours temporaires

1 mars 2005: Entrée en vigueur du CESEDA (Code de l'Entrée et du Séjour des Etrangers et du Droit d'Asile) qui remplace l'ordonnance de 45 et la loi de 1952

24 juillet 2006: Loi relative à l'immigration et à l'intégration qui promeut une immigration choisie et une intégration réussie

20 novembre 2007: Loi Hortefeux relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile. Elle autorise les tests génétiques pour prouver la filiation lors d'un regroupement familial.

2 janvier 2004: Loi relative à l'accueil et à la protection de l'enfance, crée l'Observatoire National de l'Enfance en Danger et une nouvelle procédure de signalement

5 mars 2007: Loi réformant la protection de l'enfance qui met l'accent sur la prévention, réorganise les procédures de signalement et diversifie les modes de prises en charge.

En effet, il est intéressant d'observer que depuis plus de cinquante ans, la législation française a évolué sur de nombreuses questions sociales et sociétales. Alors que les étrangers voient leurs droits de plus en plus contraints par les lois promulguées, cela peut s'expliquer par des phénomènes plus globaux tels que l'entrée dans une économie mondialisée et l'essor de l'Union Européenne, le droit des enfants, quant à lui, se développe autour d'un concept fort « l'intérêt supérieur de l'enfant ». Dans les deux cas, la législation se renforce ayant pour volonté la gestion des problématiques. L'individu étranger en France est donc soumis à de nombreux contrôles, ses droits sont limités alors qu'un individu de moins de 18 ans est protégé de façon systématique. Ceci explique les deux aspects importants de la prise en charge d'un mineur isolé étranger à savoir protection et régularisation.

1.2.1.1 La prise en charge par les services de l'ASE⁷

Je décrirai ici, la procédure légale qui permet la prise en charge des mineurs isolés étrangers. Cependant, il existe des dysfonctionnements qui mettent à mal cette procédure liés à l'encombrement des magistrats ou encore aux pratiques particulières autour de la question des mineurs isolés étrangers.

A leur arrivée, les mineurs isolés étrangers sont repérés ou orientés vers les services de l'ASE. Leur isolement enclenche automatiquement une mesure de mise à l'abri tel qu'il l'est prévu dans l'article L 223-2 du CASF⁸. Les travailleurs sociaux procèdent en parallèle au signalement de la situation auprès du Parquet des Mineurs (art. 375 du Code Civil), qui doit s'en saisir sous 5 jours et prononcer une Ordonnance de Placement Provisoire. Par la suite, la

⁷ Aide Sociale à l'Enfance

⁸ Code de l'Action Sociale et des Familles

situation est transmise au Juge des Enfants, qui doit s'en saisir sous 8 jours et ordonner une Mesure d'Assistance Educative afin que le jeune puisse bénéficier des dispositifs de protection de l'enfance de droit commun. Par la suite, un jugement de Tutelle est prononcé afin que la représentation légale du mineur isolé étranger soit assurée par le Conseil Général.

A sa majorité, un mineur isolé étranger peut prétendre à un Contrat Jeune Majeur, si les conditions d'obtention sont requises comme l'inscription dans une formation, un projet de vie pérenne en France...

1.2.1.2 Les régularisations

Il existe plusieurs façons pour un jeune isolé étranger de régulariser sa situation au regard de la loi à sa majorité.

- La demande de nationalité française auprès du Tribunal d'Instance en vertu de l'article 21-12 du Code Civil. Elle nécessite 3 ans de prise en charge par l'ASE.
- La demande de titre de séjour auprès de la Préfecture en vertu de l'article 313-11 2 bis du CESEDA. Une CST (Carte de Séjour Temporaire) "étudiant", "salarié" ou "vie privée et familiale" est alors délivrée pour un an, elle ouvre un droit au travail. Cette régularisation est assortie de conditions telles que la nature des liens avec la famille restée au pays, le caractère réel et sérieux de la formation suivie et l'insertion sérieuse dans la société française. Elle est cependant donnée de plein droit aux mineurs pris en charge avant l'âge de 16 ans. Dans certains cas, la demande peut être faite de manière anticipée lorsque le jeune est inscrit en contrat d'apprentissage qui nécessite une autorisation de travail.
- La demande d'asile conventionnelle auprès de l'OFPRA. Cette demande est régie par l'article 751-1 du CESEDA. Cette régularisation s'apparente à celle des adultes avec la spécificité cependant de la non application du règlement Dublin II⁹. De plus, cette démarche nécessite pour un mineur, une représentation juridique légale. De ce fait, un administrateur ad-hoc peut être désigné par le Procureur quand le mineur n'a pas de tuteur légal.

1.2.2 Un regard sociologique

Les mineurs isolés étrangers viennent de tous horizons. La plupart sont des hommes. La grande majorité arrive du continent africain, d'Europe de l'Est ou d'Asie centrale. Bien que les situations soient toutes différentes, elles peuvent être classifiées, ce qui permet une approche plus adaptée lors de l'accompagnement éducatif. Angéline Etiemble, sociologue, propose,

⁹ Ce règlement précise qu'un seul Etat membre de l'Union Européenne est responsable de l'examen d'une demande d'asile.

dans une étude réalisée pour la Direction de la Population et des Migrations¹⁰, une typologie intéressante basée sur les motifs d'exil. Elle distingue alors cinq profils de mineurs isolés étrangers :

Les enfants exilés: qui fuient une région en guerre, des persécutions, l'enrôlement forcé dans l'armée ou dans les troupes rebelles. Certains d'entre eux ont transité par des camps de réfugiés, d'autres par des communautés religieuses ou des ONG qui les envoient en Europe pour les protéger.

Les enfants mandatés: par la famille, la communauté. Ils sont envoyés en Europe officiellement pour poursuivre des études (mais souvent le niveau scolaire n'est pas suffisant) mais plus réellement pour travailler et envoyer de l'argent à leur famille. Il s'agit alors d'un retour sur investissement car le voyage a été financé par la famille. Ces jeunes sont porteurs d'un projet familial auquel ils n'adhèrent pas forcément et n'y ont pas été préparés. Ce sont les jeunes que l'on croise le plus dans le travail social, cependant, ils ne parlent que très difficilement de ces conditions d'émigration.

Les enfants exploités: victimes de la traite, pris dans des réseaux de prostitution, contraints au travail clandestin ou à des activités criminelles.

Les enfants fugueurs: qui quittent le domicile familial ou une institution dans laquelle ils étaient placés à cause de relations problématiques ou de mauvais traitements. Ces jeunes sont difficilement accessibles dans le travail social et ils ont beaucoup de mal à intégrer les foyers.

Les enfants errants: qui étaient déjà en situation d'errance dans leurs pays d'origine, qui vivent de mendicité, de petites délinquances. Le travail social se situe alors dans la prévention, l'aide à la survie et à la gestion du quotidien mais l'insertion pérenne ne semble pas les intéresser.

D'après mon expérience auprès des mineurs isolés étrangers, j'ai pu remarquer que les parcours d'exil sont souvent motivés par plusieurs facteurs. Un mineur peut à la fois fuir son pays pour des raisons de persécution mais aussi car il est victime d'exploitation. Ces typologies s'enchevêtrent et la misère économique et sociale reste la principale cause de départ (associée à d'autres). De plus, j'ai pu observer quelques situations qui me permettent de proposer une nouvelle catégorie: les enfants en besoin de soins. En effet, de nombreux jeunes s'exilent en Europe pour bénéficier de soins adaptés à leurs problématiques. Julien Bricaud¹¹

¹⁰ Angelina ETIEMBLE, *Les mineurs isolés étrangers en France, Evaluation quantitative de la population accueillie à l'Aide Sociale à l'Enfance, Les termes de l'accueil et de la prise en charge*, Rennes, Quest'us/DPM, Association d'études et de recherches en sociologie, 2002.

¹¹ Julien BRICAUD, *Accueillir les jeunes migrants, Les mineurs isolés étrangers à l'épreuve du soupçon*, Lyon, Chroniques Sociales, 2012

avait déjà complété cette typologie en y ajoutant les enfants rejoignants.

1.2.3 Un regard psychologique

Les mineurs isolés étrangers vivent ou ont vécu des situations complexes. Ils sont souvent physiquement et psychologiquement fragiles à leur arrivée. Encore une fois, leur situation relève de plusieurs grandes questions, la migration, l'exil, l'adolescence, l'insertion... A leur arrivée en France, il n'est pas rare qu'ils se plaignent de divers troubles tels que des maux de ventre et des migraines, des insomnies et des cauchemars, des états de grande anxiété, des pathologies connues antérieures au départ, des plaies ou séquelles non soignées survenues pendant le voyage, des violences vécues ou encore des risques de grossesse. Ces jeunes *"demeurent dans la peur, réactivée ici et maintenant par toutes les incertitudes, par les incompréhensions, par l'attente qui leur est difficile, angoissante qu'il s'agisse de la prise en charge par l'ASE, de l'orientation en foyer ou à l'école, de l'obtention du titre de séjour, de la convocation à l'OFPRA ou du recours à la CNDA (Cour Nationale du Droit d'Asile)"*¹².

Caroline Thibaudeau¹³, psychologue clinicienne, dans un article dédié à la problématique de la séparation chez les mineurs isolés étrangers, détermine une difficulté psychique récurrente, à savoir la projection dans le futur et son caractère angoissant. En effet, les mineurs isolés étrangers peuvent se trouver sous l'emprise des effets perturbateurs de la migration, de la rupture traumatique. Ainsi, la migration n'est pas qu'un passage de frontières, qu'elle *"soit choisie ou forcée, de telles expériences de ruptures obligent à des réaménagements psychiques et des remaniements identitaires profonds et risquent de mettre en péril l'intégrité même du sujet"*¹⁴.

D'autre part, la question de l'adolescence vient s'ajouter aux problématiques des mineurs isolés étrangers. En effet, cette phase de transition, certes culturellement située, est représentée par la quête identitaire. L'adolescent réinterroge son origine pour se situer socialement. De ce fait, les mineurs isolés étrangers, *"incapables de se situer par rapport à leur vécu, sont en risque de confusion identitaire"*¹⁵.

La connaissance de ses difficultés psychiques que peuvent connaître les mineurs isolés étrangers, est primordiale dans l'élaboration de leur accompagnement car la démarche

¹² Marine POUTHIER, "Pour un accueil transitionnel, transculturel, des mineurs isolés étrangers en France, Expérience d'une psychologue de l'Aide Sociale à l'Enfance de Paris", Conférence du 2 mai 2002 [en ligne], disponible sur www.resauremi.org

¹³ Caroline THIBAUDEAU, "Mineurs étrangers isolés : expérience brutale de la séparation", *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 64, février 2006, pp 97-104

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Faustin KABANZA, "Repères identitaires des mineurs isolés étrangers", *Diversité*, n°163, décembre 2010, pp 201-205

d'insertion leur demande énormément d'efforts, notamment sur le plan psychique.

1.2.4 Les mineurs isolés étrangers dans le Rhône

Les flux migratoires ne s'organisent pas au hasard. Ils résultent d'une multitude de raisons historiques, sociales, culturelles, politiques, économiques... A l'heure de la mondialisation néolibérale, l'augmentation du flux des migrations s'est massifiée à l'échelle internationale (tensions, conflits et crises économiques en sont les causes). Les territoires d'accueil réagissent également différemment autour de ces mêmes aspects, ce qui nourrit les disparités sur le territoire national. Il est donc important de préciser en quelques lignes la particularité du territoire du Rhône concernant les mineurs isolés étrangers.

Tout d'abord, Lyon, 3ème ville de France, est un berceau d'immigration. Sa position centrale en France et son activité économique attirent de nombreux étrangers. Les mineurs isolés étrangers suivent les trajectoires communautaires de migrations. Par exemple, alors qu'actuellement Paris accueille de nombreux afghans, ce sont les communautés camerounaises, congolaises et albanaises qui sont le plus représentées à Lyon.

L'origine des mineurs isolés étrangers n'entre pas en compte dans la prise en charge de l'ASE cependant, le regroupement communautaire a tendance à effrayer les structures d'accueil qui peuvent alors refuser les mineurs isolés étrangers. Comme partout sur le territoire national, le nombre de mineurs isolés étrangers à Lyon augmente chaque jour et les services sociaux se voient débordés.

De plus, le soupçon règne sur les jeunes migrants. La question de l'âge prend de plus en plus de place dans leur accompagnement. A Lyon, la Police de l'Air et des Frontières procède de manière quasi automatique à la vérification des papiers d'identité proposés par les jeunes et, dans le cas de suspicion de falsification, à la détermination de l'âge par l'expertise osseuse. Cette dernière procédure, qui peut être remise en cause sur des aspects éthiques et scientifiques, entraîne de véritables bouleversements dans la prise en charge des mineurs isolés étrangers (soupçon, enfermement, expulsion...). La question de l'isolement est également de plus interrogée. En effet, à Lyon, les services de l'ASE ont pris la décision de vérifier que le jeune qui se présente à eux est bien sans famille sur le territoire.

De plus en plus, les Parquets et Juges des Enfants ne se saisissent plus des situations sans que ces diverses vérifications aient été faites. C'est donc dans ce contexte plutôt suspicieux que les mineurs isolés étrangers sont accueillis dans le Rhône et que les travailleurs sociaux doivent évoluer.

1.3 Le service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers

1.3.1 Présentation

Le service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers est un service externalisé, issu d'une fondation reconnue établissement d'utilité publique concourant à la protection et à l'éducation d'enfants en danger, ainsi qu'à l'hébergement et l'insertion sociale d'un public d'adultes en risque d'exclusion.

Le service a été créé en 2005 à la demande du Conseil Général car, à cette date, le nombre de mineurs isolés étrangers sur le département avait fortement augmenté. C'est ainsi que le Conseil Général finance le service, sur une base de prix de journée. Une convention a donc été mise en place pour organiser l'accompagnement des mineurs isolés étrangers et déterminer les rôles de chacun. En effet, les services de l'ASE, à qui sont confiés les mineurs isolés étrangers, ont pour mission leur accueil, accompagnement et orientation. Ils assurent les premiers besoins de ces jeunes en leur offrant hébergement, vêture et alimentation. Le service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers, quant à lui, se voit missionner par le Conseil Général pour accompagner 45 mineurs isolés étrangers de plus de seize ans hébergés en hôtel.

Un directeur, une chef de service et trois éducatrices spécialisées mettent en œuvre l'accompagnement éducatif de ces mineurs. Le service a pour mission l'évaluation de leur situation et la mise en œuvre d'une prise en charge adaptée et respectueuse de leurs droits tout en travaillant les propositions d'orientation en lien avec les partenaires des services de protection de l'enfance. Ce service, de par le public particulier qu'il accompagne et les prérogatives publiques associées, est en perpétuelle restructuration.

1.3.2 Le travail de l'éducateur spécialisé

La rencontre entre les jeunes et les éducatrices se fait lors de l'entretien d'admission dans le service. Puis, en organisant des temps de rencontre réguliers, les éducatrices abordent les questions de la santé, de la scolarité et de l'orientation des mineurs isolés étrangers. De ce fait, un bilan médical complet est effectué dans un dispositif partenaire. Le jeune est aussi automatiquement inscrit sur les listes du centre académique en charge d'évaluer son niveau scolaire en français et, si possible, dans sa langue d'origine. Les mineurs isolés étrangers accompagnés par le service reçoivent chaque semaine des "tickets alimentation", 10 € d'argent de poche et 5 € destinés à leur hygiène. Tous les mois, ils bénéficient également de "tickets vêtements" et d'une prise en charge pour les transports en commun.

Le service propose également des cours de français ou mathématiques ainsi que des activités

culturelles dispensés par des bénévoles ou des associations partenaires.

Au bout d'un mois et demi de prise en charge, le mineur isolé étranger, son éducatrice référente et le travailleur social de l'ASE en charge de sa situation se rencontrent afin d'écrire le Document Individuel de Prise En Charge dans lequel sont définis les modalités de l'accompagnement, les préconisations d'orientation ainsi que les projets et l'avis du jeune.

1.3.3 L'importance de la référence éducative

"La référence éducative est une pratique qui s'est imposée avec le temps au sein des institutions prenant en charge des mineurs ou des adultes pour qui une intervention spécialisée s'avère nécessaire" ¹⁶. Dans le service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers, le statut d'éducateur référent a une double importance. D'une part, la référence permet l'accompagnement individualisé d'un grand nombre de jeunes accompagnés. Chacune des éducatrices suit une quinzaine de jeunes, elle n'a, de fait, pas la capacité organisationnelle de se saisir des autres situations. D'autre part, le référent se présente comme un des premiers adultes de confiance que rencontre le mineur isolé à son arrivée en France. De fait, le jeune investit énormément cette relation privilégiée, ce qui n'est pas sans questionner au vu de son court passage dans le service.

En tant qu'éducatrice spécialisée stagiaire, cette question de la référence m'a beaucoup interrogée car, en l'expérimentant, j'ai pu observer que cela positionne l'éducateur *"dans une logique de suppléance parentale"* ¹⁷, nourrit par l'absence de famille pour ces jeunes. Ce contexte favorise la manœuvre de transfert. En effet, *" dans la situation transférentielle, parce qu'il s'y prête, l'éducateur est mis en place, pour étendre un concept lacanien, de "sujet supposé savoir-y-faire". Supposé savoir se débrouiller dans la vie et les relations. Supposé savoir y faire dans le lien social, comme on dit: parler, échanger, trouver une place dans l'espace social, dans les us et coutumes de la collectivité "*¹⁸. Cette posture m'a demandé de travailler avec introspection sur mes affects mis à l'épreuve. De plus, j'ai pu noter que, dans ce service, les références rendent peu accessible un travail en équipe réel autour des situations éducatives.

¹⁶ Guy BENLOULOU & Jacques TREMINTIN, "Le référent: professionnel ressource ou substitut parental?", [en ligne], n°340 du 15 février 1996, disponible sur www.lien-social.com

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Joseph ROUZEL, *Le travail d'éducateur spécialisé, Ethique et pratique*, Paris, Dunod, 2004, p.34-35

1.4 A la rencontre des adolescents isolés étrangers: Shandor et Taonga¹⁹

1.4.1 Shandor ou la rencontre entre deux cultures

Shandor est un jeune albanais de 16 ans qui a fui seul son pays pour échapper à une situation familiale très violente, à des pressions racistes et à une situation économique précaire. Il est arrivé en France en avion et a été orienté vers les services de police par une personne rencontrée à l'aéroport. Au vu de son âge, le conseil général a immédiatement été alerté et il a été accueilli dans un foyer d'urgence au titre de l'article L 223-2 du CASF. De là, la procédure de l'ASE a été entamée, c'est-à-dire signalement, ordonnance de placement provisoire du parquet puis placement par le juge des enfants. Shandor est resté dans ce foyer pendant environ une semaine avant d'en être déplacé, faute de place et sur seul critère qu'il était l'un des plus âgés des jeunes accueillis. Bénéficiant d'un hébergement en FJT²⁰ sur une place "mineur isolé étranger", le Conseil Général a immédiatement sollicité le service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers afin d'évaluer la situation de Shandor.

1.4.1.1 La rencontre mais pas l'accueil

Habituellement l'accueil des jeunes se prépare, des entretiens sont organisés avec le jeune, le travailleur social de l'ASE en charge de sa situation, les éducateurs du service et un interprète si besoin afin d'expliquer la prise en charge au jeune et de collecter les informations nécessaires. Or il semblerait que l'urgence de la situation de Shandor ait entravé les procédures. Le but était de rapidement proposer un accompagnement de proximité à ce jeune garçon, le travailleur social l'a accompagné directement dans nos locaux afin de le présenter. Je me retrouve alors devant ce jeune, qui ne parle pas français, au milieu d'un groupe d'adultes (éducateurs et responsables du service, travailleur social du Conseil Général...) qui discutent de sa situation. Le garçon ne semble pas comprendre ce qu'il fait là, son regard est hagard et il adopte un sourire forcé dès que nous lui parlons ou que nous prononçons son nom. A vrai dire, je ne suis pas à l'aise non plus car bien qu'il soit au centre de nos discussions d'ordre pratique, aucun de nous ne prend le temps d'échanger avec lui. Finalement, nous nous organisons en équipe afin de proposer un entretien d'admission, il est alors décidé que je serai son éducatrice référente. Shandor est alors le premier jeune dont j'ai la référence.

Un temps est finalement pris, au calme, avec Shandor, le travailleur social du Conseil Général, une éducatrice du service et moi-même afin d'échanger les informations. Aucun interprète. Nous tentons de procéder comme à notre habitude, questionnant tout d'abord

¹⁹ Par respect d'anonymat, tous les prénoms cités dans ce travail sont des noms d'emprunt

²⁰ Foyer de Jeunes Travailleurs

l'assistante sociale de l'ASE sur l'aspect administratif de la situation de Shandor (date de l'OPP²¹, du jugement, de la tutelle...). Puis nous questionnons le jeune sur lui, son histoire, son état de santé, son niveau scolaire... Aucune réponse. Shandor nous regarde les yeux écarquillés sans dire un mot. Il a l'air perdu ! Nous tentons de lui expliquer un peu ce qu'il se passe mais aucune communication n'est possible. Quand nous lui demandons d'où il vient, il ne sait pas répondre...Albanie ? Il émet un petit « po » (oui) timide mais se retranche ensuite dans son mutisme. C'est sur cet échange, vide de sens pour tous, que Shandor repart avec l'assistante sociale du Conseil Général, un rendez-vous lui étant donné dans notre service le lendemain. Je suis, quant à moi très dérangée par le déroulement de cette rencontre. Comment est-ce possible d'accueillir un mineur isolé étranger dans ces conditions? Quel sens a cette rencontre pour lui ? Comment parler d'accompagnement dans la démarche d'insertion ?

1.4.1.2 La question de la langue

Le lendemain, je rencontre alors Shandor en entretien individuel et là, le vide, comment communiquer ? Nous arrivons tout de même à nous comprendre sur des choses du quotidien mais je sens que Shandor n'est pas vraiment là, il semble perdu. Je me dis alors que c'est de mon devoir de lui expliquer ce qu'il a vécu ces derniers jours. Bien que mes collègues n'usent que très rarement de cette possibilité, je propose à Shandor de s'installer devant un ordinateur et de communiquer par traducteur sur internet. Je lui explique qui je suis, pourquoi il est là, ce qu'il va se passer pour lui... Il me répond, m'explique pourquoi il est parti d'Albanie... Nous rions beaucoup car les traductions sur Internet ne sont pas toujours très justes. Je sens alors que Shandor trouve sa place, qu'il m'identifie comme personne de confiance.

Par la suite nos échanges se font de plus en plus fréquents mais nous essayons de passer à l'oral. Il baragouine en français et j'ai toujours un petit glossaire albanais sous les yeux.

Enfin, au bout de trois semaines, nous bénéficions d'un rendez-vous avec un interprète en langue albanaise. L'entretien a été intéressant pas tant dans son contenu puisque cela faisait déjà un moment que j'apprenais à connaître Shandor mais surtout dans la manière dont cela a rassuré le jeune. Pouvoir s'exprimer en toute liberté dans sa langue et être compris de tous a permis à Shandor de prendre tout à fait sa place dans l'accompagnement proposé.

Rapidement, je m'organise avec l'équipe éducative pour que Shandor puisse bénéficier de cours de français dispensés par des bénévoles dans notre service. Mon idée étant qu'il se familiarise avec la langue française, qu'il l'apprenne et qu'il puisse s'insérer au mieux dans notre société.

²¹ Ordonnance de Placement Provisoire

1.4.1.3 Rencontre entre deux cultures

Comme le prévoit le projet du service, un trousseau vêture doit être fait selon les besoins du jeune. Après avoir échangé avec Shandor, il me dit qu'il lui manque des vêtements, des chaussures...

Nous partons donc en voiture, nous arrivons sur le grand parking d'une grande surface et je remarque que Shandor est étonné. Nos échanges sont très succincts, le registre des sentiments n'est pas encore évident mais il me dit « grande, grande » en me montrant le bâtiment. Je souris alors et lui demande si les établissements sont grands aussi en Albanie. Il me répond que non et reste ébahi.

En entrant dans le centre commercial, il semble perdu, il regarde partout et me suit de près. Nous entrons et prenons un panier à roulette, là encore il est étonné. Il me suit donc jusqu'au rayon vêtement homme et je le laisse un peu observer, se repérer et choisir ce dont il a besoin. Au départ, je vois un Shandor étonné, ne sachant pas trop par où commencer. Ma première pensée est « c'est trop grand pour lui, il y a trop de choix... » puis, je le vois très rapidement aller sur les vêtements mis en valeur (et dont il n'a pas forcément besoin) et vers les accessoires mode (bérets, casquettes, lunettes...). Je l'accompagne ensuite un peu plus dans des choix pratiques, notamment des vêtements chauds pour l'hiver. Mais cet événement m'a questionné. Notamment sur le fait que nous n'accompagnons jamais les jeunes pour leur premières courses hygiène et alimentation qui, je pense, doivent se dérouler un peu comme ici. Trop de choix, effet d'admiration de ce qu'il y a en France, attrait pour les produits mis en avant... cependant, leur budget est restreint et leur équilibre alimentaire en dépend.

A mon retour, j'interroge mon équipe sur ce qu'il est possible de faire pour travailler ces questions de découverte culturelle et de repérage. Nous ne pouvons malheureusement pas accompagner chaque jeune dans ses déplacements et achats faute de temps. Cependant une action partenariale est mise en place avec une association de volontaires civiques dont le but est de favoriser la découverte culturelle et citoyenne par le biais de sorties hebdomadaires. Je décide alors de m'investir dans ce projet, de participer à son organisation et surtout, je propose à Shandor d'y participer. Effectivement, la question de l'accompagnement dans la découverte culturelle, spatiale, sociale... était pour moi primordiale mais, en tant qu'éducatrice dans ce service spécifique, je ne pouvais pas y répondre par moi-même.

Shandor, en participant à ce projet, a pu explorer son nouveau cadre de vie et cela a été très bénéfique pour lui. Il a rapidement été plus à l'aise et a commencé à sortir seul, à se faire des amis... J'ai alors eu l'impression que sa démarche d'insertion était enclenchée... reste maintenant le temps.

1.4.1.4 L'insertion

Selon les politiques de régularisation des étrangers, les mineurs isolés étrangers arrivés après seize ans et pris en charge par l'ASE peuvent bénéficier d'un titre de séjour à leur majorité sous conditions d'avoir une volonté concrète d'intégration représentée par l'inscription dans une formation professionnelle. En tant qu'éducatrice, j'ai tout mis en œuvre pour scolariser Shandor. Lui, dans un premier temps avait exprimé sa volonté d'être chauffeur routier. Sachant que cette formation n'est pas proposée aux mineurs, j'ai dû prendre du temps avec lui pour définir un autre projet professionnel tout en lui expliquant que les formations sont, en général, accessibles aux élèves francophones en priorité. De ce fait, une orientation en MGI (Mission Générale d'Insertion), classe d'apprentissage du français en lycée, a été envisagée. Or, il n'y a que très peu de places en MGI et Shandor n'a pas été accepté lors du premier tour d'affectation. Cette nouvelle a été très violente pour lui, il était déçu et me demandait comment il allait faire par la suite. Je lui ai alors expliqué qu'il fallait simplement être patient et que, dans l'attente, il devait continuer ses cours de français. Cela a été difficile pour moi car nous les incitons dès leur arrivée à apprendre le français puisque c'est ce qui permet leur scolarisation et donc leur insertion pérenne dans la société française, l'accès aux papiers... et le dispositif n'a pas de place !

Shandor s'est complètement démobilisé par la suite, il ne se rendait plus aux cours des bénévoles et venait sans cesse me demander « Pourquoi moi pas école ? ». J'étais à chaque fois en difficulté face à lui et lui répondait que je ne pouvais pas mieux faire que l'inscrire sur la liste d'attente et que lui devait patienter et se remobiliser... Jusqu'à ce que, finalement, je prenne le téléphone et appelle directement les responsables de MGI en exposant la situation de Shandor. Mettant en avant sa grande motivation pour aller à l'école, le risque de démobilisation et de ce que cela pouvait engendrer (fugue, errance...), j'ai négocié son inscription à l'école. Quand Shandor l'a appris, il a sauté de joie. J'ai senti que cela représentait bien plus qu'un simple accès à l'apprentissage, qu'il avait maintenant concrètement un pied dans un dispositif de droit commun. Comme si cette inscription était la clé de son insertion et de sa construction en France.

La situation de Shandor, que j'ai pu suivre pendant les trois mois de prise en charge proposés, m'a permis de me positionner en tant qu'éducatrice spécialisée. Est-ce parce qu'il était ma première référence que les interrogations professionnelles ont jailli en moi ? Le fait est que cette expérience a suscité des questionnements sur ma pratique dans ce service spécialisé, comment participer à l'insertion d'un jeune étranger en ayant des contraintes de

communication, de temps et de moyens ? Et comment favoriser cette démarche tout en respectant la dimension personnelle qu'elle occasionne ?

1.4.2 Taonga, adolescente isolée étrangère

Taonga est une jeune femme provenant du Malawi. Orpheline, elle vivait avec sa tante qui la forçait à travailler pour elle. Taonga a fui sa famille lorsque sa tante a voulu la marier de force avec un de ses oncles. Elle a ensuite été aidée par un membre de son église et a quitté son pays pour la France. Selon les mêmes procédures que Shandor, Taonga a été prise en charge par l'ASE et hébergée en hôtel. Rapidement le Conseil Général a sollicité le service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers pour procéder à l'admission de Taonga. Son statut de jeune femme isolée, qui sous-entend de nombreux risques en France telle que la prostitution par exemple, lui a permis d'être rapidement admise. En tant qu'éducatrice référente, je procède à son accueil. Taonga a alors 17 ans et 9 mois, soit trois mois avant d'être majeure et donc étrangère au regard de la loi.

1.4.2.1 Français, anglais ou chichewa ?

Lors de l'admission, Taonga, le travailleur social de l'ASE et moi-même bénéficions des services d'un interprète anglophone par téléphone. En effet, aucun interprète en chichewa, langue maternelle de Taonga n'a pu être trouvé, il n'y en a pas. Taonga, ayant appris l'anglais à l'école est tout de même à l'aise pour nous communiquer les informations dont nous avons besoin et comprendre le fonctionnement du service.

Taonga ne parlant pas un mot de français, nos échanges se sont ensuite reposés sur ma capacité à parler anglais (ce qui représente un réel effort de rétrospection scolaire pour ma part). Cependant, avec cette langue commune, le lien s'est rapidement construit. De plus, Taonga a pu bénéficier rapidement de cours de français. Malgré mes lacunes en anglais, j'avais confiance en notre communication et sentais que l'accompagnement allait petit à petit s'approfondir et favoriser l'évolution de Taonga dans notre société française... Jusqu'au jour où, alors que j'étais en cours au centre de formation, mes collègues m'annoncent que Taonga est enceinte et qu'elle m'attend pour en discuter. Cette annonce me bouleverse et ce, pour diverses raisons. En tant que femme je suppose, et connaissant l'histoire de Taonga je m'imagine que cette grossesse doit être difficile à concevoir pour elle et les choix qui s'ensuivent particulièrement perturbants. D'autre part, je panique sur le plan de la communication : comment aborder un sujet si délicat avec mon niveau d'anglais sans être trop directe? Je pense solliciter un interprète mais me doute bien qu'il ne s'agira pas d'une seule

discussion mais bien de plusieurs temps d'échange plus ou moins formels...

Armée de mon dictionnaire franco-anglais et de tout mon courage, j'attends Taonga la semaine suivante. Le premier échange est compliqué, elle est effrayée par sa grossesse et me raconte qu'elle est issue d'un viol. Je garde mon sang froid mais je ne suis réellement pas à l'aise à ce moment-là. Sa situation me touche énormément. Je tente de lui expliquer les différentes possibilités qui s'offrent à elle tout en la mettant en garde sur le fait qu'elle doit d'abord effectuer une échographie de datation. Elle ne semble pas tout comprendre mais je ne parviens pas à aller plus loin, les mots me manquent, l'exactitude des dispositifs également... En équipe, je demande de l'aide et reçois de précieux conseils. Mes collègues me dirigent vers des services spécialisés qu'elles connaissent et petit à petit, l'accompagnement prend forme dans ma tête.

Taonga étant enceinte de 10 semaines, l'IVG reste une possibilité, cependant, elle doit rapidement prendre une décision. Dans nos discussions en anglais, le choix des mots est compliqué et le vocabulaire peu adapté. Par exemple, Taonga me dit "*i can keep it or remove it*" parlant du fœtus comme un objet, et je lui répond "*yes, in France you have two solutions: keep or don't keep, it's your choice...*". Bref ces échanges sont pour moi très frustrants car j'aimerais, par les mots, lui apporter plus de soutien. Ceci dit, je réalise que Taonga me fait confiance et se rend compte de ma posture éducative envers elle.

Multipliant les rencontres avec des professionnels qui, par grande chance, parlent anglais, les informations sont données à Taonga qui me dit "*i don't remove it because it's sin in the Bible*". Ok "*sin*" (pêché en anglais), je ne connais pas ce mot mais comprends que la Bible n'adhère pas à la solution de l'avortement et que Taonga est effrayée par cela. Sans vouloir décider pour elle, je prend le temps de lui expliquer qu'en France, l'avortement est le choix de nombreuses femmes et que cela peut être fait en toute discrétion. J'essaie également de la rassurer sur le fait que son choix sera celui du service et que nous l'accompagnerons quel qu'il soit. Après quelques jours Taonga décide de pratiquer une IVG. Je participe alors à toutes les démarches et met un point d'honneur à bénéficier d'un échange avec un interprète lors de la consultation à l'hôpital. Cela me semble primordial pour elle qu'elle puisse comprendre cette intervention que ce soit en termes techniques mais aussi psychologiques.

Bien que cette situation m'ait réellement mise en difficulté, le lien avec Taonga s'est maintenu et a même évolué de façon positive. De plus, j'ai senti là toute la force de l'équipe en terme de soutien et de partage.

1.4.2.2 L'insertion : une course contre la montre

Comme je l'ai précisé plus haut, Taonga avait 17 ans et 9 mois lorsque sa prise en charge dans

notre service a débuté. De ce fait, elle se termine au bout de trois mois ce qui correspond à sa majorité. Pour les mineurs isolés étrangers cela a de forte conséquence car au regard de la loi, la situation ne relève plus de la protection de l'enfance mais bien du droit des étrangers. En tant qu'éducatrice dans ce service, il est donc question pour moi de travailler activement à l'inscription du jeune dans son projet de vie en France. Taonga relève d'une demande de régularisation en Préfecture et la condition d'obtention du titre de séjour correspond à son inscription en formation professionnelle. Mais trois mois est un délai très court pour trouver cette formation surtout lorsqu'il s'agit d'une personne non francophone, les dispositifs d'apprentissage du français étant déjà complets depuis la rentrée de septembre. De plus, l'accompagnement de Taonga dans sa démarche d'IVG a déjà pris énormément de temps.

En lien avec mon équipe, j'ai sollicité plusieurs établissements partenaires pour accueillir Taonga, mais l'approche de sa majorité semble être un frein car elle sous-entend la fin de la prise en charge par l'ASE donc des moyens mis à disposition. Évidemment, j'ai pensé à la possibilité d'un contrat jeune majeur mais le Conseil Général ne l'attribue que sous conditions dans lesquelles n'entrent pas Taonga. La situation semble enlisée dans sa problématique du temps. Personnellement, je me sens démunie et mon équipe ne peut m'être d'aucun secours. A l'heure où je décris cette situation, Taonga n'est pas encore majeure et je continue de solliciter divers acteurs potentiels de sa prise en charge actuelle et future sans pour autant recevoir de réponses positives. Ma crainte est qu'à sa majorité, Taonga se voit refuser un contrat jeune majeur ainsi qu'un titre de séjour ce qui la rendrait alors clandestine sur le territoire français. Je suis bien consciente que ce type de situation existe lorsque l'on travaille dans un service spécifique à l'accompagnement des mineurs isolés étrangers mais en tant qu'éducatrice cela me frustre. C'est particulièrement difficile pour moi d'envisager cette possibilité pour Taonga, le temps semble être son ennemi dans sa démarche d'insertion en France et sa majorité une rupture éducative. Avec l'aide de mon équipe et de son travailleur social référent de l'ASE, je continue d'œuvrer au projet de Taonga. La seule solution qui se présente à nous est la négociation, j'entends par là la rédaction de rapports détaillés et argumentés sur sa situation afin d'obtenir une régularisation malgré le manque de scolarité, de même pour le contrat jeune majeur. Je m'attelle alors à cette tâche, soutenue par les précieux conseils des professionnels qui m'entourent.

La situation de Taonga m'a beaucoup interrogée sur la cohérence de la prise en charge proposée ainsi que sur le positionnement à adopter en tant qu'éducatrice. En effet, bien que rien ne soit impossible, les mineurs isolés étrangers rencontrent énormément d'obstacles lors de leur démarche d'insertion. Selon moi, l'éducateur est présent pour les soutenir dans cette

phase et leur apporter un cadre bienveillant et respectueux dans le projet qu'ils se sont fixés. Or, la réalité me rattrape et, par cette expérience, je me rends compte de toute la complexité de ce public. En tant qu'éducatrice, je dois aussi me confronter aux mêmes obstacles et travailler avec. De plus, ce type de situation m'a amené à m'interroger sur la question des représentations culturelles et, de fait, sur les difficultés de l'insertion socioculturelle des mineurs isolés étrangers.

1.5 Problématique: l'éducateur spécialisé et la démarche d'insertion socioculturelle des mineurs isolés étrangers

L'accompagnement des mineurs isolés étrangers, tel que j'ai pu l'expérimenter dans le service, correspond tout d'abord à la mesure de Protection de l'Enfance. L'équipe éducative œuvre donc à cette mission. Cependant, la spécificité du public amène la question plus globale de leur insertion dans la société française. Ainsi, l'équipe éducative intervient auprès des jeunes migrants en ayant conscience que leur insertion est un enjeu de l'accompagnement quand bien même elle n'en est pas la mission première.

Etant très sensible à cette question de l'insertion en générale et de ce qu'elle implique chez les individus, j'ai voulu interroger la pratique de l'éducateur auprès des mineurs isolés étrangers.

Comment un éducateur spécialisé, accompagnant des mineurs isolés étrangers en urgence et pour une courte durée dans un service spécifique, peut-il favoriser leur démarche d'insertion socioculturelle dans la société française?

Lorsque je parle ici de démarche d'insertion socioculturelle des jeunes migrants, je précise bien qu'un éducateur dans le service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers ne peut participer qu'aux prémices de cette insertion. Il n'est pas question ici de proposer un accompagnement à l'insertion mais plutôt un accompagnement du mineur isolé étranger dans la compréhension de la démarche en favorisant les éléments qui lui sont nécessaires pour sa mise en œuvre.

L'insertion implique que *"tout en étant reconnu comme partie intégrante de la société d'accueil, l'étranger garde son identité d'origine, ses spécificités culturelles sont reconnues, celles-ci n'étant pas considérées comme un obstacle à son intégration dès lors qu'il respecte les règles et les valeurs de la société d'accueil."*²² Ainsi la démarche du jeune migrant s'inscrit dans un processus à long terme composé de plusieurs étapes. L'individu doit en effet trouver un équilibre satisfaisant entre les différentes cultures tant au niveau personnel que sociétal.

²² Définition [en ligne], disponible sur www.ladocumentationfrancaise.fr

Cela implique à mon sens, un cheminement personnel de compréhension des éléments qui constituent la culture d'adoption, pour ensuite s'organiser personnellement dans ce nouveau collectif et ainsi y trouver sa place. Je ne parle ici que de l'individu en démarche d'insertion mais il serait également intéressant de questionner la posture de la société d'accueil. Pour en revenir à la démarche d'insertion socioculturelle, je préciserai simplement qu'elle repose donc en partie sur la possibilité pour l'individu d'en être acteur à part entière. Le "choc" culturel peut s'avérer violent, le temps est nécessaire à la démarche, l'insertion pouvant être remise en cause dès lors que l'individu ne peut pas s'en imprégner à son rythme.

J'ai donc voulu, à travers ce travail, interroger la pratique de l'éducateur spécialisé, qui doit, il me semble, au-delà de ses missions concrètes, penser l'individu dans sa globalité. Pour les mineurs isolés étrangers, l'enjeu est de leur permettre d'être acteur de leur démarche d'insertion.

1.5.1 La langue française comme gage d'insertion socioculturelle

Avant toute chose, il est intéressant de s'arrêter sur le concept de culture. En effet, ce terme, désignant à l'origine le travail de la terre par l'homme, revêt d'autres significations actuelles qui toutes sont construites sur l'opposition à la nature, à l'inné. D'un point de vue sociologique, la culture peut être définie comme "*l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.*"²³. Au sens anthropologique, Edward Burnett Tyler²⁴ la définit comme "*l'ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes, ainsi que les autres capacités et habitudes acquises par l'Homme en tant que membre d'une société*". Ainsi, l'homme évolue dans un environnement social et culturel donné, et la langue en est un des sous systèmes.

La langue, "*vécue d'abord comme extérieure à soi, occupe une place toute particulière dans les fondements du sujet*"²⁵. Elle est le signe d'une appartenance collective mais aussi d'affirmation individuelle. "*L'adolescent isolé étranger est très vite pris dans une double injonction: on lui demande d'apprendre, par exemple, à parler français, pour "faciliter" son intégration dans le nouveau pays, tout en lui demandant implicitement de refouler sa langue*

²³ Définition de l'UNESCO, Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, [en ligne], Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982, disponible sur www.unesco.org

²⁴ Définition de l'anthropologue anglo-saxon Edward BURNETT TYLER [en ligne], disponible sur www.wikipedia.org

²⁵ Emmanuelle MECHIFOR-MARHADOUR, "Langue et filiation dans un contexte interculturel, Le cas d'adolescents isolés étrangers", Dossier Les jeunes et migrations, *Le journal des psychologues*, n°290, septembre 2011, pp 22-27

maternelle. Cela est source de souffrance dans le sens où le jeune a des difficultés à concilier les exigences manifestes et latentes de deux fidélités opposées entre le milieu d'origine et le pays d'accueil."²⁶, cette conciliation étant, il me semble, la base de l'insertion de l'individu.

De ce fait, dans le cas de mon expérience auprès des mineurs isolés étrangers en tant qu'éducatrice spécialisée, je me suis demandée **en quoi l'accès à la langue française et le respect de la langue d'origine peuvent-ils participer à la démarche d'insertion socioculturelle des mineurs isolés étrangers?**

1.5.2 L'insertion des mineurs isolés étrangers: socialisation, découverte d'un territoire et d'une nouvelle culture

La démarche d'insertion socioculturelle dont je parle dans le cadre de mon expérience, nécessite pour les mineurs isolés étrangers d'acquérir de nouveaux repères afin de mettre en œuvre ce que j'appellerai ici une nouvelle socialisation. Cela correspond à "*l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit, on dira aussi formé, modelé, façonné, fabriqué, conditionné, par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert, apprend, intériorise, incorpore, intègre, des façons de faire, de penser, d'être qui sont socialement situées*"²⁷. Ce que je nomme repères représentent l'ensemble des éléments dont l'individu peut se saisir pour trouver sa place au sein d'une société nouvelle. Il peut s'agir de normes, de valeurs mais aussi de repères plus spécifiques inhérents au territoire, à la ville. Le sociologue Georg Simmel met d'ailleurs l'accent sur l'espace comme lieu de socialisation. Cet espace, ici la ville, "*prend la forme d'un corps vivant s'exprimant autant dans le lieu — la géographie du terrain — que dans le lien — les acteurs du territoire. C'est à ce titre que l'espace nous intéresse lorsqu'il rend impossible la dissociation du lieu et du lien ; le lieu du lien étant l'espace comme territoire même si ses frontières géographiques sont très floues, et le lien du lieu, le processus sociable qui anime les individus dans et sur ce territoire.*"²⁸

Ainsi, il me semble important, en tant qu'éducatrice spécialisée, de prendre en compte cette question du territoire, ici d'accueil, comme espace dans lequel les mineurs isolés étrangers vont s'insérer et se construire. De ce fait, **en quoi l'acquisition de nouveaux repères, techniques et culturels, inhérente à l'arrivée sur un nouveau territoire, favorise-t-elle la démarche d'insertion socioculturelle des mineurs isolés étrangers?**

²⁶ *Ibid.*, p.26

²⁷ Muriel DARMON, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2007, p.6

²⁸ Manola ANTONIOLI et Alain MILON, Appel à contribution [en ligne], disponible sur www.pressesparisouest.fr

1.5.3 Le temps de l'insertion et le temps de la prise en charge

Je qualifierais les mineurs isolés étrangers que j'ai côtoyés comme "pris par le temps". J'entends par là, le temps nécessaire à leur démarche d'insertion socioculturelle, d'apprentissage de la langue, de l'acquisition de nouveaux repères... mais aussi le temps de la prise en charge. En effet, arrivant entre 16 et 18 ans, ces jeunes, qui ont pour projet de s'installer en France, doivent répondre en temps et en heure aux attentes de la société. Il n'y a que très peu de place pour leur rapport propre au temps.

La question du temps dans le travail social est vaste. Les politiques sociales actuelles, notamment la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, ont entériné l'intervention sociale et ses conséquences sur les temps de prise en charge, au détriment de l'action sociale qui nécessite du temps. Je ne peux ici revenir sur la complexité de cette évolution mais elle détermine, il me semble, le rapport au temps chez les éducateurs. *"L'espoir du travailleur social rime avec la durée ("il faut du temps au temps"), et la légitimité de son intervention repose sur l'intercession: c'est au nom de l'Etat social et de la croyance en un futur prometteur qu'il peut exercer avec raison et passion son métier."*²⁹

La question de l'urgence est également à prendre en compte. En effet, la sociologue Nicole Aubert dans son analyse du culte de l'urgence, met en avant le constat d'un fait social où le temps *"est saisi par la vitesse, par l'accélération et par la nécessité de se faire le plus réduit possible."*³⁰ Ce rapport au temps induit une injonction de travail en urgence dans "l'ici et maintenant", le passé n'étant plus à l'œuvre dans l'avenir. Dans l'accompagnement des jeunes migrants, cette question est en tension puisqu'en effet, il n'y a que très peu de place à leur passé dans leur démarche d'insertion et pourtant l'avenir doit rapidement se construire.

J'ai pu observer ce décalage des temporalités auquel sont soumis les mineurs isolés étrangers à leur arrivée en France, entre l'urgence de l'insertion et le temps réel du processus. En tant qu'éducatrice spécialisée, il est alors question de penser ce constat dans l'accompagnement proposé. Ainsi **comment, malgré la temporalité courte de la prise en charge, favoriser la démarche d'insertion des mineurs isolés étrangers?**

²⁹ Bertrand RAVON, "Le travail social, entre progressisme et présentisme", Dossier Dépasser l'urgence, *Rhizome* n°15, avril 2004, p.3

³⁰ Nicole AUBERT, "Le temps des urgences, l'avènement de l'homme-instant", *Cultures en mouvement*, n° 59, juillet/aout 2003, p.14

2 Diagnostic et hypothèse: un processus d'insertion à l'épreuve d'une politique ethnocentrée et interventionniste

La démarche d'insertion socioculturelle des mineurs isolés étrangers étant définie et interrogée du point de vue de l'éducateur, je propose ici le diagnostic que j'ai pu établir au terme de dix mois d'expérience au service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers. Par cette démarche, j'ai cherché à mettre en lumière les difficultés que peuvent rencontrer les jeunes et l'équipe éducative sur le terrain pour ensuite émettre une hypothèse personnelle sur une posture éducative favorisant la démarche d'insertion des mineurs isolés étrangers.

2.1 Un processus ethnocentré et contraint par le temps

Au-delà de cibler les "dysfonctionnements" que j'ai pu observer sur le terrain quant à la question de la démarche d'insertion des jeunes migrants, il a été important pour moi de les recontextualiser. C'est à dire de prendre le temps d'analyser les causes pour ensuite avoir une approche plus objective. J'ai ainsi constaté que l'insertion des étrangers, majoritairement appelée intégration, relève d'une politique ethnocentrée et contrainte par le temps. Quand bien même les notions d'égalité sont défendues, c'est à l'individu d'intégrer rapidement la culture dominante, légitime sur des valeurs qui elles même peuvent être remises en cause. Ainsi, l'insertion socioculturelle des mineurs isolés étrangers est le lieu des paradoxes, tant pour les jeunes que pour les éducateurs.

2.1.1 Problèmes d'accès à la langue française et respect de la langue d'origine

L'apprentissage de la langue française constitue une étape importante de la démarche d'insertion des mineurs isolés étrangers non francophones. Elle concerne également les jeunes migrants analphabètes ou illettrés, qui n'ont pas eu, ou que très peu, l'accès à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français. Ainsi, l'acquisition de la langue française est une condition primordiale pour justifier d'un effort d'intégration que ce soit au regard de la loi (acquisition du titre de séjour), au regard de la société (communication) ou encore d'un point de vue plus personnel (socialisation secondaire). Pierre Bourdieu aborde la question du langage au-delà de sa fonction de communication nécessaire à la vie en société. Il amène ainsi la question de la "*langue légitime*"³¹, celle de l'Etat, qui n'appartient qu'à quelques-uns, la langue se plaçant comme indicateur d'un statut social et culturel. Tout au long de mon

³¹ Pierre BOURDIEU, "Ce que parler veut dire", interview lors de l'émission télévisée *Les Apostrophes* du 29/10/1982 sur Antenne 2, [en ligne], disponible sur www.ina.fr

expérience au service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers, j'ai pu mesurer l'ampleur des enjeux et limites que cet apprentissage induit.

2.1.1.1 Le français à tout prix

Raju est un jeune népalais bientôt majeur. De ce fait, il a rendez-vous avec le Conseil Général pour mettre en place un éventuel contrat jeune majeur qui lui permettra de poursuivre ses études et de bénéficier d'un soutien éducatif et financier. Lors de ce rendez-vous, Raju a énormément de mal à parler français, il a un accent très prononcé et est très impressionné. La responsable enfance est alors très inquiète quant à sa possible insertion dans la société et incite Raju à faire de gros efforts sur l'apprentissage car le contrat jeune majeur pourrait en dépendre. Ce qui est étonnant, c'est que Raju est un garçon qui a longtemps été scolarisé dans son pays et qui a appris l'anglais. De ce fait, il a intégré, en France, une terminale BAC PRO SEN (Systèmes Electroniques Numériques) où il excelle de par ses bons résultats et où l'anglais a une place très importante. Son insertion professionnelle est ainsi déjà bien mise en place.

J'ai pu constater, à travers cette situation et bien d'autres, que l'apprentissage de la langue est le facteur d'intégration qui est le plus mis en avant puisqu'il est aussi celui dont il est le plus aisé d'en faire une évaluation. En effet, par une simple conversation, il est possible d'évaluer la progression du jeune dans son apprentissage. Dans le service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers, cela est très présent. Quand un jeune, à son arrivée ne parle pas français, l'équipe éducative reste vigilante à la progression de son apprentissage. Mais cela implique un certain délai à respecter de la part du jeune. Si au terme de quelques mois d'accompagnement, un mineur ne s'exprime toujours pas en français, la première analyse proposée par l'équipe éducative induit un manque de motivation et de travail. "D'autres y arrivent, pourquoi pas lui?". J'ai souvent constaté que les jeunes se trouvaient en difficulté quand bien même ils étaient dans une dynamique d'apprentissage. De nombreuses explications peuvent être amenées comme par exemple l'isolement qui implique un certain repli du jeune sur lui-même et qui constitue un frein aux échanges oraux avec les autres, ou encore une trop longue période d'exil qui peut placer le jeune dans une sorte de rupture avec les contraintes que représentent l'apprentissage du français. Ainsi cet effort à fournir peut être vécu par les mineurs isolés étrangers comme une situation violente de laquelle dépend une grande partie de leur avenir en France.

2.1.1.2 Quels dispositifs pour apprendre?

L'équipe du service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers, depuis sa création, a pu faire le constat d'un manque de dispositifs, de moyens et de personnels en ce qui concerne l'apprentissage de la langue française. En effet, les mineurs accompagnés ayant plus de 16 ans, ne relèvent pas de l'obligation scolaire, ce qui sous-entend que la démarche

nécessite un effort important de l'équipe pour trouver des solutions adaptées. Alors que la régularisation future des jeunes migrants repose en grande partie sur leur capacité à entrer en formation, aucun engagement n'est pris à ce sujet. D'une part, le peu de places en classes spécifiques dans l'Education Nationale, de type MGI³² par exemple, pose un premier problème pour les mineurs isolés étrangers. Seulement quelques-uns d'entre eux y sont admis, souvent lorsque leur arrivée en France correspond aux dates d'inscription, pendant que les autres se voient exclus du schéma scolaire. Ainsi, alors que la politique publique expose "*L'insertion professionnelle des jeunes constitue une priorité nationale majeure*"³³, les moyens mis à disposition de ce projet sont concrètement insuffisants. D'autre part, à l'échelle locale ou institutionnelle, le problème est le même. Par exemple, aucun moyen supplémentaire n'est alloué au service pour favoriser l'apprentissage de la langue française. Ce qui implique que le service fonctionne avec un réseau privé constitué d'associations d'alphabétisation et de bénévoles, qui, lors de l'évaluation de la situation des mineurs isolés étrangers par la Préfecture, ne sont pas considérés comme faisant partie de la démarche de formation.

2.1.1.3 Non respect de la langue d'origine

Dans le service, le budget "interprétariat" est très faible. Il correspond à deux interventions par jeunes pour toute la prise en charge, dont l'une est réservée d'office au premier rendez-vous d'admission.

Reprenons la situation de Taonga, jeune femme malawite, non francophone.. Ayant déjà bénéficié d'un interprète pour son rendez-vous d'admission, j'ai dû argumenter pour être accompagnée d'un interprète lors d'un de ses rendez-vous médicaux pour sa démarche d'IVG. Et, faute de budget, un seul rendez-vous a pu être traduit, les autres reposant sur la compréhension de Taonga et sur ma capacité à lui retransmettre les éléments... Le non respect de sa langue représente pour moi une sorte de désintérêt dans la manière dont Taonga peut être autonome et actrice de sa prise en charge. Cela peut être un frein à sa dynamique d'insertion.

Cette situation est représentative d'un dysfonctionnement dans l'accompagnement des mineurs isolés étrangers. La langue d'origine, comme gage premier de leur compréhension de la prise en charge, n'est pas respectée. Alors que l'article L 313-3 du CASF précise que "*L'accès à toute information ou document relatif à sa prise en charge, sauf dispositions législatives contraires*" doit être assuré, dans le cas des personnes non francophones, cette disposition légale ne semble pas être accompagnée de moyens permettant de la mettre en place. Ainsi, bien souvent j'ai pu observer que les mineurs isolés étrangers non francophones n'étaient pas

³² Mission Générale d'Insertion

³³ Bulletin officiel n° 14 du 5 avril 2012 [en ligne], disponible sur www.education.gouv.fr

en mesure de comprendre leur prise en charge, faute d'interprétariat des démarches. Les livrets d'accueil et règlements intérieurs du service, obligatoires au regard de la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, ne sont pas proposés en langues étrangères. Je mesure tout de même mes propos puisque je reconnais qu'il est impossible de traduire tous les instants d'un accompagnement. Cependant, je note que ce sont les rendez-vous "officiels" avec le Conseil Général par exemple qui sont prioritaires pour être traduits. Face à ce constat, l'équipe éducative trouve de nombreuses solutions mais qui toutes ont leurs limites. Par exemple, il nous est souvent arrivé de solliciter un autre jeune pour mener à bien une discussion, mais là, la confidentialité n'est pas respectée. Nous pouvons utiliser des dictionnaires ou des traducteurs en ligne mais là encore, ce ne sont pas des pratiques qui favorisent les échanges et l'établissement de la relation éducative. Autant de constats qui laissent à penser que le respect de la langue d'origine dans le but de placer "*l'utilisateur au cœur du dispositif*"³⁴ n'est que très peu développé dans le service.

2.1.2 Difficultés de socialisation

La démarche dans laquelle s'inscrivent les mineurs isolés étrangers à leur arrivée en France correspond pour moi à une forme de socialisation. Selon les sociologues Peter Berger et Thomas Luckmann, elle peut être secondaire et consiste "*en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société*"³⁵, à condition de préciser que c'est dans tous les secteurs de la société que l'individu doit s'incorporer. Dans ce cas, lorsque la socialisation secondaire implique de nombreux changements par rapport à la socialisation primaire, issue de l'enfance, il est alors possible de parler de resocialisation partielle voire totale. En ce qui concerne les mineurs isolés étrangers, j'ai pu noter de nombreuses difficultés quant à ce processus de resocialisation.

2.1.2.1 Normes

Selon leurs origines sociales et culturelles, la découverte des normes dominantes de la société française s'avère, pour les mineurs isolés étrangers, une expérience plus ou moins aisée. Le service spécifique intervient dans cette période charnière sans pour autant avoir les moyens de mettre en place un réel accompagnement.

Bilal était berger au Soudan avant d'arriver en France. De confession musulmane, il se rend très régulièrement à la mosquée, aux heures de prière. Lorsqu'il entame sa scolarité, rapidement les

³⁴ Loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, Journal Officiel du 3 janvier 2002, p. 124

³⁵ Peter L. BERGER & Thomas LUCKMANN, *La construction sociale de la réalité*, in DARMON op.cit, 23

professeurs nous contactent pour discuter de ses nombreuses absences. L'équipe éducative fait rapidement le lien entre ces absences et les heures de prière. Lors d'une première discussion avec lui, il lui est indiqué que ces absences ne devaient pas se répéter au risque de perdre sa place à l'école. Cependant, Bilal quitte toujours l'école aux heures de prière. L'équipe éducative tente alors une autre approche auprès de lui, pour lui expliquer que la France est un pays laïque et que, de ce fait, sa pratique religieuse ne peut pas interférer dans sa scolarité. Bilal a eu beaucoup de mal à accepter cette idée, d'autant plus qu'il n'avait jamais été scolarisé auparavant. L'école ne semblait pas être pour lui un élément important dans son processus d'insertion à contrario du maintien de sa pratique culturelle. C'est donc en incitant un échange avec l'imam de la mosquée autour des possibilités de conjuguer vie scolaire et religieuse, que l'équipe éducative a permis à Bilal de trouver un certain équilibre et ainsi d'assimiler la norme de la laïcité.

A travers cet exemple, il est aisé de comprendre comment un mineur isolé étranger peut se trouver en difficulté dans sa démarche d'insertion si aucun accompagnement ne lui est proposé. Dans ce cas précis, des solutions ont été trouvées car l'équipe éducative a fait l'effort d'en chercher les causes. Dans d'autres situations, où les différences socioculturelles sont moins flagrantes, cette démarche n'est pas toujours adoptée.

Amine est un jeune afghan qui semble mal à l'aise avec la relation éducative proposée par le service.. Sa situation a énormément interrogé l'équipe éducative mais aucune piste de réflexion n'a permis à Amine de se saisir de cet accompagnement. Ce n'est que lors d'une formation sur l'Afghanistan que nous nous sommes rendus compte de notre positionnement ethnocentré envers Amine. Le concept d'adolescence n'existe pas en Afghanistan, les enfants deviennent adultes par le travail et sont alors responsables de leurs situations. Or, tout au long de la prise en charge d'Amine, nous n'avons cessé de le "cocooner" par souci de bienveillance et de protection. C'est ce qui aujourd'hui me semble être l'une des causes de son malaise avec l'équipe le considérant comme un adolescent.

Souvent, dans ces cas de décalage, nous n'avons que peu de moyens pour tenter de nous décentrer culturellement. Je parle ici du manque de temps mais aussi du manque de formation. Dans ce service, où l'accompagnement s'effectue sur 3 mois, il est difficile pour l'éducateur de prendre le temps de comprendre les causes et de faire cet effort de décentration. Les jeunes se retrouvent ainsi souvent confrontés à de nouvelles normes qu'ils ne comprennent pas ce qui, à terme, peut perturber leur démarche d'insertion.

2.1.2.2 Repères

L'appropriation de certains repères constitue également une étape importante de la démarche d'insertion socioculturelle des mineurs isolés étrangers. Je parle ici de repères culturels, géographiques, citoyens dont nous sommes les principaux détenteurs en tant que premiers adultes de référence rencontrés sur le territoire français. Or, dans le service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers, l'équipe éducative n'est pas en mesure,

encore une fois contrainte par la temporalité, de proposer une découverte pertinente de certains repères aux jeunes.

Aboubacar vit dans un quartier relativement éloigné de celui du service. Il a ainsi développé son quotidien dans ce quartier (rencontres avec ses amis, repas pris à l'extérieur...). Lors d'une rencontre dans le service en fin de matinée, j'informe Aboubacar d'un autre rendez-vous en début d'après-midi, toujours dans nos locaux. Je lui propose alors d'aller manger et de revenir. Aboubacar se présente une heure en retard. Il m'explique alors qu'il est retourné manger vers son hôtel car il ne connaissait pas les environs du service, ce qui lui a pris beaucoup de temps. Je me suis alors rendue compte que, bien qu'Aboubacar soit en France depuis plusieurs mois, il n'a jamais exploré d'autres quartiers que le sien et celui du service. Au vu des nombreuses démarches qu'il doit entreprendre seul, je me suis alors réellement posée la question de la nécessité de l'accompagner dans ce repérage géographique.

De manière plus générale, les repérages géographiques et les déplacements sont régulièrement sources de difficulté pour les mineurs isolés étrangers. De ce fait, ils sont constamment en demande d'explication, de repérage sur plan... et cela les rend très dépendants des éducateurs. Nous avons pu constater, suite à un partenariat temporaire mis en place avec une association qui proposait des sorties culturelles et sportives, que cela participait à l'appropriation de la ville par les jeunes migrants. Nous nous sommes alors questionnées sur la possibilité de favoriser ce type de rencontre dès le début de la prise en charge afin de permettre aux jeunes d'acquérir une certaine autonomie nécessaire à leur démarche d'insertion.

Ces problématiques d'acquisition de repères se retrouvent dans d'autres domaines de la prise en charge des mineurs isolés étrangers. Leur quotidien ne faisant pas partie de l'accompagnement à proprement parlé du service, il n'en reste pas moins que nous constatons de nombreuses difficultés liées notamment à l'entrechoc des cultures. C'est tout particulièrement le cas pour l'alimentation.

Abhilash, jeune indien, a été interpellé par les vigiles d'un grand magasin car il a, sans se cacher, ouvert de nombreux paquets pour goûter les produits. Il n'a pas tout de suite compris son erreur puisque, depuis toujours, Abhilash était habitué à goûter les produits avant de les acheter sur les marchés. Il a donc fallu lui expliquer que cela ne se pratique pas en France, surtout dans les grands magasins.

Nombreux sont les jeunes qui se nourrissent exclusivement de fast-food, ce qui entraîne bien souvent des conséquences néfastes sur leur santé. Nous leur expliquons, à leur arrivée dans le service, que les tickets alimentation mis à leur disposition sont valables en restaurant mais aussi en grande surface. Cependant, la majorité d'entre eux ne se sont jamais rendus en grande surface. D'autres nous expriment leur difficulté à faire leurs choix dans de si grands magasins. Les pratiques de consommation en France sont parfois très éloignées des leurs.

2.1.2.3 Question de mixité

Pour en revenir au processus de socialisation des jeunes migrants, je trouve important de faire référence au groupe de pair. Au service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers, j'ai pu constater qu'il n'existait que très peu de temps collectifs, cette démarche n'étant pas prioritaire au vu de ses missions. Ainsi de nombreux jeunes se croisent sans se connaître. Les interactions entre les jeunes s'observent presque exclusivement lorsqu'ils sont issus de la même communauté. Ce constat n'est pas dû à un manque de volonté de leur part mais bien à la spécificité de l'accompagnement du service très axée sur l'individuel. En effet, profitant de mon statut de stagiaire me rendant plus disponible, j'ai pu organiser quelques temps collectifs auxquels les jeunes ont participé avec motivation et dont les résultats ont été très intéressants. Que ce soient des débats, des après-midi jeux ou encore des sorties sportives, ces temps ont été l'occasion pour les jeunes de se découvrir, d'échanger... et ainsi de prendre une place dans le groupe.

Ayant ainsi mis en évidence les conséquences de l'approche éthnocentrée à laquelle est soumise la démarche d'insertion des mineurs isolés étrangers, je vais maintenant développer son rapport au temps.

2.1.3 Temporalités paradoxales

La pression du temps, dans le service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers, est omniprésente. En effet, lorsque je suis arrivée dans le service, j'ai tout de suite pu ressentir cette pression: ne jamais s'arrêter, manger en 15 minutes, recevoir toujours plus de jeunes... Nous fonctionnions bien plus sur la réaction que sur l'action à proprement parlé et cela n'est pas sans questionner l'équipe qui établit le constat d'un manque de temps pour penser les accompagnements dans le but de favoriser la démarche d'insertion des mineurs isolés étrangers. Ainsi, les éducateurs et les jeunes évoluent dans des injonctions paradoxales où leur sont demandées des bases solides pour l'insertion dans la société en très peu de temps.

2.1.3.1 La pression du temps sur les jeunes

D'une part, les mineurs isolés étrangers sont soumis à une très forte pression quant à leurs capacités d'adaptation dans la société française.

Hassan est un jeune camerounais. Il est arrivé en France juste avant les vacances d'été, il a donc rapidement bénéficié d'un rendez-vous au CIO afin de procéder à son orientation en lycée via l'inspection académique dans les plus brefs délais. Or, Hassan ne savait pas ce qu'il voulait faire, hormis des études. Il a donc fallu qu'il se décide en une heure sur son orientation, laquelle sera ensuite questionnée lors de ses démarches de régularisation. Si Hassan découvre par la suite que cette orientation ne lui convient pas, il n'aura pas d'autres choix que de tenir, il n'aura pas droit à une seconde chance.

En effet, souvent ces jeunes migrants n'ont pas le droit aux doutes, aux temps de recherches, aux erreurs... qui pourtant sont nécessaires à toute démarche d'insertion. Ils se doivent, au regard de la loi mais aussi de toutes les personnes qui les accompagnent (éducateurs, professeurs, bénévoles...), d'être des individus irréprochables et ce, très rapidement. La France n'acceptera que ceux qui auront su s'adapter sans éclats. J'ai précédemment mis l'accent sur les difficultés d'accès à l'apprentissage du français. Or, pour bénéficier d'une scolarité, les mineurs isolés étrangers doivent être évalués par le centre académique sur leur niveau. Cette évaluation se fait très vite après leur arrivée, les résultats sont en majorité très négatifs. Lors d'une demande d'inscription en établissement, des mois plus tard, les jeunes se retrouvent alors juger sur ce test précis et leur progression n'est pas prise en compte. Là encore, l'urgence de leur situation induit des dysfonctionnements dans leur accompagnement.

D'autre part, alors qu'à leur arrivée, tout l'accompagnement est précipité pour les mineurs isolés étrangers afin qu'ils adhèrent et répondent rapidement aux normes sociales et culturelles françaises, la suite s'avère beaucoup plus ralentie. En effet, les mineurs se verront attendre de nombreux mois pour être reçus par le Juge des Tutelles, attendront longtemps avant de recevoir la CMU³⁶. Puis, à l'approche de leur majorité, ils devront justifier de tout ce qu'ils ont rapidement mis en place en France mais la réponse de la part des services traitant les demandes n'arrivera que bien après.

Les mineurs isolés étrangers sont donc pris dans une temporalité paradoxale qui peut les mettre en difficulté dans leur démarche d'insertion.

2.1.3.2 La pression du temps sur l'équipe

Pour l'équipe éducative, le paradoxe se fait ressentir à plusieurs niveaux. Il vient questionner la pratique mais aussi l'éthique professionnelle. En tant que stagiaire, j'ai dû prendre en mesure cette tension afin de trouver un positionnement professionnel adapté.

D'une part, le service répond à une commande du Conseil Général. Il accompagne les jeunes à leur arrivée afin d'en proposer une première évaluation et de mettre en œuvre les bases de leur installation en France. Bien que le terme n'apparaisse dans aucun des documents officiels, le service fonctionne sur le principe de l'urgence et la prise en charge proposée est constamment encadrée par des délais de temps. Dans la convention avec les services de l'ASE, le service est en charge du premier accueil des jeunes. Il doit répondre aux premiers besoins, c'est à dire l'habillement et l'alimentation, le Conseil Général restant en charge de l'hébergement en hôtel. Les missions sont ensuite déclinées en trois étapes évaluées par le Conseil Général:

³⁶ Couverture Maladie Universelle

- 1^{er} mois: évaluation de la situation du jeune (santé et scolarité)
- 2^{ème} mois: mise en place de l'accompagnement éducatif
- 3^{ème} mois: pistes d'orientation dans les dispositifs de droit commun.

Ainsi, la pratique de l'éducateur peut être évaluée en fonction de sa capacité à répondre aux missions du service dans les délais requis.

Au terme des deux premiers mois de sa prise en charge, un rendez-vous est organisé avec le jeune Abdoulaye dont je suis l'éducatrice référente et son travailleur social de l'ASE afin d'établir son DIPEC (Document Individuel de Prise En Charge). Lorsque sont abordées les questions de santé, je me vois reprocher qu'aucune démarche de vaccinations n'a été faite et on me demande des justifications. Il s'avère que ce jeune n'a toujours pas reçu sa CMU et que notre principal partenaire pour la vaccination s'est retiré, le service étant en recherche d'autres possibilités. Je me suis alors sentie tout à fait incompétente quand bien même j'ai pu accompagner Abdoulaye dans de nombreuses démarches, notamment sa scolarisation en lycée professionnel.

Ainsi, pour éviter ce genre de situations, les éducatrices sont en perpétuelle vigilance quant aux délais de leur accompagnement et cela crée souvent des incohérences dans la prise en charge. Quand un jeune va se dire en bonne santé et solliciter notre aide pour sa démarche scolaire, nous allons prioriser les démarches de santé, parfois au détriment du reste, pour répondre aux injonctions. Et souvent, les jeunes ne comprennent pas la situation et peuvent également nous reprocher par la suite de ne pas avoir su être à l'écoute de leurs demandes.

Cette temporalité rationalisée est d'autant plus gênante qu'elle n'est pas défendue par l'équipe éducative. En effet, celle-ci est en désaccord avec ces injonctions car elles bouleversent le type d'accompagnement que l'équipe souhaiterait mettre en place. Il est alors réellement question d'éthique. J'ai souvent entendu de la part de mes collègues "*si on agit comme cela, on passe à côté du jeune!*". Elles remettent également en question la présence d'éducatrices spécialisées sur le service puisqu'elles estiment que leur profession devrait permettre de proposer un accompagnement global du jeune dans sa démarche d'insertion en France.

L'accompagnement des mineurs isolés étrangers est pris dans une logique d'intervention sociale, comme c'est le cas dans de plus en plus d'établissements et services. Nous devons répondre aux symptômes sans chercher à travailler les causes des difficultés des jeunes.

Le décalage se pose ici, entre la pratique et l'éthique des éducatrices. "*L'éthique renvoie à ce deuxième volet de la responsabilité qui insiste sur la nécessité pour un éducateur de répondre de ses actes, de donner à entendre et à lire les raisons de ce qu'il engage dans la relation éducative.*"³⁷. Et ceci est renforcé par le fait que les problématiques des mineurs isolés étrangers sont, bien qu'elles relèvent tout d'abord de la politique sociale de la protection de

³⁷ Joseph ROUZEL, *Le travail d'éducateur spécialisé, éthique et pratique*, Paris, Dunod, 2004, p.158

l'enfance, soumises aux politiques plus globales d'insertion et d'immigration.

2.2 Hypothèse: l'approche interculturelle

Ainsi, face au diagnostic professionnel que j'ai pu établir, qui révèle à la fois l'approche ethnocentrée de l'intégration et l'interventionnisme, je me suis intéressée à la démarche interculturelle dans le but d'interroger les pratiques existantes dans le service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers. Et ainsi, proposer des pistes de réflexion à mon équipe et un projet plus personnel dans le but de favoriser la démarche d'insertion socioculturelle des mineurs isolés étrangers.

2.2.1 La posture interculturelle

L'interculturalité, plus qu'un concept à définir, est, selon moi, une réelle réflexion sur le rapport à l'Autre et les dispositions de chacun à favoriser l'échange, la compréhension et la co-construction d'une réalité sociale. *"Suivant Martine Abdallah-Pretceille, le concept interculturel introduit trois perspectives: la perspective subjectiviste, la perspective interactionniste et la perspective situationnelle."*³⁸ La perspective subjectiviste prend en compte l'Autre rencontré comme individu porteur d'une culture subjective, qu'il a intériorisé lors de sa socialisation primaire, en fonction de sa *"construction sociale de la réalité"*³⁹. Ainsi, cette démarche sous-entend un travail de décentration. La perspective interactionniste met l'accent sur les conséquences que l'échange peut produire sur les individus. D'où la nécessité de rejeter les préjugés et de favoriser l'échange comme réelle possibilité d'interdécouverte. La perspective situationnelle consiste à comprendre la relation dans son contexte historique, social, politique... Elle nécessite au préalable de ne pas être dupe sur les places de chacun.

2.2.1.1 Intérêts dans le travail social

La démarche interculturelle est tout à fait intéressante pour un éducateur spécialisé qu'il soit ou non au contact de populations étrangères. En effet, favoriser l'échange pour comprendre l'autre dans sa globalité en adoptant une posture qui accepte d'être bouleversée peut permettre aux individus déjà socialement situés comme "usagers" de l'action sociale de se sentir porteur de l'accompagnement mis en place. Autrement mieux dit, le but *"n'est ni d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir une série de comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée."*⁴⁰.

³⁸ Raymond CURIE, *Interculturalité et citoyenneté à l'épreuve de la globalisation*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 188

³⁹ Concept de Peter BERGER et Thomas LUCKMANN

⁴⁰ Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, "Pédagogie interculturelle: bilan et perspectives", in *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Université de Toulouse-Le Mirail, 1985

2.2.1.2 Limites

Cependant cette démarche doit s'inscrire dans une réflexion permanente car elle peut vite s'enfermer dans une logique d'assimilation où il s'agirait de "*connaître l'autre pour mieux le transformer à notre image*"⁴¹. Pour l'éducateur spécialisé, cette limite est de taille car elle représente un paradoxe inhérent à son statut. "*C'est au nom d'une éthique s'attachant à respecter les droits des individus comme "sujets désirants" que les praticiens du social agissent. Mais c'est aussi au nom du "mandat" que leur donne la société et les institutions que les travailleurs sociaux interviennent.*"⁴² Ainsi, l'équilibre est à trouver. Le cadre laïque étant aussi à respecter, il faut donc être vigilant aux regards des droits et des libertés des personnes.

2.2.2 Hypothèse concrète

Dans le service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers, la démarche interculturelle n'est pas celle qui domine mais j'ai pu constater que les professionnelles y sont sensibles sans être en mesure de la développer, le contexte politique et institutionnel n'y étant pas des plus favorables. Je me suis inspirée de cette démarche pour émettre mon hypothèse.

Ainsi, pour revenir à mon questionnement de départ: **Comment, en tant qu'éducatrice spécialisée accompagnant des mineurs isolés étrangers en urgence et pour une courte durée dans un service spécifique, favoriser leur démarche d'insertion socioculturelle dans la société française?** et prendre en compte la démarche interculturelle, j'ai émis l'hypothèse suivante.

Afin de favoriser la démarche d'insertion socioculturelle des mineurs isolés étrangers dans la société française, j'ai proposé, en tant qu'éducatrice spécialisée, de mettre en place un projet intitulé "**création d'un guide à l'attention des mineurs isolés étrangers fait par les mineurs isolés étrangers**" faisant appel:

- au respect de la langue d'origine tout en permettant l'accès à la langue française
- à la découverte d'un territoire et à la compréhension d'une nouvelle culture via les échanges interculturels
- à une démarche tenant compte des temporalités des jeunes et du service.

L'équipe éducative s'en est rapidement saisi et j'ai ainsi pu bénéficier de son soutien dans la mise en œuvre de ce projet.

⁴¹ Saïd BOUAMAMA, "Les discours de l'interculturalité: modèles, enjeux et contradictions", *Le travail social face à l'interculturalité*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 37

⁴² Faïza GUELAMINE, "La construction d'une altérité absolue: les faces cachées de la "différence culturelle"", *Le travail social face à l'interculturalité*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 246

3 Un projet "Guide" comme réponse éducative

En tant que stagiaire éducatrice spécialisée, j'ai trouvé tout particulièrement intéressant d'expérimenter une démarche de projet professionnel qui émane du diagnostic et de l'hypothèse que j'ai pu formulés précédemment. En effet, cette démarche, à mon sens, permet d'interroger sa pratique à différents niveaux - auprès du public, de l'équipe éducative, de l'institution voire même auprès des politiques sociales - et d'élaborer ainsi une forme de réponse éducative. Avant d'exposer le projet que j'ai mis en place dans le service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers, je trouve important de s'arrêter sur la notion de projet et sur le choix du guide écrit comme support.

3.1 Un outil écrit comme projet

*"La vie est considérée comme une succession de projets, d'autant plus valables qu'ils sont plus différents les uns des autres.[...] Ce qui importe, c'est de développer de l'activité, c'est à dire de n'être jamais à cours de projet, à court d'idée, d'avoir toujours quelque chose en vue, en préparation, avec d'autres personnes que la volonté de "faire quelque chose" conduit à rencontrer."*⁴³ Par ces mots, Luc Boltanski, sociologue, définit le projet comme la volonté d'agir, individuellement ou collectivement, des individus dans un contexte sociétal traversé par les injonctions de progression et d'avancée permanente. Ainsi, la notion de projet est vaste, peu définissable car elle peut regrouper l'ensemble des volontés de jeter en avant ou dans le temps que sous-entend son étymologie latine *projicere*. Le projet existe donc à plusieurs échelles, à plusieurs niveaux qu'il est nécessaire de connaître pour lui donner tout son sens.

3.1.1 Le projet et l'éducateur spécialisé

La conception et la conduite de projet font parties du référentiel de compétences d'un éducateur spécialisé. Il est donc intéressant d'en saisir les enjeux avant d'entamer la démarche.

3.1.1.1 Projet et travail social

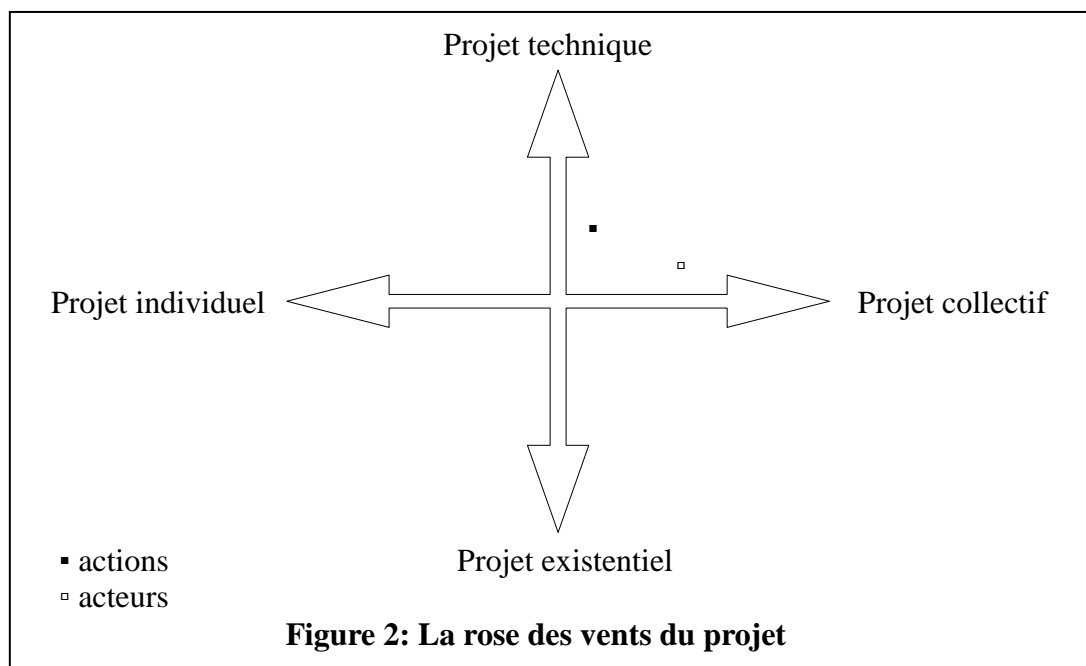
Projet de service, projet personnalisé, projet individualisé, projet d'activité, projet de vie... Autant de termes que côtoient les professionnels dans le travail social et tout particulièrement les éducateurs spécialisés qui, bien souvent, participent à leur élaboration. *"La loi 2002-2 (et*

⁴³ Luc BOLTANSKI, "Les changements actuels du capitalisme et la culture du projet", *Cosmopolites*, n°12, juin 2006, p.24

les exigences qu'elle impose en matière de management et de qualité de service), combinée à des facteurs économiques et sociaux plus généraux, a contribué à faire des établissements et services du secteur social et médico-social des « organisations à projet ».⁴⁴ En tant qu'éducatrice stagiaire dans le service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers, j'ai pu observer cet enchevêtrement de différents projets et la participation ou non de l'équipe éducative. Ce qui m'a permis de discerner le type de projet qu'il m'était possible de mener.

3.1.1.2 Quel type de projet?

Jean-Pierre Boutinet⁴⁵ distingue quatre différentes figures de projet constituées de deux oppositions majeures: une première concernant l'action du projet et la seconde concernant les acteurs. Il apparaît ainsi qu'un projet est à mener en prenant en compte de ces différents pôles, en essayant de trouver un juste équilibre.



De par mon statut d'éducatrice spécialisée stagiaire, j'ai pensé le projet "Guide" en y introduisant rapidement du collectif (que ce soit auprès des jeunes mais aussi auprès de l'équipe) afin que le projet ne soit pas seulement l'expression de mon désir de faire. De la même façon, j'ai tenté de trouver l'équilibre entre l'action "technique" à mener et son sens éducatif et éthique qui correspond au projet existentiel et cela a été nécessaire notamment en terme de faisabilité du projet.

⁴⁴ Repères concernant la notion de projet, document réalisé par l'ANESM et le COPAS, [en ligne], disponible sur www.anesm.sante.gouv.fr

⁴⁵ Jean-pierre BOUTINET, "Tensions et paradoxes dans les conduites de projets", *Les cahiers de l'Actif*, n°266/267, Juillet-Aout 1998

3.1.2 L'outil et l'écrit

Je trouve important de préciser que j'ai rapidement imaginé le projet tel qu'il a été mené. En effet, à mon arrivée dans le service, j'ai été surprise par la spécificité de la prise en charge et j'ai donc rapidement pu cibler ses points forts et ses points faibles pour établir mon diagnostic. Ainsi, il me paraissait évident de créer un support écrit qui, à mon sens, pourrait être utile à la fois aux mineurs isolés étrangers et à l'équipe éducative.

3.1.2.1 *Le choix de l'outil*

Selon le dictionnaire Larousse, un outil est *"un objet fabriqué, utilisé manuellement ou sur une machine, pour réaliser une opération déterminée. L'outil peut être compris comme un prolongement de la main, du corps, un intermédiaire d'action, voire comme une prothèse dans le sens où il remplace (ou même crée) un membre ou un organe"*. D'une manière générale, l'outil fait également référence à une sorte d'amélioration du travail de l'homme, que ce soit en terme de confort, de précision, d'efficacité...

En ce qui concerne le projet "Guide", j'ai rapidement identifié l'outil qu'il représente: un support écrit que peuvent utiliser les éducatrices dans leur accompagnement des jeunes, et un réel guide de découverte pour les jeunes migrants. Pour ainsi dire, j'ai pensé la création d'un "outil d'accompagnement" pour contourner les contraintes de temps que j'ai explicitées précédemment. *"Cet outil est donc le fruit d'une intelligence pratique qui par tâtonnement, au contact de l'expérience et en fonction de ses propres besoins, se bricole les moyens qui lui manquent pour atteindre les buts qu'elle s'est fixés."*⁴⁶ En effet, il m'a semblé pertinent de proposer la création d'un guide dont le contenu correspond aux "manques" que l'équipe et que les jeunes ont pu repérer dans l'accompagnement.

3.1.2.2 *Pourquoi écrire?*

Le choix d'un support écrit m'est également paru pertinent pour deux raisons principales.

La première consiste à replacer le passage à l'écriture dans le contexte du service, c'est à dire l'accompagnement des mineurs isolés étrangers. Bien que tous les jeunes migrants ne sachent pas lire et écrire, ces pratiques sont omniprésentes dans leur nouvel espace de vie, *"l'écriture constitue alors une forme de pouvoir, et particulièrement dans les sociétés totalement immergées dans l'écrit comme la nôtre: la maîtrise de l'ordre scriptural suppose en effet une compétence, un certain nombre de savoir-faire qui ne sont pas également partagés par tous et diffèrent donc en fonction de l'âge, du degré de scolarisation et de l'appartenance sociale [...]"*⁴⁷. De plus, l'écriture peut être considérée comme *"une technique, reposant sur un*

⁴⁶ Jean-Pierre BOUTINET, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1993, p.78

⁴⁷ Fiche de lecture proposée par GAGNON Andrée, Département Anthropologie de l'Université Laval, de

consensus social, qui permet de produire un message, sous la forme d'une trace visible, pour répondre aux conditions spécifiques d'un ordre particulier de communication."⁴⁸ J'ai donc trouvé important de proposer aux mineurs isolés étrangers de participer à l'écriture du guide dans le sens où cela peut permettre de "marquer" officiellement leur implication dans le service mais aussi de se situer dans ce que représente leur démarche d'insertion. L'idée est de partager l'écriture de ce guide, considérée comme pratique sociale qui:

- "- transforme le support et produit des signes, du sens ;*
- articule indissociablement dans son exercice du cognitif, du psycho-affectif et du socio-culturel ; des savoirs, des investissements, des représentations, des valeurs et des opérations ; de l'individuel et du collectif ;*
- est située physiquement, dans une situation donnée, dans un espace-temps défini, par des postures, des gestes et des procédures, par des outils et des supports ;*
- est inscrite dans l'ensemble de la vie sociale, dans des sphères socio-institutionnelles de pratiques qui la règlent et la codifient ;*
- s'inscrit dans l'histoire individuelle du sujet ;*
- s'exerce toujours en relation avec les autres pratiques du sujet, dans son rapport au monde, sa trajectoire, ses projets ;*
- n'est jamais maîtrisée totalement et elle est constamment travaillée par des tensions qui parcourent chacune des caractéristiques citées ci-dessus.*"⁴⁹

Le choix de l'écrit est également à argumenter de mon point de vue personnel. Dans un service où l'oral est maître dans les pratiques professionnelles, "*Ecrire, pour un éducateur, est la condition pour rendre visible, aux yeux d'un plus grand nombre, sa pratique.*"⁵⁰ Ainsi, j'ai envisagé l'écriture de ce guide dans la perspective de donner du sens à l'accompagnement proposé, "*Ecrire pour penser l'acte éducatif.*"⁵¹

Le projet "guide" a donc été imaginé en prenant en compte ces différents aspects et c'est ce qui m'a permis, je pense, de l'élaborer, de le présenter et de le mener à bien tout en gardant un esprit critique.

l'ouvrage *Anthropologie de l'écriture* sous la direction de LAFONT Robert, centre G.Pompidou, coll. Alors, 1984

⁴⁸ Dominique BOURGAIN in Philippe CROGNIER, "Ecrire ses pratiques en travail social, De l'insécurité scripturale au saisissement de l'écriture", [en ligne], disponible sur www.lasauvegarddunord.fr

⁴⁹ Philippe CROGNIER, "Ecrire ses pratiques en travail social, De l'insécurité scripturale au saisissement de l'écriture", [en ligne], disponible sur www.lasauvegarddunord.fr

⁵⁰ Joseph ROUZEL, *Le travail d'éducateur spécialisé, Ethique et pratique*, Paris, Dunod, 2004, p.147

⁵¹ *Ibid.*, p.149

3.2 La démarche du projet "Guide"

En tant qu'éducatrice spécialisée, dans le but de favoriser la démarche d'insertion socioculturelle des mineurs isolés étrangers, j'ai envisagé un projet dont l'idée de départ est de proposer différents temps collectifs avec les mineurs isolés étrangers volontaires pour tout d'abord discuter de leurs représentations du service mais aussi de leur insertion socioculturelle en France, puis pour soumettre l'idée de la création du guide écrit et traduit en différentes langues qui sera utilisé pour accueillir les futurs mineurs isolés étrangers du service.

La démarche de projet que j'ai effectuée est constituée de plusieurs étapes: élaboration, réalisation et bilan. Il est important de préciser que ma démarche s'est construite tout au long de mon stage. En effet, après une phase d'observation, d'échanges et de problématisation de mon questionnement qui a duré environ quatre mois, j'ai ensuite travaillé pendant encore deux mois sur l'élaboration du projet. Sa concrétisation s'est donc déroulée sur mes trois derniers mois de stages. Si la démarche a pris autant de temps, j'en vois deux raisons majeures. La première étant que j'ai voulu prendre le temps de faire, me questionnant sur la pertinence, les objectifs et les moyens mais aussi sur ce que le projet met en jeu dans ma posture professionnelle. D'autre part, en parallèle, j'avais en charge plusieurs situations de jeunes qui demandaient également des temps d'accompagnement importants.

3.2.1 Elaboration

Je présenterai ici le projet tel que je l'ai conçu dans les premiers temps et tel que je l'ai présenté à l'équipe éducative, à la chef de service et au directeur afin d'anticiper sa concrétisation avec les jeunes isolés étrangers.

3.2.1.1 Définition du projet: finalité, objectifs, moyens et évaluation

J'ai ici choisi la forme du tableau pour rendre compte du projet initial dans sa globalité. Ainsi, j'ai pensé la finalité du projet en lien direct avec mon questionnement professionnel concernant la démarche d'insertion des mineurs isolés étrangers. Les différents objectifs se déclinent en fonction de ce que j'ai pu repérer lors de mon diagnostic et en lien direct avec l'hypothèse que j'ai formulée soit une démarche interculturelle qui permet la compréhension et les échanges tout en respectant les appartenances culturelles de chacun.

Finalité	Objectifs Généraux	Objectifs intermédiaires	Critères d'évaluation qualitatifs	Actions
Favoriser la démarche d'insertion socioculturelle des mineurs isolés étrangers dans la société française	1. Permettre aux mineurs isolés étrangers d'être au cœur de leur prise en charge	1.1. Favoriser la compréhension de la prise en charge	1.1.1. Identification des missions?	<p><u>A court terme pour les mineurs participants</u></p> <p>Organiser des temps d'échanges collectifs avec les jeunes pour créer le guide en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - repérant leurs incompréhensions autour de la prise en charge - repérant les manques quant à leur démarche d'insertion (lieux de loisirs, de culture...) - cherchant une réponse claire et adaptée - réfléchissant au meilleur moyen de la retranscrire (images, définitions, mots clés...) - créant des traductions dans leurs langues d'origine <p>Organiser des temps d'échange avec l'équipe pour:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cibler les points de la prise en charge qui posent problème dans l'accompagnement - réfléchir au "contenu" du guide afin qu'il puisse être un support pour l'équipe et les mineurs <p><u>A long terme pour tous les mineurs du service</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposer le guide écrit et traduit à tout mineur arrivant dans le service - Support pour l'équipe
			1.1.2. Autonomie développée?	
			1.1.3. Identification des professionnels (rôles et fonctions), des temporalités, des personnes ressources?	
		1.2. Permettre l'accès à la langue française tout en respectant les langues d'origines	1.2.1. Compréhension du service en langue d'origine avec les liens en français?	
	1.2.2. Apprentissage concret des mots de base pour communiquer avec d'autres jeunes et avec l'équipe?			
	2. Favoriser le processus de socialisation des mineurs isolés étrangers dans un nouveau territoire	2.1. Favoriser le repérage géographique, la compréhension des normes...	2.1.1. Repérage des codes sociaux inhérents au service (respect des horaires, des RDV, de la politesse...)?	
2.1.2. Appropriation de la ville, identification des lieux (administratifs, de santé, scolaires, d'alimentation...)?				
	2.2. Promouvoir les actions collectives	2.2.1. Diminution de l'effet de la barrière de la langue pour se rencontrer entre jeunes?		
		2.2.2. Entraide, interdécouverte?		

Evaluations

Il faut préciser ici que la phase d'évaluation comporte plusieurs niveaux. En effet, les critères présents dans le tableau sont ceux de l'évaluation qualitative des objectifs éducatifs intermédiaires à long terme. Cette évaluation pourrait, à long terme, être envisagée sous différentes formes: entretiens avec les jeunes, observations des éducatrices, pertinence du support et de son contenu, utilisation par les jeunes et par l'équipe... En terme quantitatif, il serait intéressant de comptabiliser par exemple le nombre de guides distribués. A plus court terme, le projet pourrait être évalué selon plusieurs indicateurs tels que le nombre de jeunes participants aux temps de création du guide ou encore, plus qualitativement, leurs impressions, ressentis et commentaires sur la démarche.

Ces différentes évaluations permettront de faire le point sur la pertinence éducative du projet, sur son éventuelle pérennisation et sur les évolutions à envisager.

3.2.1.2 Moyens et budget

Elaborer un projet sous-entend également d'anticiper sa faisabilité technique et financière. Pour ma part, il me semble que le fait d'avoir précisé les moyens techniques et financiers du projet, a participé à sa validation.

Les moyens humains:

La participation de nombreuses personnes est nécessaire, que ce soient les jeunes, les éducatrices, la chef du service et le directeur afin de valider et créer le projet. De plus, d'autres personnes comme les bénévoles du service, les agents d'accueil ou d'entretien, peuvent apporter un regard plus extérieur et ainsi formuler des critiques constructives.

Les moyens matériels:

La disponibilité d'un espace d'échange en dehors du bureau des éducatrices est nécessaire. L'écriture et la mise en image du guide nécessite du matériel informatique spécifique: ordinateurs et logiciels adéquats. La phase de traduction requiert également un accès à internet pour éventuellement rechercher des définitions ou termes appropriés.

Le budget:

Charges		Produits	
Charges directes affectées à l'action		Ressources directes affectées à l'action	
Service interprétariat (cf. Devis Annexe 1)	87 €	Budget interprétariat (subvention CG)	87 €
Charges indirectes affectées à l'action		Ressources indirectes affectées à l'action	
Salaire ES 10h ⁵²	120 €	ES stagiaire (financement Pôle Emploi)	120 €
Mise en page/impression du guide papier	350 €	Contribution volontaire en nature	610 €
Location matériel informatique pour 2 mois	260 €		
Total	817 €	Total	817 €

3.2.1.3 Présentation aux différents acteurs

Comme j'ai pu l'expliquer précédemment, j'ai, dans un premier temps, élaboré le projet en fonction des constats et du diagnostic que j'ai pu établir sur le terrain autour de la question de l'insertion socioculturelle des mineurs isolés étrangers. Ainsi, j'ai rapidement soumis mon hypothèse aux différents acteurs.

Dans un premier temps: j'ai exposé le projet à l'équipe éducative notamment en temps de réunion de service. Le projet a tout de suite convaincu les éducatrices et la chef de service qui ont exprimé le souhait de le voir concrétisé.

Dans un second temps: j'ai rédigé plus précisément le projet, tel que je l'ai démontré plus haut, pour le soumettre au directeur du service. J'ai pris le temps d'en faire le budget prévisionnel afin qu'il puisse prendre rapidement la décision de sa réalisation. Le directeur a approuvé le projet, a entendu sa pertinence éducative et a validé le budget. Il a notamment trouvé intéressant la création du livret pour développer l'accueil des jeunes au vu du manque actuel de documents tels qu'un livret d'accueil (manque lié à la restructuration récente du

⁵² Base salaire d'un Educateur Spécialisé échelon 0 selon la Convention collective nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées du 15 mars 1966, mise à jour au 15 septembre 1976.

service et à la modification de ses missions).

Dans un troisième temps: j'ai donc pu rapidement soumettre le projet aux principaux concernés, les mineurs isolés étrangers. Le projet a été très bien reçu et nombreux ont été les jeunes à vouloir y participer. J'ai plusieurs explications à cela. D'une part, il a été perçu comme une proposition d'activité collective qui n'est pas habituelle dans le service et à laquelle les jeunes adhèrent énormément. C'était pour eux l'occasion de se retrouver ensemble. D'autre part, la création d'un outil à destination des futurs mineurs isolés étrangers accompagnés par le service a, je pense, interpellé leur besoin et envie de solidarité. En effet, l'idée de "créer pour aider" en faisant appel à leurs propres expériences et compétences a été très valorisante. Pour finir, je pense également que les jeunes dont j'étais l'éducatrice référente ont également investi le projet comme une sorte de continuité de la relation éducative.

3.2.2 Réalisation

Une fois le projet reçu par tous ses acteurs, j'ai pu organiser techniquement sa mise en œuvre et cela a débuté par l'organisation des temps collectifs.

3.2.2.1 *Le choix du contenu et l'écriture*

Ayant déjà réfléchi au contenu du guide lors de son élaboration, j'ai sollicité les éducatrices afin de le repreciser. Ainsi, il a été convenu que le guide sera créé sous la forme d'un petit livret (taille poche) et contiendra les informations suivantes:

- *Présentation succincte du service (adresse, horaires, missions...)*
- *Les papiers à avoir sur soi (prise en charge du Conseil Général, CMU...)*
- *Comment et où manger ? (explication des tickets alimentation)*
- *Comment et où acheter des vêtements ? (explication des tickets vêture)*
- *Comment me déplacer ? (point de rechargement de la carte de transport en commun)*
- *Comment ça marche pour l'école ? (tests, MGI, classes...)*
- *Accès Culture et Internet : médiathèques*
- *Plan de Lyon : adresses utiles (Hôpitaux, Conseil Général, préfecture...)*
- *Numéros utiles (cadre d'astreinte, pompier, police...)*
- *Glossaire de base franco-langue étrangère*
- *Dernière page avec emploi du temps vierge*

J'ai, par la suite, organisé un premier temps collectif avec les jeunes volontaires pour leur proposer une première "maquette" du guide. Etaient présents six jeunes qui ont tout de suite commenté le contenu et apporté des critiques que je me suis empressée de noter.

Les jeunes m'ont demandé s'ils auraient le droit d'écrire sur le guide. Ce à quoi j'ai répondu qu'un espace "emploi du temps" leur permettrait de noter leurs cours par exemple. "Oui, mais si on veut noter d'autres

choses?"... Nous avons donc décidé qu'il serait intéressant de laisser quelques pages vierges sur lesquelles il pourraient noter leur rendez-vous ou des adresses supplémentaires...

Ainsi, le contenu a été retravaillé, les termes choisis précisément en fonction de ce qu'ils évoquaient. De la même manière, nous avons réfléchi à insérer des images pour permettre une meilleure compréhension.

Les tickets alimentation et vêtture que donne le service sont très ressemblants, seulement une petite annotation précise leurs caractéristiques. Ainsi nous avons pensé à faire un zoom sur l'image des tickets pour faire ressortir cette annotation et ainsi éviter les confusions qui, selon les jeunes, les placent dans des situations délicates auprès des commerçants et qui peuvent, à plus long terme, créer un sentiment de gêne.

Tout au long de la séance, j'ai observé les participants et leur implication. Rapidement, ils se sont sentis investis de la création du guide. Ils ont énormément échangé entre eux afin de croiser leur regard sur leur prise en charge, chacun apportant des éléments à prendre en compte dans le guide, mais que j'ai également noté pour les retranscrire à l'équipe pour une réflexion plus globale sur l'accompagnement proposé par le service. Lors de cet échange, la démarche interculturelle s'est bien fait ressentir puisque chacun a pu prendre conscience de sa vision du langage, de l'écrit, du pratique...

Fatou, d'origine congolaise s'écrie à la fin de la lecture du guide: "Ah, mais vous les français, vous utilisez toujours des mots compliqués même pour expliquer des choses simples... Même quand on va voir le docteur c'est pareil, des papiers, toujours des papiers qu'on ne comprend pas... C'est pareil chez vous?" à destination d'un jeune albanais. Le débat était lancé.

J'ai donc proposé aux jeunes de refaire une maquette du guide avec leurs propositions et nous avons fixé un nouveau rendez-vous.

Après ce premier temps d'échange, j'ai rendu compte de l'avancée du projet à l'équipe éducative qui a pu me faire des retours pertinents et ainsi alimenter à nouveau le contenu du guide. D'autres jeunes, qui n'avaient pas participé à la première étape, m'ont questionné en voyant le "chantier" guide sur mon bureau. De là, se sont créés des temps plus informels pendant lesquels ils ont voulu lire le guide, y ajouter des termes...

Alina, jeune femme enceinte, me demande si j'ai écrit l'adresse de l'hôpital qui suit sa grossesse. Effectivement, nous n'avions pas pensé aux jeunes femmes enceintes....

J'ai bien sûr pris en compte toutes les réflexions puisque j'étais bien consciente que tous ne pourraient pas participer, de par diverses raisons, aux prochains temps formels et collectifs.

Lors du temps d'échange suivant, jeunes, éducatrices et moi-même nous sommes mis d'accord sur le contenu et avons décidé que la prochaine étape serait dédiée à la traduction.

3.2.2.2 *La traduction*

Lors des premiers temps en équipe, nous avons choisi plusieurs langues de traduction des guides, notamment l'arabe, l'albanais, l'anglais, le dari, le bambara, le peul, le russe, l'espagnol, le lingala et le portugais, en fonction des origines des jeunes accompagnés par le service. J'avais cependant précisé que mon objectif était de solliciter les jeunes pour faire les traductions et qu'il était possible que toutes ces langues ne soient pas représentées par les jeunes participants. L'idée étant alors que d'autres traductions pourraient être faites à plus long terme, en fonction des besoins.

Ainsi, lors du premier temps collectif dédié à la traduction, j'ai demandé aux jeunes participants sur quelles traductions ils pouvaient s'investir. Sans surprise, chacun a opté pour sa langue maternelle. Un jeune a également souhaité proposer une traduction en espagnol puisqu'il avait transité quelques mois en Espagne. Armés d'un guide en français, de feuilles et de crayons, ils ont commencé à traduire, échangeant parfois sur la signification de certains termes.

Fatou a commencé à écrire en lingala puis elle s'est arrêté et m'a interpellé "en fait ma traduction en lingala n'est pas vraiment nécessaire parce qu'on parle tous un peu français et les mots compliqués comme prise en charge n'existent pas, je les dis en français. En plus, nous, on écrit pas trop le lingala." Effectivement, nous nous sommes mises d'accord pour ne pas proposer le guide dans cette langue. Fatou a donc continué l'atelier en aidant les autres et surtout en apprenant certains termes dans toutes les langues...

Certaines traductions se sont avérées plus complexes. En effet, je n'avais pas pensé techniquement à la traduction en arabe. Quand bien même le jeune écrit la traduction, il faut ensuite la mettre par informatique. Or mon ordinateur et ses logiciels très performants ne me permettent pas d'écrire dans cette langue. Nous avons essayé tout d'abord de contourner la difficulté, utilisant un clavier arabe en ligne mais cela s'avérait très compliqué.

Au terme de deux heures de travail intense, je mets fin à la séance et propose un autre rendez-vous aux jeunes. A ma grande surprise, tous sans exceptions, ont exprimé le souhait d'emporter le travail chez eux et de me le rendre finalisé. J'ai tout d'abord été dérangée par leur proposition, hésitant entre "ils en ont assez de faire cela" et "j'ai dû mettre un peu trop la pression sur le résultat". Mais rapidement, j'ai fait le lien entre leur motivation à traduire et ce que cette traduction pouvait représenter pour eux, à savoir être mobilisés autour d'une

compétence qui leur est chère, leur langue maternelle. Ainsi, dès les jours suivants, chacun m'a rapporté le guide traduit en différentes langues.

Mahmoud, qui a fait la traduction espagnole, me confie alors que l'arabe est une langue qu'il n'a pas écrit depuis longtemps et qu'il préférerait solliciter un autre jeune pour corriger sa traduction avant de me la rendre. Ce sur quoi je l'ai rassuré, lui expliquant que le but n'était pas tant le résultat mais bien la façon dont il s'était impliqué dans cette traduction. Le résultat semblait d'ailleurs très convenable.

Ainsi, au bout de trois séances, les traductions étaient presque toutes abouties. Comme pour l'écriture, les jeunes de passage dans le bureau ont voulu lire, corriger, ajouter...

Vesim, jeune albanais parlant le français et tout récemment arrivé prend le guide en albanais et me demande un stylo rouge. "Il y a des fautes, je vais corriger."

Pour parfaire cette étape de traduction, je sollicite également mes collègues en faisant appel à leurs propres connaissances linguistiques.

D'autre part, je décide de prendre rendez-vous avec le directeur afin de lui rendre compte de l'évolution du projet. Il semble alors très satisfait mais, étant arabophone, il hésite sur la traduction proposée en arabe, précisant que celle-ci était faite en dialecte. Il se prononça donc pour une traduction plus littéraire, accessible au plus grand nombre. C'est alors, qu'ayant prévu à la base l'intervention d'un traducteur professionnel pour le dari, une des langues de l'Afghanistan, nous avons opté pour une traduction en arabe. D'autant plus qu'aucun jeune afghan n'était accompagné ni sur liste d'attente à ce moment donné.

3.2.2.3 Mise en page et impression

Au tout début de l'élaboration du projet, j'avais pensé qu'il pouvait également être l'occasion de travailler sur informatique avec les jeunes. Cependant, face à un double constat de manque de matériel informatique et de manque de temps, j'ai renoncé à cette idée. Ainsi, les guides traduits manuellement, j'ai entamé leur mise en page sur informatique. Cette étape a été menée en grande majorité lors de mes horaires de travail mais également en dehors car elle représente une somme de travail non négligeable. Cependant, c'est avec bonne volonté que j'ai finalisé la mise en page des guides.

J'ai par ailleurs fait appel à mon réseau personnel pour imprimer les guides en 50 exemplaires chacun. J'ai donc eu à choisir les couleurs, le type de papier et les guides se sont enfin concrétisés.

3.2.2.4 Finalisation

Le projet ayant été mené à la fin de ma période de stage, l'impression a été réalisée ma dernière semaine dans le service. J'ai donc présenté les trois cent guides, en français, arabe, albanais, anglais espagnol et portugais (cf. Annexe 2), le dernier jour de mon stage, profitant de ma fête de départ où étaient présents l'équipe éducative et de nombreux mineurs isolés étrangers.

De la part de l'équipe éducative, les commentaires ont été très gratifiants pour le projet, notamment par rapport à l'implication des jeunes et à son résultat très "professionnel". Finalement, un petit bilan non officiel du projet s'est opéré et nous avons pu échanger.

D'autre part, les jeunes qui avaient participé de près ou de loin à la création des guides, les ont saisis, lus et commentés spontanément. D'une manière générale, ils étaient très fiers du résultat et tous ont voulu en garder quelques exemplaires. Les autres jeunes ont également été curieux, les guides circulaient dans la salle, certains en gardaient dans différentes langues. Les pages "Quelques mots à connaître" ont été le support d'échanges en différentes langues, chacun essayant de s'exprimer dans la langue de l'autre.

Pour finaliser au mieux cette action, j'ai envoyé les fichiers informatiques à l'équipe, afin qu'elle puisse modifier le guide, créer de nouvelles traductions à partir du support existant.

3.2.3 Bilan

Au vu des critères d'évaluation que j'ai pu proposer lors de l'élaboration du projet, je n'ai pas pu effectuer l'évaluation globale du projet. Cela s'explique principalement par mon départ du service juste à la fin du projet. Cependant, l'équipe s'en est saisi et reviendra sur le projet, que ce soit sur son contenu ou sur son utilisation à plus long terme.

Toutefois, je peux d'ors et déjà proposé un premier bilan du projet, notamment en me basant sur mes observations et analyses.

3.2.3.1 Le projet et les mineurs isolés étrangers

Tout d'abord, le fort taux de participation des jeunes migrants sur toute la durée du projet me permet de penser que sa forme a été adaptée. C'est toutefois en reprenant les différents objectifs intermédiaires et les critères d'évaluation énoncés que je peux proposer un bilan plus qualitatif de l'action menée.

Identification des missions, des acteurs et compréhension de la prise en charge: les jeunes ont, à travers les temps d'échanges, pu s'exprimer sur leurs incompréhensions de la prise en charge proposée par le service, voire même sur la prise en charge globale de la protection de

l'enfance et sur les questions d'insertion. Ainsi, nous avons pu trouver des réponses adaptées afin de favoriser cette compréhension.

Le service ne gère pas l'hébergement ou l'orientation en foyer par exemple, les jeunes migrants ont du mal à comprendre la répartition des missions entre le service et l'ASE. Avec la compréhension de ce schéma, la plupart des jeunes se sont sentis beaucoup plus autonomes, puisqu'ils avaient identifié les différents acteurs de leur prise en charge et pouvaient ainsi les solliciter en fonction de leurs besoins.

Ainsi, j'ai pu observer une certaine amélioration de leur implication dans leur prise en charge. En effet, il semble évident de dire que tout individu est plus à l'aise avec les éléments qu'il comprend, il peut s'en saisir, se les approprier pour répondre à ses besoins. Cela, il me semble est gage d'autonomie. Autonomie dont les mineurs isolés étrangers devront rapidement faire preuve dans leur démarche d'insertion socioculturelle.

Apprentissage du français et compréhension en langue d'origine: le travail en langue française et en langues d'origines au-delà du fait qu'il a permis aux jeunes participants d'accéder à certains termes en français, a eu des résultats assez surprenants. J'ai fait appel aux compétences linguistiques des jeunes à travers les traductions du guide, je me doutais qu'ils se sentiraient valorisés par une telle demande mais je ne pensais pas que le rapport à la langue d'origine serait si fort. En effet, lors de ces temps d'échanges, "*La langue maternelle, à la fois parlée par la mère dans le monde interne de l'enfant et enveloppe maternelle et culturelle qui porte les origines*"⁵³ était sollicitée. Depuis leur arrivée en France, les mineurs isolés étrangers se voient éloignés de leur langue d'origine et ce notamment pour apprendre le français rapidement et ainsi répondre de leur insertion. L'idée commune est d'immerger le jeune dans la langue française afin qu'il l'assimile au mieux, cependant "*pour que cette conquête de l'autre langue soit possible, c'est à dire pour qu'elle soit véritablement parlée, il est nécessaire que la langue maternelle soit retrouvée et employée*"⁵⁴.

Autonomie: ainsi, les mineurs isolés étrangers ayant participé au projet "guide" ont pu, il me semble, gagner en compréhension et en autonomie dans leur prise en charge et ainsi être plus forts dans leur démarche d'insertion socioculturelle.

Repérage des codes sociaux et appropriation de la ville: en ce qui concerne la démarche de socialisation, j'ai pu observer que les jeunes ont, à travers le projet, pu découvrir et échanger

⁵³ Emmanuelle MECHIFOR-MARHADOUR, "Langue et affiliation dans un contexte interculturel, le cas des adolescents isolés étrangers", Dossier Les jeunes et la migration, *Le Journal des psychologues*, n°290, septembre 2011, p.24

⁵⁴ Ibid.

sur leur nouvel espace de vie, c'est à dire l'agglomération lyonnaise. Au-delà du repérage géographique, les jeunes ont commencé à intégrer certains modes de fonctionnement (normes, valeurs, us et coutumes...) inhérents au territoire.

"Mais pourquoi tous les magasins ferment à 19h ici? C'est justement l'heure où j'ai besoin de faire mes courses moi..." me dit Fatou. je dois alors lui expliquer que cela est dû au droit du travail et puis que c'est culturel... Ou encore "Et pourquoi mon assistante sociale m'a dit de ne pas traîner dans ce quartier?"... Nous échangeons alors sur le quartier qui est un lieu de prostitution... "Ah, d'accord!"

Solidarité et entraide: les temps collectifs ont été fortement investis et appréciés. Les jeunes ont pris plaisir à se retrouver et à communiquer, même si cela n'est pas toujours évident, faute de langue commune. Dans les discussions, chacun a parfois dû déconstruire ses préjugés et sortir de son ethnocentrisme, moi la première, pour comprendre l'autre.

Vesim, jeune albanais s'exprime par rapport à Internet en direction des jeunes africains "Mais vous connaissez Facebook? Mais vous n'avez pas d'ordinateurs là-bas? La discussion qui s'en est suivie était intéressante..."

Dans ces temps collectifs, j'ai observé une certaine solidarité, les uns aidaient les autres, sans jugement de compétence.

Au-delà de ces temps collectifs formels, des liens se sont maintenus entre jeunes qui ne se seraient peut-être pas côtoyés sans cela. Mes rapports avec les jeunes ont également été modifiés. Comme je les avais sollicités, j'ai eu l'impression qu'ils ont compris que, bien que je sois un adulte de référence, je n'ai pas la science infuse et je ne détiens pas la vérité.

Pour finir sur l'intérêt du projet sur les jeunes, je crois que le simple fait d'avoir pris le temps d'organiser un projet avec eux et pour eux leur a permis de se sentir au cœur de leur prise en charge, entendus, accompagnés, sollicités par une éducatrice. C'est en quelque sorte leur permettre de ne pas être encore une fois ceux qui sont "au banc de" mais bien "dedans".

3.2.3.2 Intérêts pour l'équipe

Il est plus difficile de faire un premier bilan en ce qui concerne le projet et l'équipe. Cependant, je l'ai déjà précisé précédemment, le guide finalisé a été très bien reçu par l'équipe. Cela s'explique, en grande part, par la participation de l'équipe à l'élaboration du projet. De plus, le projet a, semble t-il, permis de réintroduire l'organisation de temps collectifs dans le fonctionnement du service, les jeunes y adhérant complètement.

Lors d'une rencontre sur le service après la fin de mon stage, l'équipe m'a fait quelques retours. En effet, les éducatrices ont pris l'habitude d'utiliser le guide lors des entretiens d'admission, puis comme support à l'accompagnement. De plus, quelques jeunes ont pu faire des commentaires.

Miguel, ancien mineur isolé angolais, lors d'un passage dans le service, s'est saisi du guide et a dit: "Si j'avais eu le guide à mon arrivée ça m'aurait aidé, surtout le petit glossaire franco-portugais car je ne savais même pas dire si j'allais bien ou pas".

La chef de service a également présenté le guide aux travailleurs sociaux du Conseil Général. Ainsi, l'équipe semble avoir complètement intégré l'outil guide dans l'accompagnement proposé.

3.2.3.3 Limites

Même si le projet et son résultat concret semblent connaître une appréciation globale positive, il est toutefois intéressant d'en noter les limites. Cette démarche permet également de questionner le projet par rapport à ma question de départ concernant l'accompagnement des mineurs isolés étrangers dans leur démarche d'insertion et de percevoir les modifications qui pourraient lui être apportées.

Ainsi, j'ai noté une première limite importante, celle de l'accessibilité du guide. En effet, le guide dans sa forme actuelle n'est pas accessible aux jeunes ne maîtrisant pas du tout la lecture ou qui ne bénéficie pas d'une traduction dans sa langue maternelle. Encore au-delà, l'outil papier, à garder sur soi, à consulter, à questionner... ne répond pas forcément aux représentations de l'accompagnement que peuvent avoir les jeunes. J'ai déjà pu préciser que le rapport au papier, à l'écrit et à la lecture est culturellement situé. Ma démarche pourrait alors être qualifiée d'ethnocentrée puisque encore une fois il est aisé de penser que le jeune doit faire l'effort de s'adapter au support.

Or, et c'est une autre limite que je vais expliciter, le guide ne peut être envisagé par l'équipe comme un outil suffisant à l'accompagnement des mineurs isolés étrangers dans leur démarche d'insertion. Il doit en être qu'un support favorisant les temps d'échange, la relation éducative et ainsi l'installation du jeune dans son nouvel espace de vie. Malgré l'idée entendue par l'équipe que cet outil permet de contourner la contrainte du temps - celle qui implique que les éducatrices n'ont pas les moyens d'organiser des temps individualisés et collectifs dans le but de favoriser la démarche d'insertion socioculturelle au-delà des missions du service - l'accompagnement des jeunes dans cette démarche nécessite tout de même de prendre du temps avec eux.

Il serait à noter, en limite supplémentaire, le fait que, quand bien même l'équipe s'est investie sur le projet, je l'ai mené concrètement et majoritairement seule. Encore une fois, la temporalité du service peut expliquer le fait que mon statut de stagiaire a légitimé ma démarche, nécessitant du temps. En effet, j'avais moins de jeunes en référence que les éducatrices et j'étais moins soumise, comme elles peuvent le ressentir, à la pression de l'urgence et du résultat.

Ainsi, le projet pourrait être retravaillé avec la prise en compte de ces limites. Des traductions supplémentaires pourraient être envisagées ainsi qu'une version accessible aux jeunes qui ne savent pas lire, en utilisant des images uniquement par exemple. D'autres supports pourraient également être créés comme une vidéo ou un tableau photo qui permettraient également de créer du débat et de l'échange entre jeunes et professionnels, voire même avec les principaux partenaires. D'autre part, et c'est un peu ce que j'ai voulu démontrer, le temps pris à l'élaboration et à la réalisation d'un projet est peut-être significatif dans un service fonctionnant dans l'urgence, mais les résultats peuvent également être bénéfiques et améliorer son fonctionnement. Ainsi, les professionnels du service pourraient, à terme, s'engager plus facilement dans une dynamique de projet.

Pour conclure, cette démarche de projet m'a permis d'approfondir mon expérience en tant que future éducatrice spécialisée tant dans la pratique auprès des jeunes au sein d'une institution que dans la réflexion globale autour de la posture professionnelle.

3.3 Un projet qui s'insère dans une réflexion collective

Il me semble important de revenir rapidement sur le contexte du service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers dans lequel j'ai pu évoluer, expérimenter ma pratique professionnelle et ainsi mettre à l'œuvre mon questionnement. Si je me suis interrogée sur les possibilités, pour un éducateur spécialisé, de favoriser la démarche d'insertion des mineurs isolés étrangers, c'est que j'ai pu trouver, au sein de mon équipe, les éléments nécessaires à mon cheminement.

3.3.1 Les autres réponses éducatives

Dans un premier temps, dès mon arrivée, j'ai pu observer que certains points de la démarche d'insertion socioculturelle des jeunes étaient en questionnement.

Ainsi par rapport à la question de l'accès à la langue française et au respect de la langue

d'origine, des actions étaient pensées. Une recherche permanente de bénévoles pour dispenser des cours de français était à l'œuvre, ainsi qu'un partenariat avec une association d'alphabétisation. De plus, l'équipe a sollicité le financeur du service pour développer le budget interprétariat, faisant aussi la demande d'une inscription aux services d'interprétariat par téléphone. En ce qui concerne le processus de socialisation et du repérage territorial, des partenariats ont été mis en place avec des associations qui organisent des sorties culturelles ou des accompagnements individuels ou encore avec la médiathèque de la commune.

La démarche interculturelle a également été questionnée tout au long de mon stage. Des formations spécifiques à certains pays et certaines cultures ont été organisées. J'ai également soumis l'idée d'une formation sur l'interculturalité qui a été acceptée et qui s'organisera l'année prochaine. Dans le même sens, l'organisation de temps collectifs a pris une place de plus en plus importante dans le but de créer de l'échange avec les jeunes en dehors du rapport accompagnant/accompagné.

3.3.2 Une éthique professionnelle en perpétuel questionnement

J'ai pu bénéficier pendant ce stage, d'une réelle dynamique de réflexion autour du public accompagné. En effet, une bibliothèque importante, contenant de nombreux ouvrages sur les mineurs isolés étrangers, sur le droit des étrangers, sur les politiques sociales actuelles... est disponible dans le service. Le service est également abonné à plusieurs newsletters qui permettent à l'équipe d'être informée rapidement de toutes les informations concernant le public, le travail social ou encore la législation.

J'ai donc évolué au sein d'une équipe qui a pu créer, nourrir et élucider mes questionnements. C'est ce que je définis aujourd'hui comme l'éthique de travail à partir de laquelle j'ai pu développer ma propre pratique professionnelle.

Conclusion

"Il faut reconnaître tout être humain sans chercher à savoir s'il est blanc noir basané ou rouge. Lorsque l'on envisage l'humanité comme une seule famille il ne peut être question d'intégration ni de mariage inter-racial." Ces mots de Malcom X, certes porteurs d'espoir, ne reflètent cependant pas la réalité des conceptions actuelles. Dans la société française, je constate que souvent les tentatives de rencontre entre différentes cultures impliquent une démarche d'uniformisation. Je ne défends pas ici la culture de la différence mais dénonce tout de même le processus d'uniformisation inégalement opéré à l'échelle mondiale. Certaines cultures, dites "civilisées", "humainement, économiquement et technologiquement avancées" ou finalement "occidentales" sont, à l'heure actuelle, les représentantes et détentrices du concept d'Humanité. Ainsi, ce sont aux autres, issus du "tiers-monde", des "suds", des pays "sous-développés" de s'adapter afin d'intégrer ce nouvel espace mondialisé. Les mineurs isolés étrangers, en majorité issus de ces zones se retrouvent donc confrontés à cette politique ethnocentrée dans leur parcours d'exil, même bien avant qu'ils n'arrivent en France.

La démarche d'insertion socioculturelle des mineurs isolés étrangers implique de nombreux aspects, psychologiques, sociologiques, législatifs qui s'enchevêtrent les uns aux autres tout au long d'un processus qui nécessite du temps. A leur arrivée dans le service spécifique d'accompagnement des mineurs isolés étrangers, les jeunes migrants ne sont qu'aux prémices de cette démarche. Ainsi, les éducatrices spécialisées, au-delà de leurs missions premières de protection et d'évaluation, sont intégrées, de manière plus ou moins significative en fonction des jeunes, à cette démarche. En questionnant les possibilités de l'éducateur dans l'accompagnement des jeunes dans leur démarche d'insertion socioculturelle, j'ai pu en repérer les éléments importants, tels que la compréhension de l'accompagnement par les jeunes, la nécessité du recours à la langue d'origine mais aussi le processus de socialisation mis à l'œuvre ou encore le paradoxe temporel qui le traverse. Tout au long de ma démarche, nourrie par un travail d'équipe conséquent, j'ai pu, petit à petit, mettre en mot cette grande question et ainsi envisager des pistes de réponses. Le projet que j'ai mené m'a démontré, au-delà de sa mise en œuvre et de ses résultats éducatifs, que la réflexion permanente et collective est, en réalité, la condition nécessaire à toute évolution de la pratique et de l'éthique professionnelles.

"*L'étrange dérange. L'étranger bouscule*"⁵⁵ et cela prend tout son sens après dix mois passés auprès des mineurs isolés étrangers en tant qu'éducatrice spécialisée stagiaire. L'interdécouverte des uns et des autres, de nos cultures et de nos représentations, a été la matière essentielle de mon expérience. Que ce soit du point de vue des jeunes, de l'équipe ou du mien, il me semble que la rencontre a été nécessaire à l'explicitation de nos questionnements respectifs et a nourri l'enrichissement de l'accompagnement.

Ainsi, la démarche réflexive professionnelle dans laquelle je me suis inscrite tout au long de ce travail de mémoire, tout au long de mon expérience auprès des mineurs isolés étrangers mais aussi tout au long de ma formation m'a permis, entre autre, d'introduire la notion d'interculturalité dans ma pratique professionnelle en tant qu'éducatrice spécialisée. En effet, j'ai dû faire des efforts de décentration culturelle afin de favoriser les échanges avec les jeunes. J'ai également dû me documenter énormément sur les différentes cultures. J'ai appris à communiquer différemment, à faire appel à d'autres moyens d'expression que la parole. Ces enseignements ont été riches. De plus, cette approche m'a semblé naturelle au contact des mineurs isolés étrangers car les différences culturelles sont relativement flagrantes à leur arrivée. Cependant, j'ai réalisé que la démarche interculturelle pouvait être développée quelque soit le public puisque les différences culturelles ne se limitent pas aux frontières géographiques. Se faisant, je prends aujourd'hui pour base de ma pratique professionnelle cette posture interculturelle qui fait appel à la disponibilité à l'échange et à l'effort de décentration pour aborder l'altérité, la relation.

*"Nous devons apprendre à vivre ensemble
comme des frères, sinon nous allons mourir
tous ensemble comme des idiots."*

Martin Luther King

⁵⁵ Joseph ROUZEL, *La parole éducative*, Paris, Dunod, 2005, p.89

Bibliographie

Ouvrages

- ALPE Yves (et alii), *Lexique de sociologie*, Paris, Dalloz, 3^{ème} édition, 2010
- BLANC-CHALEARD Marie-Claude, *Histoire de l'immigration*, Paris, La découverte, 2007
- BOUCHER Manuel, *Les théories de l'intégration, Entre individualisme et différentialisme*, Paris, L'Harmattan, 2000
- BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1993
- BRICAUD Julien, *Accueillir les jeunes migrants, Les mineurs isolés étrangers à l'épreuve du soupçon*, Lyon, Chroniques Sociales, 2012
- CAPUL Maurice & LEMAY Michel, *De l'éducation spécialisée*, Toulouse, Erès, 2006
- CURIE Raymond, *Interculturalité et citoyenneté à l'épreuve de la globalisation*, Paris, L'Harmattan, 2006
- DARMON Muriel, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2007
- DUBAR Claude, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991
- FUSTIER Paul, *L'identité de l'éducateur spécialisé*, Paris, Dunod, 2009
- GAUDE Laurent, *Eldorado*, Arles, Actes Sud, 2007
- JOVELIN Emmanuel (et alii.), *Le travail social face à l'interculturalité*, Paris, L'Harmattan, 2003
- NATHAN Tobie, *Nous ne sommes pas seuls au monde*, Paris, Editions du Seuil, 2007
- ROUZEL Joseph, *La parole éducative*, Paris, Dunod, 2005
- ROUZEL Joseph, *Le travail d'éducateur spécialisé, Ethique et pratique*, Paris, Dunod, 2004
- SIBONY Daniel, *L'entre-deux, l'origine en partage*, Paris, Editions du Seuil, 2003

Articles/Revue

- AUBERT Nicole, "Le temps des urgences, l'avènement de l'homme-instant", *Cultures en mouvement*, n° 59, juillet/aout 2003, pp 14-18
- BOLTANSKI Luc, "Les changements actuels du capitalisme et la culture du projet", *Cosmopolites*, n°12, juin 2006, pp 17-42

- BOUTINET Jean-Pierre, "Tensions et paradoxes dans les conduites de projets", *Les cahiers de l'Actif*, n°266/267, Juillet-Aout 1998
- CORDEIRO Albano, "L'intégration, c'est quoi au juste?", *Ecarts d'identité*, n°62, septembre 1992, pp 2-5
- Dossier Les jeunes et migrations, *Le journal des psychologues*, n°290, septembre 2011, pp 16-44
- GRAULLE Pauline & SENGHOR Karine, "Accueil d'urgence: la somme de toutes les défaillances?", *Le bulletin de la Protection de l'Enfance*, n° 19/20, novembre-décembre 2009, pp 8-10
- JOVELIN Emmanuel (et alii), "Travail Social et interculturalité II", *Forum*, n°102, juin 2003
- KABANZA Faustin, "Repères identitaires des mineurs isolés étrangers", *Diversité*, n°163, décembre 2010, pp 201-205
- "Nom: étranger; Etat civil: suspect", *La revue du GISTI*, n°85, juin 2010
- PAGNON Marie-José, "D'une réalité de sans-papiers à une construction d'identité sociale complexe, Les trajectoires des jeunes migrants ou leur installation en France", *Hommes et migrations*, n°1290, mars-avril 2011, pp 88-92
- RAVON Bertrand, "Le travail social, entre progressisme et présentisme", Dossier Dépasser l'urgence, *Rhizome* n°15, avril 2004, p.3
- THIBAudeau Caroline, "Mineurs étrangers isolés : expérience brutale de la séparation", *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 64, février 2006, pp 97-104

Articles en ligne

- BENLOULOU Guy & TREMINTIN Jacques, "Le référent: professionnel ressource ou substitut parental?", [en ligne], n°340 du 15 février 1996, disponible sur www.lien-social.com
- Conférence du 2 mai 2011 sur l'approche transculturelle dans la prise en charge de mineurs isolés étrangers [en ligne], disponible sur www.resauremi.org
- CROGNIER Philippe, "Ecrire ses pratiques en travail social, De l'insécurité scripturale au saisissement de l'écriture", [en ligne], disponible sur www.lasauvegarddunord.fr
- ETIEMBLE Angelina, "Les mineurs isolés étrangers en France, Evaluation quantitative de la population accueillie à l'Aide Sociale à l'Enfance, Les termes de l'accueil et de la prise en charge", [en ligne], Rennes, Quest'us/DPM, Association d'études et de recherches en

sociologie, 2002, disponible sur www.infomie.net

- TREMINTIN Jacques, "Quelles pratiques professionnelles face aux mineurs isolés étrangers", *Lien Social*, n°1047, 26 janvier 2012, [en ligne], disponible sur www.tremintin.com

Vidéos en ligne

- BOURDIEU Pierre, "Ce que parler veut dire", interview lors de l'émission télévisée Les Apostrophes du 29/10/1982 sur Antenne 2, disponible sur www.ina.fr
- Film sur "L'histoire de l'immigration en France", 2006, disponible sur www.histoire-immigration.fr
- VICTOR Jean-Christophe, "Migrations, que fait l'UE?", Le Dessous des cartes, Emission ARTE, avril 2009, disponible sur www.ddc.arte.tv

Principaux sites Internet visités

www.histoire-immigration.fr

www.infomie.net

www.amitie-entre-les-peuples.org

www.droitsenfant.org

www.ladocumentationfrancaise.fr

www.anesm.sante.gouv.fr

www.unesco.org

www.education.gouv.fr

Table des sigles

- **ASE:** Aide Sociale à l'Enfance
- **CASF:** Code de l'Action Sociale et des Familles
- **CESEDA:** Code de l'Entrée et du Séjour des Etrangers et du Droit d'Asile
- **CIDE:** Convention Internationale des Droits de l'Enfant
- **CNDA:** Cour Nationale du Droit d'Asile
- **CST:** Carte de Séjour Temporaire
- **FJT:** Foyer de Jeunes Travailleurs
- **MGI:** Mission Générale d'Insertion
- **OFPRA:** Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides
- **ONED:** Observatoire National de l'Enfance en Danger
- **ONG:** Organisation Non Gouvernementale
- **OPP:** Ordonnance de Placement Provisoire

Annexe 1: Devis d'interprétariat

██████████
██████████
██████████
Téléphone : ██████████
Télécopie : ██████████
email : ██████████
Siret ██████████

Devis N° D0217998 Référence à rappeler dans toute correspondance

██████████
██████████
██████████

N° de Client : 658 Tél : ██████████

Madame, Monsieur,

Nous avons bien reçu votre demande de devis et nous vous remercions

Nous vous prions de bien vouloir trouver ci-après le détails du devis demandé

Devis N°	Date	Vos références	Délai de réalisation
D0217998	24/01/2013	██████████	1 semaine

Désignation	Montant (Euros)
Texte libre 2013 ARABE	87,00
Total Devis N° : D0217998	87,00

--

Merci de rappeler la référence du dossier dans toute correspondance avec nos services.
Dès réception de votre accord, votre dossier vous sera adressé dans les meilleurs délais.
Nous sommes à votre disposition pour tout complément d'information.
Nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, nos sincères salutations.

Le Département Interprétariat-Traduction

Annexe 2: Livrets "Guide"

THEME

L'insertion socioculturelle des mineurs isolés étrangers

RESUME

La question de l'accueil des mineurs isolés étrangers est actuellement en tension à l'échelle nationale. Le travail social est ainsi de plus en plus confronté à ce public, à la croisée entre Protection de l'Enfance, Droit des Etrangers, Insertion...

En tant qu'éducatrice spécialisée, j'ai voulu questionner, dans ce travail de mémoire, l'accompagnement éducatif des mineurs isolés étrangers dans leur démarche d'insertion socioculturelle.

Processus de socialisation, respect de la langue d'origine, prise en compte des temporalités paradoxales... sont les points qui sont venus nourrir ma réflexion et qui m'ont permis d'aboutir à l'élaboration d'une démarche interculturelle comme base de l'accompagnement des mineurs isolés étrangers dans leur démarche d'insertion socioculturelle.

MOTS CLES

Mineurs Isolés Etrangers - interculturalité - insertion socioculturelle
urgence - socialisation - langue - temporalité - repérage