UNIVERSITE DE TOULOUSE 2 - LE MIRAIL

DIPLÔME DES HAUTES ETUDES DES PRATIQUES SOCIALES

RESPONSABLE D'ETUDES ET DE PROJET SOCIAL

(DHEPS – REPS)

Du déracinement à l'enracinement, Les représentations de Mineurs Isolés Etrangers

Mémoire présenté par

Nicolas MÄNNLEIN

Sous la direction de

Alain PIASER, Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation
Université de Toulouse II – Le Mirail

Service de la Formation Continue

Session 2011

« La protection de l'enfant, et non le contrôle de l'immigration, doit être le principe moteur des Etats à l'égard des enfants non accompagnés[1] »[2]

[1] « Enfants non accompagnés » est le terme européen pour désigner les « Mineurs Isolés Etrangers »
[2] Déclaration de l'Assemblée Parlementaire du conseil de l'Europe lors de la session du 11 au 15 avril 2011

Remerciements

- Je tiens en premier lieu à remercier les anciens Mineurs Isolés Etrangers qui ont accepté de participer aux entretiens, nous apportant ainsi des éléments de réflexion que nous pouvons réinjecter dans nos pratiques professionnelles.

- Je tiens ensuite à remercier tout particulièrement, Alain PIASER pour sa guidance et la justesse de ces remarques, Pierre RATINAUD pour IRaMuTeQ et tous les conseils qui vont avec, Sabrina LABBE pour son accompagnement de tous les jours dans la formation et enfin toute l'équipe Repère, qui de par son dynamisme et sa disponibilité m'ont transmis le goût de la recherche.

- Mes collègues de formation et de travail pour leur coopération tout au long de la formation.

- Enfin, que soient remerciés tous ceux qui de près ou de loin ont participé à ce travail.

Sommaire

INTRODUCTION **4**

QUEL ACCUEIL POUR LES MINEURS ISOLES ETRANGERS EN FRANCE ? **6**
1. LES MINEURS ISOLES ETRANGERS (MIE) 6
2. L'INSTITUT PROTESTANT 18

DEBROUSSAILLAGE THEORIQUE **25**
1. LA QUESTION MIGRATOIRE 25
2. ECLAIRAGE PSYCHO-SOCIAL 36

DE LA THEORIE A L'EMPIRIE : QUELLE DEMARCHE SCIENTIFIQUE? **44**
1. INTRODUCTION 44
2. POSTURE EPISTEMOLOGIQUE 45
3. PROBLEMATIQUE 47
4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE 49
5. METHODOLOGIE QUANTITATIVE 50
6. METHODOLOGIE QUALITATIVE 52

« 2002 – 2009 » HUIT ANNEES D'UN ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF **56**
1. INTRODUCTION 56
2. L'ENTREE A L'INSTITUT PROTESTANT 56
3. LA FORMATION 62
4. APRES L'INSTITUTION 67
5. SYNTHESE DE L'ANALYSE STATISTIQUE 70

LA PAROLE AUX USAGERS **71**
1. INTRODUCTION 71
2. ANALYSE DE LA PREMIERE QUESTION DES ENTRETIENS 73
3. ANALYSE DU CORPUS « PRISE EN CHARGE » 75
4. ANALYSE DU CORPUS « INSERTION SOCIO PROFESSIONNELLE » 100
5. SYNTHESE DES ANALYSES QUALITATIVES 121

RETOUR REFLEXIF A VISEE PRAXEOLOGIQUE **123**
1. VERIFICATION DE PRESENCE DE REPRESENTATIONS SOCIALES 123
2. QUELLES PERSPECTIVES ? 125

DISCUSSION **129**
1. SCIENTIFICITE DE L'ETUDE 129
2. ORIENTATIONS THEORIQUES 131

CONCLUSION **133**

BIBLIOGRAPHIE **135**

GLOSSAIRE **138**

TABLE DES ILLUSTRATIONS **139**

TABLE DES ANNEXES SUR CD-ROM **140**

TABLE DES MATIERES **141**

Introduction

En 2009 le défenseur des enfants enregistrait 16% de réclamations relatives à la situation de mineurs étrangers, ce qui correspond au 2ème motif de réclamations au plan national (VERSINI, 2009). Si l'arrivée de Mineurs Isolés Etrangers date des années 80, le phénomène tend à s'amplifier et pose ainsi un certain nombre de questionnements. Ces questionnements sont politiques, administratifs, juridiques, sociologiques, géopolitiques, psychologiques… et concernent l'ensemble des acteurs de la prise en charge des Mineurs Isolés Etrangers.

A l'origine de notre recherche, une série de questionnements sur le devenir des Mineurs Isolés Etrangers après leur prise en charge. En effet si le pourquoi de l'exil a souvent été étudié, si les aspects juridiques et financiers sont souvent débattus, que pensent les Mineurs Isolée Etrangers de leur prise en charge, comment se sentent-ils intégrés en France, comment vivent-ils leur extranéité dans les différents espaces de leur vie ? Ce sont autant de questions que nous allons nous poser dans cette étude.

Nous avons centré notre étude auprès d'un établissement particulier qui depuis plus de 10 ans s'est spécialisé dans l'accueil de Mineurs Isolés Etrangers. Nous avons d'une part recueilli des données statistiques et d'autre part rencontré d'anciens mineurs ayant été placés dans cet établissement.

Pour réaliser cette étude nous avons mené une recherche-action. Avant de réaliser une recherche-action, il est important de faire un détour théorique pour comprendre de quoi il s'agit exactement. Selon Michel BATAILLE il faut « réfléchir à la signification de chacun des trois termes qui composent cette expression : la recherche, l'action et surtout le trait d'union. » (BATAILLE, 1996).

Concernant la « recherche » nous nous appuierons sur le champ théorique des sciences de l'éducation qui «… sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation» (MIALARET G. , 1993) ce qui nous permettra de « vagabonder » entre différents concepts de la psychologie sociale. Cependant notre étude se centrera principalement sur les représentations sociales.

Du côté de l' « action » nous nous rendrons au sein de l'Institut Protestant en Ariège qui accueille des mineurs isolés étrangers afin d'y réaliser notre enquête.

Enfin, BATAILLE met en évidence la place du trait d'union dans la démarche : « Or c'est bien sur le site du trait d'union qu'on l'invite (le chercheur) à se placer, site d'entre-deux difficile, voire intenable s'il n'est pas nettement défini comme le lieu d'un processus de circulation et d'articulation dans la durée. » (BATAILLE, 1996). Il s'agit là d'une part, de clarifier la posture épistémologique du chercheur et d'autre part de s'entourer d'outils méthodologiques qui nous permettront d'objectiver nos propos.

La présentation de notre recherche se décompose en plusieurs parties. Tout d'abord nous allons nous attacher à présenter les mineurs isolés étrangers. Qui sont-ils ? D'où viennent-ils ? Pourquoi ? Comment s'organise leur protection et leur prise en charge en France ? D'autre part nous présenterons l'institution où nous avons réalisé notre enquête. Quels sont les objectifs visés ? Comment s'organise l'accompagnement éducatif ? Quelles sont les difficultés qu'elle rencontre ?

Dans un deuxième temps nous ferons un détour par la théorie afin d'apporter différents éclairages qui nous aideront d'une part à mieux cerner notre objet d'étude et d'autre part à prendre du recul et objectiver l'interprétation des résultats de notre enquête.

Nous développerons par la suite notre démarche scientifique en précisant notre implication, notre posture épistémologique, nos objectifs et les méthodologies utilisées afin de faire émerger des représentations sociales.

C'est alors que nous pourrons nous attacher à la présentation de notre enquête. Nous commencerons par la partie statistique qui nous permettra d'évaluer les effets de l'accompagnement éducatif sur les parcours de formation, la réussite aux examens, la régularisation administrative *etc*. Nous poursuivrons par l'analyse qualitative que nous avons menée auprès d'anciens Mineurs Isolés Etrangers, qui nous permettra de faire émerger des représentations autour de quatre thèmes : l'institution, la formation et le travail, l'intégration et la régularisation administrative.

Enfin dans la dernière partie de cette présentation nous tenterons de mettre en lien les éléments essentiels de cette étude en proposant des pistes de travail pour l'accueil des Mineurs Isolés Etrangers mais également des pistes de recherche.

Quel accueil pour les Mineurs Isolés Etrangers en France ?

Dans cette partie[3] et dans un premier temps nous allons nous attacher à présenter le public auquel nous nous intéressons dans cette étude. Cette présentation aura pour objet de mieux comprendre qui sont les Mineurs Isolés Etrangers (MIE), d'où ils viennent, quels sont les différents cadres juridiques auxquels ils doivent se référer ainsi que les travailleurs sociaux concernés par leur prise en charge et quels sont les parcours de prise en charge en France.

Dans un deuxième temps nous présenterons l'Institut Protestant, son histoire, l'évolution des publics accueillis, ses missions et les moyens mis en place pour accompagner les MIE.

Tous ces éléments nous permettrons de mieux appréhender le contexte, social et politique, de cette étude.

1. LES MINEURS ISOLES ETRANGERS (MIE)

1.1. Présentation générale

Le vocable de Mineur Isolé Etranger a été emprunté au champ juridique pour qualifier une population issue d'un phénomène migratoire croissant, d'un type nouveau et particulier. Il s'agit d'enfants et plus exactement dans le cadre de l'accueil de l'Institut Protestant, d'adolescents d'origines diverses (Angola, Chine, RDC, Pakistan, Afghanistan…), qui à un moment donné de leur vie ont été amenés, par nécessité, par danger, par contrainte, à quitter leur pays et leur famille lorsque celle-ci n'est pas déjà disparue.

« Du point de vue de la législation française, un mineur isolé étranger est une personne âgée de moins de 18 ans, de nationalité étrangère, se présentant ou étant déjà présente sur le territoire français et non accompagnée d'un représentant légal (père, mère ou tuteur).

[3] Un ensemble important de la première partie est issu à la fois du projet d'établissement de l'Institut Protestant mais aussi de travaux divers réalisés par ou pour l'établissement.

Cette définition se réfère à l'article 388 du code civil pour la minorité, à l'ordonnance du 2 novembre 1945 relative aux conditions d'entrée et de séjour des étrangers pour l'extranéité (qualité d'étranger) et à l'article 373 du code civil en ce qui concerne l'absence du représentant légal. Par isolé, il faut entendre que le représentant légal du mineur isolé peut être absent (dispersion de la famille), éloigné (resté dans le pays d'origine du mineur ou dans un autre pays) ou décédé. Il n'est pas en mesure d'assurer la représentation légale du mineur sur le territoire français. » (BRICAUD, 2006).

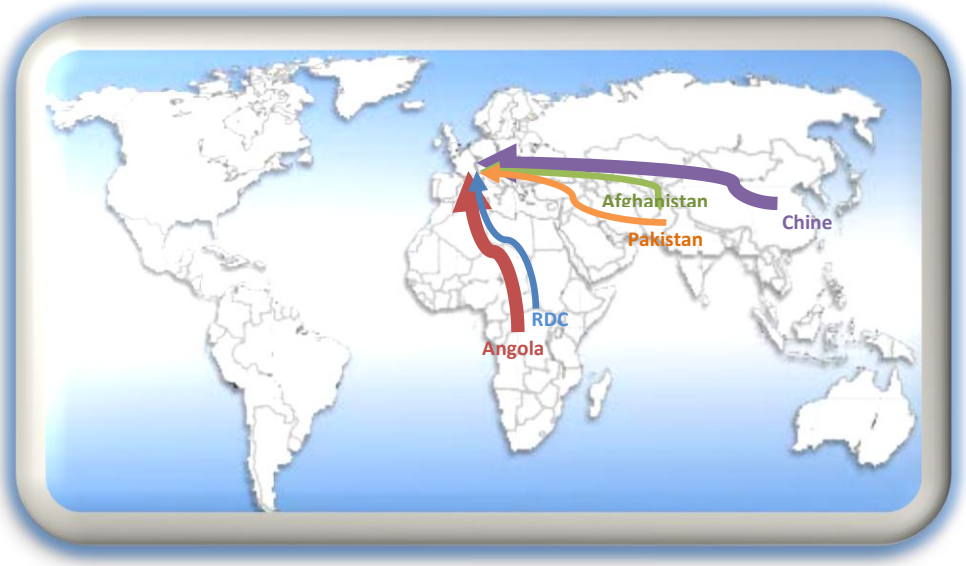


Image 1 : Principaux pays d'origine des MIE placés à l'Institut Protestant

Apparu depuis la fin des années 1990 en France, le phénomène de ces enfants qui arrivent seuls dans les aéroports et les gares, provenant de pays où règnent la guerre et la misère, ne cesse d'inquiéter les autorités. Arrivés en France souvent clandestinement, ils seraient environ 3000 à y chercher asile tous les ans. Ces jeunes sont plus que d'autres animés par l'envie de s'en sortir, de réussir. Ce sont des migrants.

Les mineurs isolés étrangers s'inscrivent généralement dans l'une de ces catégories :

- **Les exilés :** ils viennent des régions en proie à la guerre et/ou aux conflits ethniques. Leurs parents ont souvent été tués. Ils fuient les persécutions, l'enrôlement forcé dans l'armée ou les troupes rebelles. Certains sont passés par des camps de réfugiés, d'autres ont été recueillis par des communautés religieuses et des organisations humanitaires qui les mettent à l'abri en Europe.

- **Les mandatés :** leurs parents leur donnent "mandat" de se rendre en Europe afin de travailler et d'envoyer de l'argent à la famille restée au pays. Leur entourage peut aussi envoyer ces enfants poursuivre des études ou apprendre un métier. Dans ce cas, leur famille, parfois aisée au départ, a dépensé ses dernières économies pour payer le voyage.
- **Les exploités :** aux mains de trafiquants, ces enfants ou adolescents sont "l'objet" du trafic ou deviennent des petites mains exploitées dans des réseaux de prostitution, de transport de drogue ou encore sont conduits à participer à des activités délinquantes.
- **Les fugueurs :** ils entrent dans le schéma traditionnel de fuite du domicile en raison d'un conflit familial ou de maltraitance.
- **Les errants :** déjà en situation d'errance dans leur pays d'origine, vivant dans la rue, ils décident de tenter leur chance dans un pays riche.

Cette classification d'Angélina ETIEMBLE (ETIEMBLE, 2002) proposée dans l'étude réalisée en 2001, à la demande de la **D**irection des **P**opulations et des **M**igrations (**DPM**) est intéressante dans la mesure où elle nous donne une idée du contexte et du phénomène migratoire. Si elle ne permet d'appréhender qu'une infime partie de l'histoire, ce peut être parfois une source d'informations relativement importante pour comprendre certaines difficultés d'adaptation, de socialisation, de motivation.

Ces jeunes qui arrivent sur le territoire français ont généralement entre 10 et 18 ans. Dans la majeure partie des cas ce sont des enfants en difficulté sociale et parfois psychologique. Outre le fait d'être d'origine et de cultures différentes certains d'entre eux peuvent présenter à des degrés divers des troubles du comportement, des difficultés dans la capacité d'acquisition qui rendent l'accès à la socialisation et à la formation difficile voire complexe.

Ces difficultés peuvent trouver leur origine dans un contexte familial perturbé qu'il est difficile de vérifier avec exactitude du fait de la méconnaissance de l'histoire réelle de ces jeunes. Le parcours migratoire, l'exil et la séparation du milieu familial sont parfois vécus comme traumatisants pour certains et peuvent amener à des phases de décompensation.

La connaissance du français est très limitée voire inexistante, l'apprentissage revêt un caractère prioritaire dans la démarche d'insertion dans la société française.

La différence culturelle implique de leur part un effort important de distanciation et d'ouverture, la tendance naturelle étant au repli communautaire, plus ou moins important selon les origines. Il va leur falloir avec ces difficultés aller vers l'autre.

Pour la plupart d'entre eux, ces jeunes sont très motivés pour s'inscrire dans une démarche d'insertion, mais au-delà des difficultés liées à la prise en compte de situations toujours particulières, ce processus s'inscrit dans un cadre juridique et administratif particulièrement contraignant pour eux et les travailleurs sociaux qui les suivent.

1.2. Le cadre juridique des MIE

Nos recherches sur les conditions d'accueil et de protection des MIE nous imposent de porter un regard sur la législation française qui régit leur prise en charge. Nous verrons dans cette partie que plusieurs codes ainsi que certains engagements internationaux pour lesquels l'état français est signataire, organisent la prise en charge et la régularisation administrative de ces adolescents.

1.2.1. Les textes nationaux qui régissent la prise en charge des MIE

Lorsqu'ils sont sur le territoire français, les MIE ne peuvent pas être expulsés. L'article 26 de l'ordonnance du 2 novembre 1945 prévoit que « l'étranger mineur de 18 ans ne peut faire l'objet ni d'un arrêté d'expulsion, ni d'une mesure de reconduite à la frontière ». Sur le territoire français, le mineur étranger n'est pas dans l'obligation de détenir un titre de séjour. Nous verrons un peu plus loin que le MIE doit cependant demander un titre de séjour en tant que mineur pour réaliser par exemple une formation en apprentissage.

Au titre de l'urgence, le Code de l'action sociale et des familles organise aussi, à travers l'article L223-2, une protection administrative des mineurs isolés sans représentants légaux disponibles. L'enfant est alors pris en charge provisoirement en attendant la décision des instances judiciaires compétentes.

La prise en charge exceptionnelle de mineurs étrangers est prévue par l'article 228-5 de ce même code de l'action sociale et des familles. L'Etat peut ainsi financer un accueil pour les mineurs connaissant des situations humanitaires extrêmement graves dans leur pays d'origine.

Le mineur isolé est avant tout, selon la loi française, un mineur en danger et il ne doit pas y avoir de discrimination entre jeunes étrangers et jeunes français. L'article 375 du code

civil indique qu'il y a danger « quand la santé, la sécurité, la moralité et les conditions éducatives sont gravement compromises ». Les articles 375-3 et 375-5 précisent que le danger n'est pas uniquement familial, il peut aussi être constitué par l'environnement dans lequel vit l'enfant. Ainsi, s'appliquent aux MIE les textes de droit commun relatifs au maintien de l'ordre public et à la justice des mineurs, à l'action sociale et à la protection de l'enfance.

Mais dans le même temps ils sont également soumis au CESEDA (Code de l'Entrée et du Séjour des Etrangers et du Droit d'Asile) qui apporte souvent des contradictions avec les textes de droit commun et rend leur application difficile.

Nous noterons pour exemple les textes suivants, comme le Décret n° 2009-2 du 2 janvier 2009 qui freine davantage l'insertion professionnelle des mineurs étrangers en fixant désormais un montant de 300 euros à régler afin de pouvoir obtenir la carte de séjour vie privée et familiale et 70 euros pour la carte de séjour salariée. Par ailleurs, depuis la Loi de finances de décembre 2008, les employeurs qui embauchent des jeunes étrangers sont désormais soumis à une « taxe de 60% du salaire versé à ce travailleur étranger » qu'ils doivent verser à l'OFII pour prendre en charge un jeune apprenti étranger. Nous noterons également que la Circulaire N°DPM/DMI2/2007/323 du 22 août 2007 n'est généralement pas appliquée même si elle stipule que «...la carte de séjour temporaire mention salarié est délivrée sur présentation d'un contrat de travail supérieur à 12 mois conclu avec un employeur établi en France. Elle vaut autorisation de travail pour l'emploi figurant sur le contrat de travail visé…». Les Préfectures continuent à délivrer une succession de récépissés de demande de titre de séjour renouvelables tous les 3 mois au lieu d'un titre de séjour d'un an ce qui bloque l'insertion dans la vie active et l'accès à certains droits.

Ce sont les services de droit commun de protection de l'enfance qui sont malgré tout juridiquement compétents pour l'accueil des Mineurs Isolés Etrangers et la loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance vient renforcer ce postulat dans son article 1er. Ainsi « […] La protection de l'enfance a également pour but de prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille et d'assurer leur prise en charge. » prenant ainsi en considération la situation particulière des MIE.

1.2.2. Les textes internationaux qui régissent la prise en charge des MIE

Les textes internationaux apportent une attention et des moyens d'accompagnement particuliers en ce qui concerne les mineurs isolés étrangers. Ces garanties visent l'établissement de l'identité, la recherche de membres de la famille afin d'envisager un regroupement dans le pays d'origine, le droit à la protection et aux soins de base, une représentation adaptée, le droit de présenter une demande d'asile.

Nous noterons que si ces droits vont dans le sens de l'intérêt du mineur tel que nous le définissons en Europe il est tout à fait clair que pour la majorité des MIE que nous accueillons, un retour au pays à travers la recherche de la famille n'est une solution ni envisagée ni envisageable. Cela tient à plusieurs raisons qui peuvent être d'origine politique (conflits armés dans le pays, discriminations diverses, ethniques, religieuses *etc*.) mais aussi dans les attentes de la famille quant à une « réussite » en Europe permettant au MIE d'offrir à la famille restée au pays une vie plus digne. Dans ce dernier cas le retour du jeune dans son pays serait vécu comme une humiliation pour lui et sa famille et il y a un risque de rejet et de marginalisation.

A la suite de la ratification par la France de la Convention Internationale sur les Droits de l'Enfant (CIDE), le législateur s'est doté d'un certain nombre de dispositions visant à traduire, pour les rendre applicables, les dispositions de la Convention. L'article 20 de la convention relative aux droits de l'Enfant stipule que « Tout enfant qui est temporairement ou définitivement privé de son milieu familial a le droit à une protection et une aide spéciales de l'Etat ».

La loi du 2 Janvier 2004 relative à l'accueil et à la protection de l'enfance introduit la notion d'intérêt supérieur de l'enfant dans les dispositions relatives aux décisions de justice : désormais, le Juge des Enfants est expressément tenu de prendre en compte l'intérêt de l'enfant en matière d'assistance éducative. La recherche de l'intérêt supérieur de l'enfant doit se traduire par une action favorisant un accès réel au droit, à la santé, à la scolarité, à la formation et au développement des contacts avec les pays d'origine. Entre autres, l'article 24 de la CIDE pose le principe que l'enfant doit jouir du meilleur état de santé possible et bénéficier de services médicaux et de rééducation. Cet article est d'une application effective en France puisque depuis la création de la Couverture Maladie Universelle (CMU), les enfants se voient garantir un meilleur accès aux soins.

Cependant, malgré toutes ces dispositions il reste des lacunes quant aux droits des mineurs isolés étrangers. Certains droits sont moins garantis tel que le droit à la formation. Certaines dispositions ne sont pas appliquées de la même façon selon les juridictions et selon les départements.

Notons également la directive européenne dite « retour » de Juin 2008 qui prévoit la possibilité d'expulser les MIE sous certaines conditions « Article 10 - **Retour et éloignement des mineurs non accompagnés :** 2. Avant d'éloigner du territoire d'un État membre un mineur non accompagné, les autorités de cet État membre s'assurent qu'il sera remis à un membre de sa famille, à un tuteur désigné ou à des structures d'accueil adéquates dans l'État de retour. ». (UNION EUROPEENNE, 2008)**.**

Cette directive n'a certes pas à ce jour été transposée en droit français mais nous laisse néanmoins présager de l'avenir réservé aux MIE en Europe et particulièrement en France.

1.3. L'accueil des MIE en France

A leur arrivée en France, les mineurs isolés peuvent se trouver dans deux cas de figure, soit le mineur est appréhendé lorsqu'il tente son entrée en France, soit il parvient à entrer clandestinement sur le territoire.

1.3.1. Si le mineur est appréhendé par la Police aux Frontières

- La zone d'attente :

Quand le mineur se trouve dans cette situation, sans passeport, ni visa, il sera placé en zone d'attente. En France, les mineurs sont détenus en zone d'attente dans les mêmes conditions que les adultes. De nombreux acteurs, associatifs et institutionnels dénoncent la situation de danger dans laquelle se trouvent ces mineurs isolés. Le maintien en zone d'attente peut durer jusqu'à 20 jours. Un refoulement dans le pays de provenance et non dans le pays d'origine peut être décidé à tout moment. Le danger est grand pour le mineur d'être pris dans des réseaux qui profiteront de son absence d'attache dans un pays où il ne connaît personne.

- La nomination d'un administrateur ad hoc[4] :

Suite à l'entrée en vigueur de la loi du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale, un administrateur ad hoc doit être immédiatement nommé dès l'entrée du mineur isolé dans la zone d'attente. Cet administrateur, nommé par le procureur de la République est chargé de la protection du mineur. Il le représentera dans toutes les procédures administratives et juridictionnelles relatives au maintien en zone d'attente, ainsi que dans celles relatives à la demande d'asile qu'il aura pu formuler. Les responsabilités de l'administrateur prennent fin dès que le mineur est admis sur le territoire français.

Une expertise peut être demandée pour s'assurer de la qualité du mineur. Si la minorité est confirmée, le parquet informe le Juge des Enfants de la présence du mineur en zone d'attente. Celui-ci peut alors décider d'une mesure d'assistance éducative et le confier aux services de l'Aide Sociale à l'Enfance. Si la minorité est infirmée et si le jeune est demandeur d'asile, il entre dans le droit commun applicable au droit d'asile. S'il n'est pas demandeur d'asile, il devient expulsable.

1.3.2. Si le mineur est parvenu à entrer sur le territoire français

Dans le cas où un jeune est entré sur le territoire français sans être appréhendé par le service de Police aux Frontières, il ne pourra pas être expulsé mais il sera pris en charge soit au titre de la protection de l'enfance (mineur en danger) soit au titre de la répression de la délinquance (mineur délinquant).

- Accompagner vers le droit commun :

L'objectif du travail mené par les travailleurs sociaux qui vont à la rencontre de ces jeunes est de permettre à des mineurs isolés étrangers, exclus et marginalisés, d'intégrer des dispositifs de prise en charge éducative dits de droit commun.

- La saisine du parquet :

Le mineur peut être dirigé vers le parquet par le service d'Aide Sociale à l'Enfance comme par les services de police ou par des associations spécialisées. Le parquet peut décider de faire une expertise afin de déterminer si l'enfant est mineur ou une enquête

[4] Ad hoc est une locution latine qui signifie « *qui va vers quoi il doit aller* », c'est à dire « *formé dans un but précis* ».

rapide pour obtenir plus d'informations sur ce mineur. Il peut ensuite prononcer une mesure de protection d'urgence.

- L'expertise pour déterminer l'âge :

Les mineurs peuvent être soumis à une expertise osseuse pour essayer de déterminer leur âge physique. La fiabilité de l'expertise de l'âge osseux, parfois accompagnée d'une expertise d'âge dentaire, est largement contestée. En effet, cette expertise repose sur la comparaison entre le poignet du sujet et des clichés standardisés établis à partir d'une population nord-américaine, blanche et de niveau socio-économique élevé, des années 1930. Il n'existe pas de référence pour la population française actuelle ni pour des jeunes d'origine étrangère. Il n'y a pas non plus de possibilités de prendre en compte les effets des carences alimentaires subies par ces mineurs, ni la maturation osseuse différente entre des filles et des garçons. Cette méthode d'évaluation de l'âge aurait une marge d'erreur moyenne de 18 mois.

- Les enquêtes rapides :

Le parquet peut demander une enquête rapide pour obtenir des renseignements socio-éducatifs sur la situation du jeune : identité, nationalité, parcours, éventuels liens sur le territoire… Cela permet de déterminer de façon plus précise si le jeune est en situation de danger, influe sur la procédure à suivre afin de prendre, si besoin, des dispositions particulières.

- La saisine du Juge des Enfants par le parquet :

La plupart des parquets saisissent rapidement le Juge des Enfants qu'ils aient fait ou non une ordonnance de placement préalable. Ils considèrent que les mineurs isolés étrangers relèvent de l'assistance éducative dans la mesure où « leur santé, leur sécurité ou leur moralité sont en danger ou que les conditions de leur éducation sont gravement compromises ».

- Les décisions des Juges des Enfants :

Le juge saisi par le parquet, par le jeune lui-même, ou par les services sociaux, prononce une mesure de placement auprès de l'Aide Sociale à l'Enfance.

- La tutelle de l'Etat :

Juridiquement incapable, le mineur isolé étranger doit faire l'objet d'une mesure sous tutelle lorsque l'enquête a révélé l'absence de représentants légaux. Si le mineur n'a pas de famille qui peut assurer la tutelle, celle-ci est déférée au Conseil Général, qui la confie à son service ASE. Le mineur isolé est dès lors pourvu d'une représentation juridique.

- L'accueil en urgence et la phase d'évaluation pour une orientation adaptée :

L'arrivée des mineurs isolés étrangers provoque souvent la saturation des dispositifs d'accueil d'urgence et les déstabilise. Dans la plupart des grandes villes, ces structures d'accueil fonctionnent déjà en surnombre. Les places d'accueil de moyen terme étant également difficiles à trouver, l'accueil en centre d'urgence peut durer plus longtemps que prévu. La phase d'évaluation orientation de ces mineurs pose des exigences particulières qui mobilisent des compétences spécifiques : langue étrangère, ignorance du parcours antérieur, méfiance du jeune…. Les acteurs traditionnels de l'ASE ne possédant pas nécessairement ces compétences, ils s'adaptent en créant des partenariats avec des associations spécialisées.

- Au niveau national, deux centres d'accueil pour l'évaluation et l'orientation :

Face à l'afflux des mineurs isolés étrangers en région parisienne et pour prendre en charge la phase d'évaluation orientation pour les mineurs sortant de zone d'attente ou demandeurs d'asile, l'Etat a créé en 1999 le Centre d'Accueil et d'Orientation pour les Mineurs Demandeurs d'Asile (CAOMIDA) à Boissy-Saint-Léger (Val de Marne). Puis en 2002, le Lieu d'Accueil et d'Orientation (LAO) à Taverny (Val d'Oise).

- La prise en charge par les Conseils Généraux, compétents pour la protection de l'Enfance :

Au-delà de ces deux structures qui sont financées par l'Etat, ce sont les Conseils Généraux qui sont en pratique responsables de la mise en œuvre de la phase d'évaluation orientation, comme les accueils des mineurs isolés étrangers. Au titre de leur compétence de protection de l'enfance, les Conseils Généraux ont progressivement intégré la population des mineurs isolés parmi leurs publics.

1.4. Après l'urgence, la prise en charge

Les services de droit commun de protection de l'enfance sont juridiquement compétents pour l'accueil des mineurs isolés étrangers. Cependant, leur prise en charge est spécifique dans la mesure où elle doit prendre en compte l'extrême diversité (culturelle, linguistique, historique) de cette population. Cette prise en charge fonctionne au cas par cas.

- L'hébergement :

Au sortir des accueils d'urgence, il est difficile de trouver des solutions d'hébergement pour les mineurs étrangers isolés. Ceci s'explique tout d'abord par la saturation des dispositifs de droit commun d'hébergement de la protection de l'enfance. De plus, la spécificité de ce public rend certains centres d'hébergement peu propices ou peu enclins à les accueillir.

- La scolarité, l'apprentissage :

Le niveau scolaire des mineurs isolés étrangers est très hétérogène, allant de situations d'analphabétisme à des parcours scolaires entamés. Leur connaissance éventuelle de la langue française dépend de leur pays d'origine. L'intégration à l'Education Nationale est souvent difficile, faute de place dans des classes adaptées (Leurs besoins spécifiques requièrent une réponse adaptée). Cette intégration est encore plus difficile pour les plus de 16 ans : pour beaucoup de ces jeunes, les handicaps linguistiques ou les lacunes en terme de formation antérieure font que les formations professionnelles semblent les plus adaptées à leur parcours d'insertion. Or, l'accès à celles-ci leur était jusqu'à récemment fermées, car l'apprentissage, la formation en alternance, le contrat de qualification supposent une autorisation de travailler. Ces mineurs n'ayant pas de statut leur permettant d'obtenir un contrat de travail, la construction d'un projet professionnel leur était impossible.

Répondant à des années de revendications des praticiens, le ministre de l'Intérieur a adressé aux préfets, le 2 mai 2005 une circulaire les invitant à procéder à un examen attentif, au cas par cas, des dossiers des mineurs s'inscrivant dans un parcours d'insertion. La circulaire autorise les préfets à délivrer aux étrangers mineurs ou jeunes majeurs pris en charge par les services de l'ASE « au regard de leur parcours de formation », des autorisations de séjour d'un an, renouvelables, portant la mention « étudiant » ou « salarié ».

- Que se passe-t-il après les 18 ans ? :

A 18 ans, le mineur isolé étranger aura trois options principales afin de régulariser sa situation administrative : le statut de réfugié, l'acquisition de la nationalité ou l'obtention d'une carte de séjour.

Afin de poursuivre une formation entamée avant sa majorité, le jeune a la possibilité de signer un contrat jeune majeur avec l'Aide Sociale à l'Enfance.

Jusqu'en novembre 2003, les mineurs isolés étrangers placés à l'Aide Sociale à l'Enfance pouvaient bénéficier de la nationalité française à 18 ans. Mais la loi du 26 novembre 2003 sur la maîtrise des flux migratoires, dite loi Sarkozy, a mis un terme à cette disposition : pour pouvoir prétendre à la nationalité française à sa majorité, le jeune doit désormais avoir bénéficié de trois ans de prise en charge par l'ASE, et donc être arrivé en France avant l'âge de 15 ans. Or, comme nous l'avons évoqué plus haut, la plupart des mineurs isolés étrangers ont entre 16 et 18 ans à leur arrivée. La circulaire d'application de cette loi, en date du 20 janvier 2004, précise que cette modification est intervenue pour limiter « l'immigration clandestine des mineurs isolés ». L'introduction d'une condition de durée de présence en France pour l'accès à la nationalité à 18 ans a eu pour conséquence d'ébranler les équipes prenant en charge les mineurs isolés étrangers dans la mesure où la construction d'un projet éducatif est limitée puisqu'à leur majorité les jeunes peuvent être plongés dans la clandestinité faute d'avoir mis en place un projet stable et durable.

Certains conseils généraux proposent aux jeunes un contrat « jeune majeur » pour leur permettre de mener à terme un parcours d'insertion et d'acquérir soit un diplôme soit une qualification ; ils sont cependant de plus en plus réticents à signer ce type de contrats.

Nous pouvons désormais commencer à appréhender la somme de difficultés que ces mineurs ont à dépasser pour se forger un avenir porteur d'espoir ! Leurs conditions de vie peuvent parfois être améliorées sur certains points, c'est le rôle que s'est assigné par exemple l'Institut Protestant de Saverdun.

2. L'INSTITUT PROTESTANT

2.1. Introduction

L'Institut Protestant a été pensé en 1837 durant la période dite dans le protestantisme français « du réveil », et a été créé en 1839 sous le nom d'« Institut de Charité pour les Orphelins Protestants », son objectif étant d'accueillir et d'éduquer les enfants protestants orphelins et abandonnés.

Après avoir été validée en tant que fondation, elle a été reconnue d'utilité publique en 1948.

Image 2 : l'Institut Protestant

2.2. Objet de la fondation

Art 1 : L'institut est placé sous la protection et la surveillance du gouvernement.

Art 2 : Sa fondation est due aux inspirations de la foi et de la charité chrétienne.

Art 3 : Elle a pour objet de recueillir les enfants protestants orphelins ou abandonnés, reconnus pour avoir des droits réels aux secours de la charité.

L'objectif qu'elle se pose ainsi, est de les élever dans les principes de la piété, de leur inspirer l'amour du travail et de leur donner une profession, en dirigeant principalement leurs goûts vers les travaux de l'agriculture.

Art 4 : Le comité se compose de tous les membres fondateurs.

2.3. Historique

Entre 1849 et 1891 le nombre d'enfants accueillis par l'Institut, va passer d'une trentaine à cent trente-cinq. Durant cette période qui est celle de la création, plusieurs éléments vont se mettre en place et permettront de favoriser l'accueil.

En 1870 par exemple, se crée à un niveau national des bourses pour orphelins de guerre et en 1873 la rente « Isabelle » (du nom de l'épouse de l'un des membres fondateurs).

En interne aussi des choses se mettent en place : en 1884, la fondation d'une bibliothèque et d'un musée et en 1891, la fondation de l'amicale des anciens.

Une moyenne d'accueil d'une centaine d'enfants est constante.

Les réalisations sont nombreuses et traduisent des activités multiples. En effet l'accueil et la scolarité se doublent d'un apprentissage agricole, horticole, dans un domaine de 200 hectares, d'ateliers ruraux, d'activités de loisirs et religieuses des plus variées.

1898 Création d'une société de gymnastique, qui devient en 1913, une société de préparation militaire.

1900 Installation de l'électricité, puis en 1910 des bains.

1914 Création de bourses pour les orphelins de guerre.

1922 Installation d'une serre, d'un préau, d'une buanderie mécanique. Fondation d'une bibliothèque agricole.

1925 Les enfants vont à l'école publique après des essais de fusion avec l'école protestante libre de Saverdun.

1930 Achat d'un tracteur, d'une installation d'arrosage et construction de la chapelle.

1935 Installation d'un parloir, d'un bassin de natation, d'un court de tennis, réfection des installations d'hygiène et de tout à l'égout.

1947 Agrément de l'Institut Protestant comme centre d'apprentissage agricole du ministère de l'agriculture.

1953 Le centre d'apprentissage est abandonné. L'Institut s'oriente vers un fonctionnement en M.E.C.S.

1958 Vente de la « Maison du bout du pont » à l'éducation nationale qui y installe un collège d'enseignement technique pour mécaniciens en machines agricoles. La maison d'enfants avec un effectif réduit à douze enfants, s'installe à « Jeanne Petite ».

1963 Première tranche de travaux pour la construction d'un Hameau d'Enfants, agréé au titre des lois sur l'enfance en danger moral.

Le Hameau devient mixte par l'accueil de filles et garçons de même fratrie qui vivent dans des pavillons de manière autonome.

1968 L'Institut devient Foyer d'accueil des pupilles de l'Etat.

1968 Deuxième tranche de travaux du Hameau Foyer portant les pavillons à quatre unités. Dissociation Hameau Foyer qui s'installe provisoirement à « Beljuel » dans des locaux agricoles.

1971 Fin de la seconde tranche : sept maisons accueillent 85 enfants.

2.4. Le projet d'établissement

2.4.1. Introduction

Tout au long de son histoire la nature des publics accueillis au sein de l'Institut Protestant a profondément évolué, s'adaptant ainsi aux réalités sociales et à ses exigences en matière d'accueil.

De l'accueil d'enfants protestants orphelins et abandonnés de Saverdun, des environs, mais aussi de la France entière à l'accueil d'enfants dits « cas sociaux », pour passer plus tard à l'accueil de réfugiés du sud-est asiatique, l'Institut Protestant s'est progressivement spécialisé ces dernières années vers l'accueil de Mineurs Isolés Etrangers.

Actuellement en tant que MECS, L'Institut Protestant bénéficie d'un agrément du département de l'Ariège pour l'accueil de 58 enfants âgés de 3 à 21 ans. La prise en charge financière des adolescents accueillis à l'Institut Protestant incombe aux conseils généraux des différents départements de France solliciteurs de placement par le biais des services de l'**A**ide **S**ociale à l'**E**nfance.

La demande croissante de placements par les services de l'ASE des grandes villes françaises (Paris, Strasbourg, Bourg en Bresse, Toulouse…) et l'orientation souhaitée par son directeur, ont donc amené cet établissement à penser son projet de travail pour et autour de ce public de manière pragmatique, en cernant les besoins et les priorités en terme d'action auprès de ces jeunes et ce dans un objectif à long terme, d'insertion socioprofessionnelle.

2.4.2. Les objectifs

Le placement à l'Institut Protestant doit être un passage constructif dans le parcours de ces jeunes mineurs isolés. Il est organisé de telle manière qu'au travers des objectifs et des moyens mis en œuvre, les jeunes accueillis acquièrent progressivement l'autonomie par l'apprentissage de la langue française, par l'insertion scolaire et l'insertion professionnelle et ce pour une bonne intégration dans la société.

L'ensemble fonctionne selon une pédagogie évolutive axée vers la responsabilisation et l'implication du jeune dans la construction et l'évolution de son projet personnalisé.

Trois objectifs prioritaires :

- L'apprentissage de la langue française, la découverte professionnelle et dans une certaine mesure, de la culture et des traditions françaises.
- L'acquisition d'une autonomie suffisante pour une intégration sociale (l'intégration sociale signifiant que les jeunes soient capables de se prendre en charge eux-mêmes, qu'ils acquièrent une stabilité affective et relationnelle ainsi qu'une autonomie financière).
- La régularisation administrative par la demande de la nationalité française (sous condition de pouvoir justifier d'une prise en charge de l'ASE depuis 3 ans avant d'atteindre la majorité, (le délai passant à 5 ans après 18 ans) et l'accompagnement vers la citoyenneté. L'autre possibilité est de faire une demande de carte de séjour provisoire auprès de la préfecture de Foix pour les jeunes qui ne remplissent pas la condition des 3 ans de prise en charge ASE. La demande du statut de réfugié auprès des services de l'Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides OFPRA est peu fréquente dans le cas des jeunes accueillis.

2.4.3. Quelle prise en charge ?

L'Institut Protestant, accueille environ soixante mineurs isolés étrangers**.** Ils sont répartis dans cinq pavillons qui hébergent de 9 à 16 jeunes. Les jeunes sont répartis en fonction de leur âge, de leur problématique, de leur projet. Pour les nouveaux arrivants, avant que leur projet ne s'élabore (entrée au collège par exemple), ou parce qu'ils n'ont pas

le niveau de français, ils sont accueillis en cours de Français Langue Etrangère (FLE) au sein même de l'Institut.

Les formateurs FLE, au nombre de trois, favorisent un climat de confiance, de disponibilité et de convivialité favorables à l'apprentissage du français.

Les trois formateurs ont des spécialités différentes :

- L'une des formatrices s'occupe des primo-arrivants en utilisant la méthode Gattegno. Caleb Gattegno (1911-1988) a développé le principe de «subordonner l'enseignement à l'apprentissage» en associant un son à une couleur (quel que soit la langue). Tout son a une couleur attribuée. En même temps que l'enfant entend un son il voit une couleur de référence, toujours la même. Cette méthode permet une distinction plus fine, une meilleure mémorisation et facilite grandement l'acquisition d'une bonne orthographe.
- Une autre formatrice s'occupe des jeunes ayant un niveau de français suffisamment correct pour pouvoir travailler les règles de grammaire et d'orthographe.
- Enfin, un formateur enseigne les mathématiques en s'adaptant aux différents niveaux.

Différents ateliers existent également à l'Institut Protestant :

- L'atelier mécanique
- L'atelier couture
- L'atelier cuisine
- L'atelier service
- L'atelier électricité

Ils sont partie intégrante du FLE, ce sont des ateliers pédagogiques qui ont deux fonctions principales :

- La découverte professionnelle
- L'apprentissage de la langue française

Ces ateliers participent également à la mise en place de services à but de formation. Ainsi en septembre 2010 a été créée une auto-école solidaire supervisée par l'éducateur technique anciennement attaché à l'atelier mécanique. Et dans le même temps un projet de restaurant d'application devrait voir le jour fin 2011. Il permettra aux jeunes intéressés de passer un diplôme d'agent de restauration.

Dès que les jeunes maîtrisent suffisamment la langue française, un important travail de partenariat est alors mené avec :

- Les institutions scolaires :
  - Ecoles publiques de Saverdun
  - Collège de Saverdun
  - Lycée professionnel de Saverdun
  - Tous les établissements scolaires de l'Ariège et ceux des départements limitrophes (lycées professionnels, Centres de Formation par l'Apprentissage, Lycée d'enseignement général…)
- Les structures d'orientation et de formation :
  - La **M**ission **G**énérale d'**I**nsertion (**M.G.I.**)
  - Les **C**entres de **F**ormation pour **A**pprentis (**C.F.A.**)
  - Les **C**entres de **F**ormation pour **A**pprentis **S**pécialisés (**C.F.A.S.** dont le cursus est de 3ans) de Toulouse
  - Le **C**entre d'**I**nformation et d'**O**rientation (**C.I.O.**) de l'Education Nationale
  - La Mission Locale de Saverdun
  - Le Pôle emploi

- Les entreprises locales et de Midi-Pyrénées :

Ces entreprises acceptent de recevoir les jeunes de l'Institut dans le cadre de stages de découverte de champs professionnels et des métiers qui en découlent. Durant la première période du placement à l'Institut, les jeunes effectuent des stages de plusieurs semaines au sein des entreprises de leur choix dans un objectif de découverte du monde du travail.

Pendant et à l'issue de ces stages, un bilan est effectué avec l'entreprise. L'évaluation est reprise dans la structure par l'équipe pluridisciplinaire pour faire le point de la situation du jeune, de ses acquis au terme de cette expérience, mais aussi de ses incompréhensions et craintes. Cette découverte professionnelle permet ensuite d'élaborer un projet personnalisé en tenant compte des goûts, des désirs et des capacités du jeune.

Il s'agit souvent de petites entreprises artisanales où le patron travaille avec un effectif de personnel réduit. Ces entreprises offrent un éventail relativement large d'activités professionnelles et de savoir-faire (restauration, hôtellerie, bâtiment, vente, métiers du secteur tertiaire, coiffure, esthétique, *etc*.).

- Le secteur associatif dans les domaines sportifs et culturel :

Parce que L'insertion sociale passe par l'acculturation, par la rencontre avec l'autre, l'Institut Protestant incite dans son travail éducatif les jeunes de l'institution à s'inscrire dans des activités sportives et/ ou culturelles. Voici donc un panel d'associations partenaires :

- Le centre Multimédia de Saverdun
- Les Maisons des Jeunes et de la Culture (M.J.C.) de Saverdun et de Pamiers
- Les clubs de football, de basketball et de rugby de Saverdun, Carla Bayle, Cintegabelle, Auterive et Pamiers
- Le club de taekwondo de Saverdun
- L'association « Côté Jardin » de Saverdun
- L'école de cirque de Saverdun pour les plus jeunes

Tout ce dispositif qui gravite autour de l'Institut, permet de faciliter l'insertion sociale et professionnelle de ces jeunes. C'est en effet par cet étayage affectif, professionnel, culturel et administratif que les jeunes accueillis peuvent peu à peu se « poser » psychiquement, s'inscrire dans un projet et s'élancer dans leur nouvelle vie. C'est là la thèse de l'institution, mais dans cette étude, ce qui nous intéresse particulièrement c'est le point de vue des jeunes qui à un moment donné ont été placés dans cet établissement et qui ont bénéficié de cet accompagnement. Mais avant d'aller sur le terrain et étudier ce qui en ressort nous allons faire un détour par la théorie, qui nous permettra alors de mieux appréhender notre étude.

Débroussaillage théorique

1. LA QUESTION MIGRATOIRE

Dans un premier temps et d'un point de vue théorique, il semble intéressant de s'attacher à la question de l'histoire de l'immigration en France. De par cet étayage historique nous pourrons davantage appréhender ce qui se joue aujourd'hui lorsque l'on parle d'immigration d'un point de vue global, mais aussi dans le cas qui nous intéresse, à savoir la migration des mineurs isolés. De là il nous faudra ensuite définir quelques termes que nous avons déjà cités mais sans y apporter d'éclairage théorique. Nous faisons ici référence à des notions comme « l'intégration » et « l'insertion » par exemple.

Cette première partie théorique est davantage axée sur les aspects contextuels et historiques de notre recherche. Dans une deuxième partie nous nous attacherons à développer des concepts théoriques davantage liés à la psychologie sociale.

1.1. Histoire de l'immigration en France

Depuis les origines, l'Homme s'est toujours déplacé sur les territoires, principalement pour y trouver de la nourriture puis peu à peu pour découvrir de nouveaux lieux dans un objectif d'évolution (pratique d'activité agricole puis de chasse). Ce qui a fondamentalement changé entre les origines et nos jours c'est la nationalisation des territoires et la mise en place de règles visant à définir qui sont les « locaux », ceux qui se sont sédentarisés, permettant ainsi de repérer qui sont les étrangers en leur accordant ou non la possibilité de s'installer sur un territoire donné. Rappelons que « l'étranger » dont le mot fut inventé en 1369 est : « Celui ou celle qui n'est pas d'un pays, d'une nation donnée; qui est d'une autre nationalité ou sans nationalité ; plus largement, qui est d'une communauté géographique différente» (CNRTL, 2011). Et ce que l'on a pu appeler les transhumances aux origines, se nommerait donc aujourd'hui « immigration ». Le terme « immigration » est quant à lui apparu en « 1768, Formé sur le lat. immigrare (v. immigrer) » et signifie : « Action de venir s'installer et travailler dans un pays étranger, définitivement ou pour une longue durée ». (CNRTL, 2011).

Nous voyons donc apparaitre un lien très fort entre le territoire et l'appartenance ou non à un territoire donné, plaçant ainsi chaque individu soit dans le groupe des « locaux » soit dans le groupe des « étrangers ». Elisée Reclus, écrivain et géographe, disait à ce propos : « La Géographie n'est autre chose que l'Histoire dans l'Espace, de même que l'Histoire est la Géographie dans le Temps ». Ainsi si l'on considère l'immigration comme étant un déplacement géographique il faut aussi la considérer comme étant liée à un évènement historique précis. Cependant, les évènements qui se déroulent dans tel ou tel pays conduisant des populations à immigrer ne sont pas les uniques raisons de l'immigration. Si le fait d'émigrer a bien pour objet de quitter quelque chose il a aussi pour objectif de permettre à celui qui y recourt de trouver quelque chose de mieux que ce qui a été quitté.

Par ailleurs l'immigration n'est pas toujours dans un premier temps à l'initiative d'une population dite migrante, car il arrive que certains pays, comme la France entre 1914 et 1944 fassent appel à l'immigration : « L'État intervient désormais dans un domaine jusqu'ici réservé aux entreprises privées : le recrutement de la main-d'œuvre étrangère. Il signe des conventions ratifiées avec les gouvernements des pays concernés (Pologne, Italie, Tchécoslovaquie).» (C.N.H.I., 2011)[5]. C'est donc dans l'entre-deux guerres que la question de l'immigration pour et par le travail vient s'immiscer dans la politique d'état et cela continuera après la seconde guerre mondiale : « En 1946, le recensement fait état d'une diminution sensible de la présence étrangère (retours aux pays et naturalisation). Un nouveau cycle d'arrivées s'amorce, stimulé par les besoins en main-d'œuvre des Trente Glorieuses de l'économie française. » (C.N.H.I., 2011).

L'immigration est à la fois considérée comme une richesse par les pays occidentaux mais et en même temps comme un problème politique majeur. Comment concilier « l'offre et la demande », car si ces termes peuvent être choquants car davantage liés à des objets qu'à des hommes et des femmes, il n'en reste pas moins que nous sommes maintenant dans une ère de libéralisation des marchés, l'ère de la mondialisation. Cet état de fait incite les états à s'organiser de manière à être compétitifs et la main d'œuvre étrangère en tant que moyen de production, peut tantôt être considérée comme un avantage tantôt comme un frein à l'économie. « À partir du milieu des années 1970, les flux migratoires se réduisent considérablement. […] La transformation du marché du travail et la persistance d'un

[5] Citée Nationale de l'Histoire de l'Immigration (CNHI)

chômage structurel de longue durée rendent peu plausible un nouveau recours à l'immigration de masse. Néanmoins, le vieillissement de la population et les besoins en main-d'œuvre dans certains secteurs particulièrement déficients, tels le bâtiment, les travaux publics ou l'hôtellerie, incitent les pouvoirs publics et les entreprises à se tourner vers les travailleurs étrangers, au-delà des pays frontaliers. » (C.N.H.I., 2011)

Nous avons ici beaucoup parlé de l'immigration économique mais l'immigration peut aussi être politique. Pensons aux divers conflits armés qui ont lieu et qui poussent nombre de personnes à quitter leur pays (Angola, Congo, Afghanistan, Tunisie…). Cette immigration peut également être liée à des ruptures familiales, à un état de pauvreté, ou encore culturelle. Il existe en effet des régions dans le monde où l'immigration est valorisée depuis des siècles. Nous faisons notamment référence au Pendjab Pakistanais et Indien mais aussi à certaines provinces chinoises comme la province de « Wenzhou » par exemple, elle peut aussi être liée à des ruptures familiales amenant certaines personnes de par leur errance à migrer et enfin elle peut être liée à un état de pauvreté tel qu'il n'existe plus dès lors d'autres possibilités que de fuir le pays d'origine.

Les Mineurs Isolés Etrangers sont liés aux mêmes phénomènes et d'un point de vue migratoire peu de choses séparent fondamentalement leur exil de celui d'un adulte. Ce qui différencie ces jeunes des adultes n'étant pas lié aux raisons de la migration, ni aux objectifs visés, c'est sur leur statut de mineur que se fonde leur différence. En effet il semble assez consensuel de dire que la fragilité psychologique et affective d'un enfant est beaucoup plus importante que celle d'un adulte et à plus forte raison lorsque cet enfant est seul et en situation d'exil. Comme nous en faisions part au début de cette étude, l'immigration de ces enfants non accompagnés date des années 80 et est donc assez récente dans l'histoire de l'immigration. Des dispositifs particuliers ont été créés afin d'apporter à ces enfants une aide psychologique, affective mais aussi une sécurité, une mise à l'abri, un accompagnement vers une insertion sociale et professionnelle et une intégration. Cependant les législations européennes et françaises en matière d'immigration ne cessent de se durcir depuis plusieurs années créant ainsi un climat d'insécurité chez ces jeunes et des questions nombreuses sur leur avenir une fois l'âge de la majorité atteint.

Nous allons maintenant voir de quoi nous parlons lorsque nous parlons d'insertion et d'intégration en France.

1.2. Assimilation, intégration et insertion

Dans le langage courant nous utilisons quotidiennement les termes d'intégration, d'insertion et peut-être dans une moindre mesure celui de l'assimilation. Toutefois nous ne faisons pas toujours attention au contexte dans lequel nous manions ce vocabulaire pourtant empreint de significations dissemblables. Dans cette étude, où nous touchons aux problématiques migratoires, il est important de définir ces termes afin d'expliciter leur signification pour nous.

M.-C. LLORCA dans sa thèse fait justement une introduction à la différentiation de ces termes : « Assimilation, Intégration et insertion n'ont pas la même histoire :

- l'assimilation, empruntant sa signification à la physiologie désigne un processus par lequel un être vivant transforme un autre en sa propre substance ; assimiler c'est absorber jusqu'à la disparition des particularités.
- L'intégration, renverrait selon cette dernière conception à l'interdépendance entre les membres d'une même société, dans une participation à l'ensemble et l'adhésion à des normes communes. L'intégration vise une philosophie politique de la citoyenneté.
- L'insertion définit l'introduction d'un objet conservant ses caractéristiques propres et sous-entend la possibilité des deux parties de se séparer. Dans les politiques, la notion d'insertion s'est peu à peu focalisée sur des actions partielles et localisées, réservant la notion d'intégration à une philosophie de partage de valeurs dans un mouvement démocratique.» (LLORCA, 2000)

Essayons de voir maintenant ce que ces différents concepts théoriques peuvent nous apporter pour mieux appréhender le discours des sujets interviewés et tenter par la suite de faire des liens.

1.2.1. L'assimilation

Comme nous avons pu le voir ci-dessus et comme nous pouvons l'entendre régulièrement dans différents espaces médiatiques de notre société, l'assimilation renvoie à l'abrogation de toute différence fusse-t-elle langagière, culturelle ou ethnique. Cela semble quelque peu irréalisable et est-ce vraiment là l'esprit des fondateurs de cette théorie de l'assimilation ?

D. SCHNAPPER[6] reprend dans son ouvrage « Qu'est-ce que l'intégration ?» la définition de l'assimilation selon PARK et BURGESS. Il s'agit donc d'un « Processus d'interpénétration et de fusion dans lequel les personnes et les groupes acquièrent les souvenirs, les sentiments et les attitudes d'autres personnes, ou d'autres groupes et, en partageant leur expérience et leur histoire, s'intègrent avec eux dans une vie culturelle commune. Dans la mesure où l'assimilation révèle ce partage d'une tradition, cette participation intime à des expériences communes, c'est un phénomène central dans les processus historiques et culturels. […] Par l'imitation et la suggestion, la communication entraine une modification progressive et inconsciente des attitudes et des sentiments des membres du groupe. L'unité ainsi obtenue n'est pas nécessairement ou même normalement univoque ; il s'agit plutôt d'une unité d'expérience et d'orientation, d'où se développera une communauté de buts et d'action.» (PARK & BURGESS, 1924).

Cependant avant d'en arriver à ce stade il y a selon Park plusieurs étapes « Il y avait d'abord contact entre les populations installées et les nouveaux venus, puis relations de compétition, conflit, ensuite s'établissait l'accommodation ou l'adaptation entre les divers groupes, enfin intervenait l'assimilation » (SCHNAPPER, 2007).

Cette définition est assez éloignée d'une absorption allant jusqu'à la disparition de tout particularisme. Toujours selon SCHNAPPER : « PARK rejetait l'idée que l'unité nationale impliquât ou imposât l'homogénéité ethnique et culturelle. L'assimilation supposait simplement que les individus, tout en conservant leurs particularismes, utilisent la langue commune, participent pleinement aux traditions politiques américaines et adoptent les mêmes techniques et les mêmes modes de vie. » (SCHNAPPER, 2007)

Comment sommes-nous alors passés d'une assimilation basée sur la communication ayant pour but une modification des représentations sociales visant une homogénéisation de celles-ci permettant un partage de valeurs communes… à quelque chose de l'ordre du déni de l'autre dans ce qu'il est. Selon J. COSTA-LASCOUX la raison est tout d'abord étymologique car le terme d'assimilation à l'origine « recouvre une double acceptation : l'action de rendre semblable dans le sens d'égaler, tels les plateaux d'une balance qui s'équilibreraient, et l'acte de l'esprit qui considère comme semblable ce qui est différent. » (COSTA-LASCOUX, 1989) Et ce n'est que plus tard que la définition inspirée de la physiologie

[6] Directrice à l'EHESS, présidente de la société française de sociologie (1991-1995) et membre du conseil constitutionnel.

et que nous citions en introduction de cette partie est venue bousculer cette représentation de l'assimilation.

Malgré cela, il est également des raisons structurelles et contextuelles qui ont permis cette dérive. Tout d'abord l'histoire, car depuis le début du XXème siècle avec l'apparition de l'école de Chicago et donc la naissance de la sociologie américaine et des travaux sur l'assimilation, jusqu'à nos jours, de nombreux évènements tels que des conflits divers, des catastrophes diverses, naturelles et humaines, la fin du colonialisme, l'augmentation de la mobilité grâce à de nouvelles technologies, les crises économiques *etc*. ont eu lieu. Nous sommes également dans une société régulièrement qualifiée de plus en plus rapide ou l'on n'a pas le temps de prendre le temps. Tous ces éléments et bien d'autres encore que nous n'avons pas cités, font qu'une assimilation, qui pour « bien » se faire devrait s'étendre sur plusieurs générations, nous ne lui laissons plus le temps et lui demandons d'être immédiate.

Ces différents évènements sont par ailleurs les conséquences ou les origines d'orientations politiques. En effet la question de l'assimilation, mais nous verrons qu'il en va de même pour l'intégration et l'insertion, est extrêmement liée au fait politique. Ainsi « le discours commun y voit une gradation, une échelle dans les attitudes de la société d'accueil, qui irait de la plus « impérialiste » à la plus respectueuse de l'autre et qui refléterait la distribution des partis politiques de la Droite à la Gauche. Ainsi l'assimilation est entendue au sens fort par les défenseurs de la « préférence nationale ». En revanche, la politique d'insertion a été lancée par un gouvernement de gauche (gouvernement Fabius), à partir de la campagne « vivre ensemble » de 1985. L'intégration reste quant à elle, plus rebelle à une appropriation idéologique » (COSTA-LASCOUX, 1989)

Dans son mémoire de DHEPS, Rémi PECH (PECH, 2010) propose une schématisation des différentes étapes de l'assimilation. Il est intéressant de voir que l'assimilation renvoie à 7 étapes qui posent les conditions de cette assimilation. Nous voyons donc de manière plus concrète les liens qui sont à établir autant par les membres des « ethnies minoritaires » que par les membres de l'« ethnie majoritaire » car l'assimilation des uns se fait avec les autres, ce qui renvoie au vivre ensemble et donc aux politiques.

1. ***Acculturation*** par laquelle les membres des minorités ethniques adoptent les pratiques culturelles (langue, goûts musicaux, vêtements, …) à l'exception des pratiques religieuses. 2. ***Assimilation structurelle*** par laquelle les minorités ethniques entrent dans les associations, les clubs sportifs, les réseaux sociaux de proximité, etc. 3. ***Le choix du conjoint*** s'effectue dans le groupe ethnique majoritaire. 4. ***Identification*** du migrant aux symboles de la société d'accueil et de ses institutions. Le sentiment d'appartenance est centré sur la société d'installation et plus celle d'origine.	*Etapes relevant de l'ethnie minoritaire*
5. Le groupe ethnique minoritaire ***ne fait plus l'objet d'hostilité et de xénophobie*** de la part du groupe majoritaire. 6. Il n'y a ***plus de discrimination*** de la part du groupe majoritaire. 7. ***Assimilation civique*** : Inclusion politique et symbolique des groupes ethniques minoritaires au sein de la société d'accueil.	*Etapes relevant de l'ethnie majoritaire*

La question de l'assimilation, si elle partait d'une idée nous semble-t-il pertinente et au fond, nous allons le voir, assez proche de l'intégration, a été déviée de son sens originel et récupérée par les idéologistes fervents défenseurs de la « préférence nationale ». Elle a de nos jours une connotation plutôt négative. Retenons tout de même que ce qui fonde la théorie de l'assimilation est basé sur une dynamique de l'échange, de la communication et c'est ce que vont partager ensemble les « ethnies minoritaires » et l' « ethnie majoritaire » qui va participer à l'élaboration d'une histoire commune et d'un rapprochement social.

1.2.2. L'intégration

Du latin integrare : rendre entier, action de faire entrer une partie dans le tout. Dans le domaine de la sociologie, l'intégration est une « Phase où les éléments d'origine étrangère sont complètement assimilés au sein de la nation tant au point de vue juridique que linguistique et culturel, et forment un seul corps social ». (CNRTL, 2011)

Le terme intégration renvoie alors à un objectif fixé qui serait celui de rendre « les éléments d'origine étrangère « assimilés » au reste de la population d'un point de vue juridique, c'est-à-dire en règle au niveau des lois, d'un point de vue linguistique, c'est-à-dire

qu'ils soient capables de parler et de comprendre le français sans savoir dans quelle mesure et enfin d'un point de vue culturel… .

S'il est relativement facile de poser un cadre concret sur les aspects juridiques et ceux liés à la connaissance de la langue, il paraît assez peu évident de mettre en place des critères « culturels ». Nous pouvons faire le postulat que l'intégration « culturelle » se fera sur la base de communications qui participeront à une modification des représentations sociales. Ces communications ne peuvent exister que dans une mixité sociale et ethnique, cela demande donc à la fois une volonté propre à l'étranger de vouloir s'intégrer, de vouloir créer du lien avec les autres mais aussi à la société d'accueil de vouloir intégrer l'étranger en étant dans une dynamique permettant les échanges et évitant les stigmatisations.

Nous voyons également dans cette définition, que l'intégration est une assimilation, d'après J. COSTA-LASCOUX [7] (1989) « l'intégration devient une incorporation (on intègre un corps), une fusion, une unification, bref, quelque chose de voisin de l'assimilation dans sa phase ultime. » (COSTA-LASCOUX, 1989) Nous parlions déjà dans la définition de l'assimilation, des liens étroits qui existent avec l'intégration.

Malgré tout, si les deux termes existent séparément c'est qu'ils ne peuvent renvoyer exactement à la même chose. Le Haut Conseil à l'Intégration, a proposé une définition de l'intégration : "L'intégration consiste à susciter la participation active à la société tout entière de l'ensemble des femmes et des hommes appelés à vivre durablement sur notre sol en acceptant sans arrière-pensée que subsistent des spécificités notamment culturelles, mais en mettant l'accent sur les ressemblances et les convergences dans l'égalité des droits et des devoirs, afin d'assurer la cohésion de notre tissu social." (L'intégration à la française, Rapport du HCI, 1993).

Nous observons dans cette définition que le terme assimilé ou assimilation disparaît et qu'il est laissé davantage de place au particularisme.

Selon Emile Durkheim un groupe social sera dit intégré dans la mesure où ses membres :

- Possèdent une conscience commune, partagent les mêmes sentiments, croyances et pratiques (société religieuse)

[7] Politologue, directrice de recherche au CNRS (CEVIPOF) et directrice de l'observatoire statistique de l'immigration et de l'intégration

- Sont en interaction les uns avec les autres (société domestique)
- Se sentent voués à des buts communs (société politique)

Comme nous pouvons le voir, selon Durkheim, l'intégration passe en premier lieu par des interactions. Ces interactions ayant lieu dans divers espaces de la société, c'est donc par la multiplication des échanges sociaux que va se renforcer l'intégration.

Nous avons voulu, pour nous aider à mieux identifier le terme d'intégration vis-à-vis de l'assimilation et de l'insertion, utiliser le logiciel Proxi du CNRTL, qui nous a produit le graphe suivant. Le logiciel propose de manière graphique les synonymes du mot intégration qui est bel et bien lié aux mots assimilation et insertion qui nous intéressent.

Nous pouvons également observer que l'intégration renvoie vers les mots union et association par exemple et que ce vocabulaire fait référence à la question du faire ensemble car une union ou une association se fait autour d'un projet commun, de valeurs communes. Nous revenons donc en partie vers la définition de Durkheim qui mise sur l'élaboration de projets communs.

Enfin nous noterons que les termes union et association que nous évoquions ne sont pas des synonymes du mot assimilation dans le dictionnaire du CNRTL. Cela marque un peu plus la différence entre ces termes, cependant le premier synonyme du mot assimilation reste le mot intégration et le premier synonyme du mot intégration reste le mot assimilation. Ce qui explique certainement cette difficulté à dissocier ces deux termes dans le langage commun.

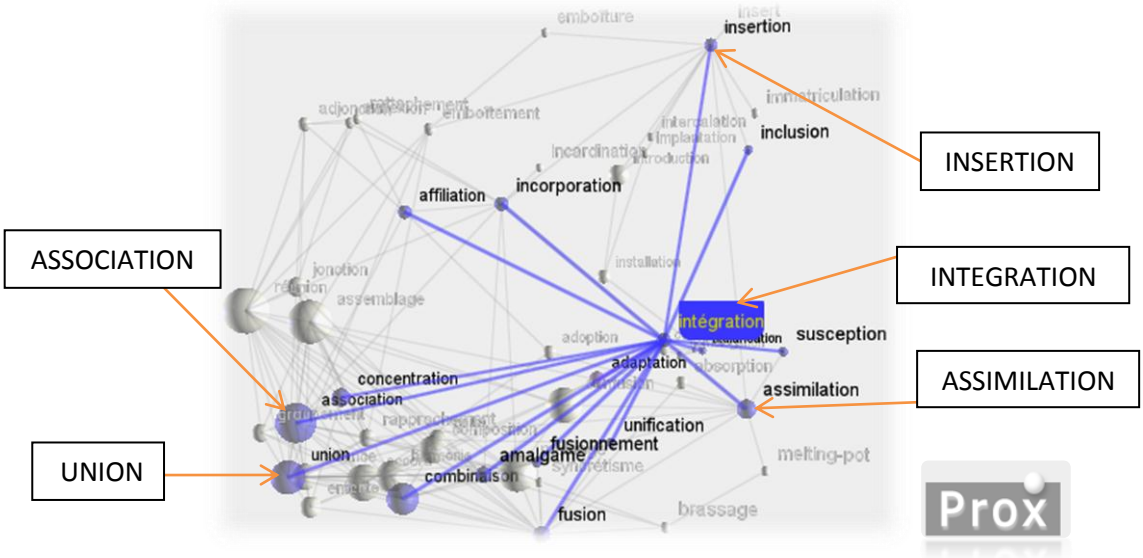


Figure 1 : Proxémie du mot intégration selon l'outil Proxi du CNRTL

Pour conclure nous dirons que l'intégration, dans la mesure où elle admet la persistance de spécificités culturelles des populations immigrées ou issues de l'immigration, se distingue de l'assimilation, qui vise dans sa forme la plus stricte à la disparition de toute spécificité culturelle et de l'insertion qui conduit à la pérennisation de ces spécificités culturelles comme nous allons le voir maintenant.

1.2.3. L'insertion

Lorsque nous parlons d'insertion nous avons souvent tendance à y rajouter quelque chose comme si le mot insertion n'avait par lui-même que peu de signification. Ainsi nous parlerons d'insertion sociale, professionnelle de politique d'insertion, de contrat d'insertion *etc*. La première définition que nous trouvons nous renvoie cela : « Action d'insérer, d'introduire un objet dans une chose, entre d'autres choses, en général dans un espace réduit ou prévu à cet effet » (CNRTL, 2011). Cette première définition nous aide à mieux comprendre pourquoi le terme « insertion » est quasiment toujours suivi d'un autre mot comme nous l'évoquions. C'est tout simplement parce que l'on s'insère ou l'on insère quelque chose ou quelqu'un dans quelque chose d'existant.

Cette autre définition se rapproche maintenant de notre cadre des sciences humaines : « Action de s'insérer dans (un cadre, un ensemble), d'y trouver sa place en tant que partie intégrante » (CNRTL, 2011). Cette deuxième définition met l'accent à la fois sur l'action de s'insérer mais aussi sur la résultante qui *a priori* renvoie à quelque chose de positif en y trouvant sa place, elle sous-entend également que celui qui ne trouve pas sa place ne serait alors pas inséré, ce qui renvoie alors à quelque chose de plutôt négatif.

Selon J. COSTA-LASCOUX « l'insertion consiste à reconnaitre à l'étranger la place qu'il occupe dans une économie, un cadre social ou culturel ; préserver, au moins partiellement, l'identité d'origine, les spécificités culturelles et les modes de vie ; accepter l'idée d'un détachement possible par le refus d'assimilation, la réinsertion dans le pays d'origine, ou l'expulsion de la société d'accueil. » (COSTA-LASCOUX, 1989)

L'insertion induit une reconnaissance, mais cette reconnaissance ne se fait pas en tant que pair. On ne reconnait l'autre que dans sa différence et son utilité sociale. Si l'étranger n'a plus d'utilité sociale, il n'y a plus de reconnaissance.

1.2.4. Conclusion

Nous avons pu observer que ces théories renvoient toutes au vivre ensemble dans une société « locaux » et « étrangers ». Cependant les modalités vont être très différentes :

- **L'assimilation :** L'étranger doit perdre tout particularisme pour se fondre dans la société.
- **L'intégration :** Se fonde sur l'idée originelle de l'assimilation qui passe par des échanges et la participation à la vie de la société et ce dans toutes les sphères (Bourdieu).
- **L'insertion :** Le particularisme est toléré, cependant il n'y a pas d'appartenance à la société et le détachement de la part de la société peut intervenir, c'est l'aspect utilitaire qui prône.

Ces différents concepts organisateurs de l'accueil de l'étranger vont entrainer une organisation sociale où la place de l'étranger va être délimitée en fonction de la place que la société souhaite lui donner. Les incidences sur le vivre ensemble vont être nombreuses et vont impliquer de par la posture politique un regard sur l'étranger distinct. Cependant, aucun de ces concepts n'est une solution idéale en soi, ils comportent tous des inconvénients ; d'ailleurs il n'en est pas un qui soit utilisé de manière exclusive. Cette complexité de terminologie se retrouve dans d'autres secteurs de l'accompagnement. Nous faisons ici allusion au champ du handicap. En effet pendant de nombreuses années le débat était ouvert entre intégration et insertion des personnes souffrant d'un handicap. Depuis quelque temps est apparu le terme d'inclusion qui semble répondre davantage aux attendus de ce secteur. Rien n'est donc figé, mais suffit-il de changer la terminologie pour changer les représentations ?

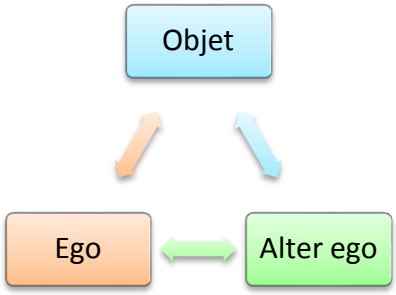
Malgré tout, nous utiliserons dans ce travail, le terme d'intégration lorsque nous nous référons au MIE en tant qu'étranger qui doit trouver sa place dans la société française. Lorsque nous parlons de place nous en parlons comme une place sociale impliquant une participation, des échanges. Nous utiliserons par ailleurs le terme d'insertion lorsque nous nous référons à un domaine particulier comme le travail par exemple. Nous allons maintenant nous intéresser à la psychologie sociale et notamment aux représentations sociales qui vont nous aider à mieux cerner notre étude.

2. ECLAIRAGE PSYCHO-SOCIAL

2.1. Introduction à la psychologie sociale

La psychologie sociale est une discipline née entre la fin du 19ème et le début du 20ème siècle. Cette science qui se place à l'interface de la psychologie et de la sociologie se pose pour objectif d'étudier « les comportements humains en tenant compte des facteurs qui sont impliqués, généralement de manière conjointe : individuels, interpersonnels, et institutionnels. La psychologie sociale s'intéresse à l'individu en tant qu'acteur et à ses processus internes (pensée, attitudes, émotions.) La psychologie sociale s'attache à décrire la manière dont les dimensions sociales agissent sur le fonctionnement individuel. » (DORTIER, 2004) . Serge Moscovici en 1984 en donnera la définition suivante : « la psychologie-sociale est la science des phénomènes de l'idéologie (cognitions et représentations sociales) et des phénomènes de communication».

Dans le cadre de notre étude il semble tout à fait intéressant de s'attarder quelque peu sur cette idée qu'un individu puisse agir non seulement en fonction de ce qu'il est, c'est-à-dire ce qui le construit individuellement, son psychisme, son éducation, son histoire personnelle, mais aussi en fonction de l' « autre », des « autres » et comment les regards ou les comportements que l'on va avoir vis-à-vis de cet individu peuvent de manière plus ou moins profonde, plus ou moins durable s'installer dans le psychisme de l'individu et de ce fait modifier la représentation qu'il peut avoir de ce qui l'entoure. Il semble alors probable que l'évolution voire la modification de la pensée, se fera dans la même direction que la nature des comportements émis pour ou à l'encontre de l'individu. Le triptyque de Moscovici représente de manière schématique toutes les interactions possibles entre l'individu, un objet de représentation et la relation à l'autre.



Des expériences qui seront faites pour mettre en exergue un certain nombre d'hypothèses, naîtront de nombreux concepts sur lesquels de nombreux chercheurs travaillent encore aujourd'hui, comme : la facilitation sociale Vs la paresse sociale, le conformisme, la dissonance cognitive, l'engagement comportemental, l'implication, les représentations sociales …. Pour l'heure nous nous attacherons aux représentations sociales.

2.2. Des représentations collectives aux représentations sociales

2.2.1. Bref historique

A l'origine, les représentations collectives ont été mises en évidence par Durkheim. Selon lui, les représentations collectives s'opposaient aux représentations individuelles de la sorte : « La société est une réalité sui generis[8] ; elle a ses caractères propres qu'on ne retrouve pas, ou qu'on ne retrouve pas sous la même forme, dans le reste de l'univers. Les représentations qui l'expriment ont donc un tout autre contenu que les représentations purement individuelles et l'on peut être assuré par avance que les premières ajoutent quelque chose aux secondes. " (DURKHEIM, 1898). Ainsi il les différencie en deux points :

« - **D'abord leur étayage :** le support des représentations collectives, c'est la société dans son ensemble, contrairement aux représentations individuelles qui ne concernent qu'un individu.

Les premières constituent l'origine des secondes et non leur dénominateur commun.

- **Ensuite leur pérennité :** Les représentations collectives sont stables, universelles et impersonnelles alors que les représentations individuelles sont soumises aux contingences de l'environnement social des individus. Métaphoriquement, les représentations collectives sont aux représentations individuelles ce que le concept est aux images et perceptions qui s'y rapportent. » (PIASER, 1999)

C'est en 1961 que Serge Moscovici viendra à parler de représentations sociales en les définissant ainsi : « les représentations sont des formes de savoir naïf, destinées à organiser les conduites et orienter les communications » (MOSCOVICI, 1961). Il se distingue ainsi de Durkheim non seulement par une nouvelle terminologie mais aussi et surtout par l'objet même de l'étude des représentations : « Ce changement de qualificatif résulte du

[8] « D'un genre propre, spécifique, qu'on ne peut comparer à d'autres » (CNRTL, 2011)

changement de problématique : il ne s'agit plus de considérer les particularités des différents groupes qui expriment des représentations mais de tenir compte du fait que c'est dans la communication que ces représentations se socialisent et que d'individuelles elles deviennent sociales ou inversement. […] Dans son étude princeps, S. Moscovici désigne désormais : "une organisation psychologique, une modalité de connaissance particulière. (...) Elle se définit en premier lieu comme un processus de médiation entre concept et perception. » (PIASER, 1999)

Si nous reprenons le triptyque de Moscovici que nous avons présenté *supra*, nous pouvons alors observer que le champ des représentations sociales est complètement lié aux sciences de la psychologie sociale. En effet nous avons à faire à l'étude de représentations, c'est-à-dire de ce que des gens issus d'un même groupe pensent d'un objet déterminé en fonction des valeurs véhiculées au sein de ce groupe mais également en fonction de leur perception de l'objet. Ce qui est également intéressant dans ce champ théorique c'est la possibilité d'étudier l'aspect dynamique des représentations, c'est-à-dire la manière dont elles se construisent et qu'elles se modifient, même si ces phénomènes collectifs présentent une grande inertie.

C'est ainsi que Denise JODELET définira alors les représentations sociales : "Forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social" (JODELET, Représentations sociales, 2003)

2.2.2. Fonctions des représentations sociales

Au-delà de l'aspect de l'étude scientifique des représentations sociales en tant que telle il est important de rappeler que les représentations jouent un rôle fondamental dans les relations humaines. Ainsi quatre fonctions essentielles sont rattachées aux représentations sociales :

« - Une **fonction cognitive** : Il s'agit de permettre l'intégration d'éléments nouveaux dans l'ensemble de connaissances qu'a emmagasiné un groupe au cours de ses expériences précédentes. Les notions nouvelles sont transformées pour devenir plus familières à l'expérience du groupe et être intégrées dans les cadres de connaissances préexistants.

- Une **fonction identitaire** qui peut s'analyser sur deux plans : pour un groupe donné, elles constituent le médium spécifique qui établit le rapport des individus à leur environnement social. Elles sont en cela l'un des éléments participant de la définition de l'identité groupale. D'autre part, elles assurent aussi un rôle de cohésion sociale permettant aux individus de s'appuyer sur certaines caractéristiques de leur groupe qui leur paraissent plus stables que d'éventuelles modifications des autres parties de leur environnement social.
- Une **fonction d'orientation des conduites** : dans les groupes, tous les membres ne vivent pas forcément les mêmes expériences au même moment et l'expérience accumulée par le groupe, les représentations constituées permettent à ses membres confrontés à de la nouveauté d'orienter plus économiquement leurs conduites.
- Une **fonction de justification** : que ce soit de manière anticipée ou *a posteriori*, l'évocation des représentations partagées par un même ensemble de sujets apporte facilement une justification aux actions (à entreprendre ou déjà effectuées) si le besoin s'en fait sentir. » (PIASER, 1999)

2.2.3. Les critères essentiels à l'apparition d'une représentation sociale

Nous nous appuierons sur les 5 critères mis en avant par P. Moliner qui nous permettront de répondre à cette question :

- **« L'objet :** « L'objet de représentation peut être une notion, une pratique, un objet ou un phénomène physique, une forme d'organisation sociale, un personnage, *etc*. Cette liste n'est, sans doute, pas exhaustive. Elle montre que ce n'est pas la nature même d'un objet qui en fait un objet de représentation mais plutôt son **statut social**. […] Il conviendra de préciser le mieux possible l'objet dont on envisage d'étudier la représentation sociale. On s'attachera en outre, à apprécier le caractère **polymorphe**, **composite** ou **complexe** de cet objet.
- **Le groupe :** L'élaboration de toute représentation sociale est soumise à des phénomènes de communication interindividuelle. Il ne peut y avoir de représentation sans communication. L'interdépendance entre les individus et le caractère problématique de l'objet sont les deux raisons qui vont motiver ces communications interindividuelles.

- **<u>Les enjeux :</u>** Pourquoi certains groupes sociaux, confrontés à des objets problématiques, vont-ils ressentir la nécessité de se les représenter ? Nous pensons […] que seuls deux types de raisons et donc d'enjeux motivent le processus représentationnel. Selon nous, ces enjeux se posent en termes d'identité ou de cohésion sociale. C'est d'une certaine manière, parce que l'objet est au « cœur » du groupe qu'il fonde sa survie en contribuant à l'identité de ses membres. Moliner, dans un second temps, se pose une autre question autour des enjeux d'une représentation, amenant de nouveaux éléments d'analyse des représentations sociales : « La question qui se pose est la suivante : Le groupe s'est-il formé autour de l'objet ou au contraire, l'objet vient-il menacer les objectifs du groupe ? […] Lorsque le groupe se sera formé autour ou en raison de l'objet, on pourra parler de **configuration structurelle**. Lorsqu'au contraire on aura affaire à un groupe déjà constitué et confronté à un objet problématique on parlera de **configuration conjoncturelle**
- **<u>La dynamique sociale</u>** : La notion d'enjeux ne peut se comprendre que si l'on envisage les relations que le groupe entretient avec d'autres groupes sociaux. Ainsi, selon nous, l'élaboration représentationnelle s'inscrit dans une dynamique sociale mettant en présence les trois composantes qui lui sont indispensables : le groupe, l'objet et l'autrui social.
- **<u>L'absence d'orthodoxie :</u>** Dans un système orthodoxe[9] le groupe est soumis à des instances régulatrices dont il accepte les directives. On peut donc supposer que les connaissances élaborées dans un tel système ne sont pas collectivement produites. Il semble alors que le terme le mieux approprié ici soit celui d'idéologie et non pas de représentation sociale. » (MOLINER, 1996)

[9] **<u>Définition d'un système orthodoxe :</u>** « … Ensemble des dispositifs sociaux et psychosociaux qui règlent l'activité du sujet orthodoxe dans le groupe orthodoxe. Le sujet orthodoxe est celui qui accepte et demande que sa pensée et ses conduites soient réglées par le groupe, le groupe orthodoxe intégrant dans sa doctrine le bien-fondé des systèmes de régulation qu'il met en place. Ainsi le groupe orthodoxe se caractérise par le fait qu'il s'est doté d'instances de contrôle et de régulation de l'activité individuelle. » (DECONCHY, 1984)

2.2.4. Processus d'élaborations des représentations sociales

Deux processus participent à la mise en place des représentations sociales :

L'objectivation : il s'agit là d'un processus visant à rendre concret ce qui est abstrait, « C'est l'objectivation qui, par une mise en images des notions abstraites, donne une texture matérielle aux idées, fait correspondre des choses aux mots, donne corps à des schémas conceptuels » (JODELET , 1984).

Ce processus se construit en suivant trois étapes :

- La première étape consiste en une sélection et une décontextualisation des informations. Dans cette étape le chercheur va tenir compte de la modification plus ou moins importante de la représentation de l'objet vis-à-vis de son référent, ainsi : « Trois effets peuvent affecter plus ou moins fortement la constitution des contenus représentatifs : la **distorsion** par laquelle les attributs de l'objet représenté sont présents mais accentués ou minorés de façon spécifique, la **supplémentation** qui attribue un supplément de signification à l'objet ou la **défalcation** qui correspond à la suppression de certaines de ses caractéristiques. » (PIASER, 1999)
- Dans un second temps il faut s'attacher à la structuration d'un noyau figuratif : il s'agit là de créer une image, un schéma qui reproduira de manière concrète une structure conceptuelle, cette image s'appuyant sur les idées clés de l'objet représenté. De cette manière, les concepts théoriques sont constitués en un ensemble imagé et cohérent qui permet de les saisir à la fois individuellement et dans leurs relations.
- Enfin dans un troisième temps intervient une opération de naturalisation : « le nouveau schéma conceptuel sera doté de réalité et permettra d'interpréter des éléments de l'environnement des individus. À l'issue de ce processus, le groupe qui recourt à une représentation sociale a ainsi à sa disposition une catégorie supplémentaire de compréhension du réel » (PIASER, 1999).

L'ancrage : « Il s'agit ici de l'incorporation des nouveaux éléments représentationnels dans un ensemble » (PIASER, 1999). Cet ensemble est un ensemble de représentations existantes dans un groupe donné qui va de ce fait allouer un sens particulier aux nouveaux éléments en fonction des croyances et des valeurs partagées au sein du groupe. C'est donc

« mettre un objet nouveau dans un cadre de références bien connu pour pouvoir l'interpréter ». (PALMONARI & DOISE, 1986)

2.2.5. Deux théories des représentations sociales

Il existe deux approches d'analyse des représentations sociales. Il s'agit de celle de « l'école d'Aix » qui préconise une approche structurale et une recherche du « noyau central » et de celle de « l'école Genevoise » qui considère que les représentations sociales sont des « principes générateurs de prise de position ». Ces deux approches sont souvent utilisées de manière complémentaire, nous nous sommes d'ailleurs appuyés sur ces deux méthodes dans l'analyse de nos données mais nous y reviendrons.

2.2.5.1. LA THEORIE DU NOYAU CENTRAL

La théorie du noyau central fut développée dans un premier temps par Abric (1976) et a été depuis reprise par de nombreux chercheurs. Le postulat est que dans une représentation, tous les éléments n'ont pas la même valeur et que certains éléments sont plus stables que d'autres. En effet selon (ABRIC, 2003) « Tous les éléments de la représentation n'ont pas la même importance ». L'objectif donc de cette méthode est de hiérarchiser les différents éléments de la représentation afin de déterminer quels éléments sont centraux (importance et fréquence élevées) et lesquels sont périphériques (importance et fréquence plus ou moins élevée). Le noyau central occupe alors plusieurs fonctions :

- « **Fonction génératrice :** c'est à partir de lui que se créent, se transforment et prennent sens les autres éléments de la représentation.
- **Fonction organisatrice :** il est l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation.
- **Fonction stabilisatrice :** il préserve l'intégrité de la représentation (ABRIC, 2001 :82). » (RATINAUD, 2003)

Les éléments périphériques ont quant à eux d'autres fonctions :

- « **Fonction concrétisation :** ils résultent de l'ancrage de la représentation dans la réalité et permettent sa compréhension et sa transmission.

- **Fonction régulation :** plus souples que le noyau central, ils permettent l'adaptation et l'évolution de la représentation par rapport au contexte.
- **Fonction défense :** le système périphérique permet l'évolution de la représentation en préservant intact le noyau et évite ainsi un bouleversement complet.

Pour FLAMENT (1989) « ces éléments périphériques sont des schèmes […] organisés par le noyau central » (p 209). Ils « permettent à la représentation de fonctionner économiquement, sans qu'il soit besoin, à chaque instant, d'analyser la situation par rapport au principe organisateur qu'est le noyau central ». » (RATINAUD, 2003)

2.2.5.2. LES PRINCIPES GENERATEURS DE PRISE DE POSITION

Comme nous le disions en introduction, la théorie des principes générateurs de prise de position fut mise en évidence par l'école genevoise et particulièrement par Willem DOISE en 1986. En effet pour Doise les représentations s'élaborent dans les communications interindividuelles au sein des différents groupes d'appartenance. Il se base sur l'idée de Bourdieu de "principe générateur de prise de position dans un champ de principes générateurs institutionnalisés de prises de position". Ainsi donc les principes générateurs de prises de position permettent d'étudier ce qui s'oppose dans la représentation d'un objet social. C'est ce que nous avons fait dans notre analyse en observant les extrémités des différents facteurs des analyses factorielles des correspondances.

Comme nous avons pu le voir, le champ des représentations sociales est un champ à la fois très vaste et en même temps très bien balisé par de nombreuses études. Nous avons également pu observer qu'il existe deux théories différentes parce qu'elles n'ont peut-être pas les mêmes visées heuristiques et c'est ce qui peut les rendre complémentaires. Nous avons également observé que les représentations sociales permettent d'étudier ce que pensent des sujets X, de situations les concernant directement et cela semble être approprié à notre étude…

Nous allons nous attacher maintenant à présenter notre recherche.

De la théorie à l'empirie : Quelle démarche scientifique?

1. INTRODUCTION

Dans un premier temps nous allons faire état de notre posture en tant que chercheur et nous ferons part de notre implication sur le terrain. Ensuite nous expliquerons la méthodologie de recueil de données que nous avons suivie, en précisant nos attentes, nos objectifs et les difficultés rencontrées. Enfin nous présenterons les résultats de cette recherche.

Mais avant de parler de la recherche en elle-même il parait peut être intéressant de s'arrêter quelques instants sur l'auteur de cette recherche action. Il ne s'agit pas là de mettre en avant le chercheur mais simplement et humblement de préciser de quelle place il parle car en effet cela aura une incidence certaine sur l'analyse qui sera faite par la suite.

L'auteur donc, est activement impliqué, imbriqué dans la situation qui nous occupe. En effet, cuisinier de métier j'ai vécu 10 ans hors de France avant de revenir en France, en Ariège. C'est au sein de l'Institut Protestant que je suis embauché. Je fais en 2004 une formation d'Educateur Technique Spécialisé et mets en place des ateliers cuisine à visée pédagogique. Je suis maintenant éducateur au sein d'une unité de vie, toujours dans le même établissement où le travail auprès des MIE se focalise davantage sur l'insertion sociale, professionnelle et l'accompagnement administratif. Tout ce travail est fait en équipe restreinte, c'est-à-dire en équipe de 4 ou 5 éducateurs chargés d'un groupe de jeunes ; en équipe pluridisciplinaire avec les chefs de service, les psychologues et enfin en partenariat avec des organismes externes à l'institution.

De cette implication professionnelle auprès de ce public particulier naîtra une implication plus personnelle et plus globale sur la situation des migrants. C'est ainsi qu'un engagement militant au sein de la Cimade[10] est né.

[10] « La Cimade a pour but de manifester une solidarité active avec ceux qui souffrent, qui sont opprimés et exploités et d'assurer leur défense, quelles que soient leur nationalité, leur position politique ou religieuse. » (Article 1 des statuts)

C'est à travers ces engagements professionnels, militants et personnels qu'est né ce désir, ce souhait de parler de personnes dont on ne parle que trop peu mais aussi et surtout de leur donner la parole. Enfin le choix de faire un tel travail à travers une démarche scientifique a pour objectif de prendre de la distance sur l'objet de recherche et tenter de mettre de l'objectivité dans ce regard somme toute engagé.

2. POSTURE EPISTEMOLOGIQUE

2.1. D'un positionnement…

L'étude que nous présentons ici, n'emprunte pas la méthodologie hypothético-déductive car nous n'avons pas d'hypothèse *a priori*. D'un autre côté elle n'est pas non plus une recherche inductive au sens strict du terme, celui qui impose au chercheur une observation sans aucun *a priori* fusse-t-il idéologique ou méthodologique et enfin elle n'a pas non plus la prétention de partir de la singularité de la prise en charge d'un établissement pour créer une Loi universelle applicable à tous les établissements accueillant des MIE. Notre étude, s'il fallait la caractériser, se rapprocherait davantage d'une recherche évaluative, empruntant aux sciences humaines des méthodologies quantitatives et qualitatives et qui de par cette triangulation tentent d'apporter un regard objectif.

Cette triangulation se fait d'un point de vue quantitatif par un recueil de données inhérentes à la prise en charge des MIE au sein de l'Institut Protestant et d'un point de vue qualitatif, par la rencontre d'anciens MIE ayant été placés au sein de cette même institution.

Pour J.S. Taylor et R. Bogdam (1984) : « La recherche qualitative est inductive […], tous les points de vue sont précieux que ce soit celui de l'adolescent délinquant ou celui du juge : on donnera la parole au pauvre comme au déviant, bref, à tous ceux qu'on a l'habitude de n'entendre que très rarement. Les méthodes qualitatives relèvent du courant humaniste qui implique l'ouverture à l'autre et au social […] » (MUCCHIELLI, 2009). Cependant le chercheur, d'une manière générale, mais dans le cas particulier de cette recherche n'est pas vierge de connaissances, de vécu, de présupposés, de représentations qui font qu'il va falloir faire un effort important de distanciation avec l'objet de recherche afin de se placer au mieux dans une situation permettant autant que possible aux interwievés de ne pas être influencés.

Toujours selon J.S. Taylor et R. Bogdam (1984) : « la recherche qualitative est, à côté de l'utilisation de techniques, la mise en œuvre d'une habileté : elle n'est pas standardisée comme une approche quantitative et les voies pour y accéder sont flexibles ; le chercheur qualitatif est donc un artisan en ce sens qu'il crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'investigation » (POURTOIS & DESMET, 2009). Vous comprendrez aisément que pour l'auteur, cuisinier de formation initiale et de cœur, cette métaphore de l'artisan revêt un caractère bien particulier, et nous nous en saisissons.

Vient tout de même se poser la question de la scientificité ou de la réfutabilité de la recherche. Selon J-C PASSERON (1991) ces termes de scientificité et de réfutabilité sont trop souvent considérés comme synonymes et cela porte préjudice aux analyses qualitatives. Effectivement dans une démarche qualitative, les effets des biais par exemple, sont extrêmement difficiles à évaluer, le chercheur les a identifiés, il sait qu'ils vont jouer un rôle, mais lequel exactement ? Un même biais peut provoquer des attendus différents. Dans notre étude par exemple, le fait que l'intervieweur soit un ancien éducateur des sujets interviewés, peut soit être rassurant et favoriser l'expression du sujet, ou, paraitre intrusif et bloquer l'expression du sujet. Dès lors la thèse de « réfutation au sens poppérien » (PASSERON, 1991) semble peu envisageable, mais cela signifie-t-il pour autant que l'étude souffre d'un manque de scientificité ?

Selon POURTOIS et DESMET (2009) reprenant les travaux de GUBA (1981) la scientificité d'une étude qualitative naît d'un parallèle avec les « exigences habituelles de la recherche quantitative » ainsi « il propose les équivalences suivantes : aux validités internes et externes correspondent respectivement la crédibilité et la transférabilité, à la fidélité correspond la constance interne et à l'objectivité, la fiabilité »

Nous reprendrons ces critères dans la discussion finale afin de proposer une auto-évaluation de la scientificité de notre recherche.

2.2. … A une éthique de recherche

Comme vous l'aurez compris nous touchons dans cette étude à un public particulier, source de nombreux débats nationaux et européens et généralement davantage assimilés à la question migratoire qu'à la question de la protection de l'enfance selon une étude de I. FRANC (2011). De ce fait nous souhaitons au *maximum* garantir l'anonymat des personnes ayant participé à cette étude. Nous ne mettrons donc pas à disposition les corpus en annexe

et nous éviterons toute allusion ou toute note permettant une identification de l'individu. Cet engagement a également pour objectif de maintenir cet anonymat auprès des travailleurs sociaux de l'institution qui de fait connaissent très bien les sujets qui ont participé à cette enquête sans savoir qui ils sont bien évidemment. De manière plus globale nous avons tenté de suivre au mieux le code de déontologie proposé en psychologie :

- « Respect des droits de la personne (dignité, liberté, protection et anonymat)
- Responsabilité du chercheur dans le choix et l'application des méthodes qu'il conçoit et met en œuvre
- Probité du chercheur (honnêteté, justice, intégrité)
- Qualité scientifique de l'étude
- Respect du but assigné (les dispositifs méthodologiques mis en place par le psychologue répondent aux motifs de ses interventions, et à eux seulement. Le chercheur doit en plus prendre en considération les utilisations possibles qui peuvent éventuellement en être faites par des tiers). » (LABBE, 2005)

La recherche qualitative, de par son « intrusion », vécue ou supposée, dans la vie des gens, impose au chercheur d'une part une discrétion vis-à-vis des sujets interviewés et en même temps la capacité à s'appuyer sur le discours recueilli pour étayer une hypothèse. Cela demande *a minima* de s'appuyer sur un code déontologique comme celui proposé *supra*.

3. PROBLEMATIQUE

Le contexte politique actuel, qu'il soit lié au champ du médico-social, ou au champ de l'accueil de l'étranger, vient mettre en question les pratiques de tous les professionnels qui sont liés de près ou de loin à ces thématiques. Au sein de l'établissement dans lequel nous avons réalisé notre recherche, nous nous trouvons au carrefour de ces deux grands champs : la protection sociale et l'accueil de l'étranger.

Du point de vue des évolutions du secteur médico-social, les changements vont vers une rationalisation des dépenses, une responsabilisation plus importante d'un point de vue juridique de tous les acteurs, vers des définitions ou redéfinitions de poste cherchant toujours une optimisation des coûts et une incitation à travers l'évaluation, la refonte de la

convention dite « CCN66 » et la réorganisation du secteur en procédant à des rapprochements d'associations pour en faire de gros pôles sociaux moins coûteux et en capacité de répondre à des appels d'offres portés par les conseils généraux visant des publics particuliers ainsi que des modalités d'accueil particulières.

D'autre part, à travers le public qu'il accueille, l'Institut Protestant est extrêmement concerné par les modifications des textes régissant l'accueil et le séjour des étrangers sur le territoire français. Depuis quelques années plusieurs lois ont été ainsi mises en place, obligeant l'Institution à revoir régulièrement son fonctionnement lié à l'accompagnement de ces jeunes. Actuellement le contexte se durcit encore davantage pour les MIE et nous nous retrouvons dans certains départements face à un refus de prise en charge de ces jeunes notamment au motif des coûts induits par le processus de la prise en charge. Certains départements mettent en avant le manque de moyens et de structures adaptées pour prendre en charge ces jeunes, mais certains départements n'hésitent pas à jouer la carte de la discrimination en accordant des prises en charge aux jeunes français mais pas aux jeunes étrangers. Il faut enfin compter avec les préfectures qui d'un département à l'autre vont encore avoir des modes de fonctionnement différents, des pratiques différentes et une prise en compte du statut des MIE plus ou moins aidante ou discriminante.

Cependant aucune donnée statistique ne permet en réalité de mettre en avant ces discriminations, ces freins à l'insertion. Malgré tout, les contacts que nous pouvons avoir avec d'autres associations ainsi que l'évolution de la législation en France et en Europe montrent très nettement que les MIE, sont de plus en plus stigmatisés, discriminés.

Nos recherches de documentation sur ce public, les Mineurs Isolés Etrangers, se sont révélées assez restreintes et souvent très juridiques. Les MIE ne représentent en effet qu'un faible pourcentage des mineurs étant pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance. Pour exemple, selon Bénédicte MASSON (2008), 2400 **MIE** auraient été pris en charge par L'Aide Sociale à l'Enfance en 2005 dans toute la France alors que dans le même temps l'ASE de Paris accompagnait à elle seule plus de 10.000 enfants (DASES, 2005). Les MIE une goutte d'eau dans l'océan ? Peut-être, mais une goutte d'eau qui inquiète les autorités qui tentent alors d'étendre les textes législatifs, ce qui préoccupe les travailleurs sociaux et les associations spécialisées dans le droit des étrangers.

Ce serait donc principalement pour des questions financières, mises en avant, tel un bouclier pour justifier une politique d'Etat et par effet de ricochet, une politique territoriale,

que la prise en charge de ces jeunes pose problème. L'histoire de ces jeunes est alors utilisée contre eux et le soupçon prend le pas sur les faits, comme nous l'écrit Julien BRICAUD « Un soupçon persistant entoure l'accueil et la protection des mineurs isolés. Ces soupçons se focalisent sur les « mensonges » tenus par les jeunes étrangers isolés aux travailleurs sociaux. De quels mensonges s'agit-il ? - Mentir sur son âge, mentir sur l'isolement, mentir sur sa nationalité, mentir sur son nom, mentir sur le contexte du voyage. » (BRICAUD, 2006).

En effet, même s'il est probable qu'il existe des parts d'ombres et d'incohérences dans le récit de ces adolescents, il n'en reste pas moins que nous avons à faire à des mineurs qui ont subi des traumatismes, qui ont besoin d'être accompagnés afin de réussir leur intégration, qui sont généralement demandeurs de cette aide et reconnaissants de ce qui est fait pour les aider. Ne passons-nous pas trop vite sur le statut de « Mineur Isolé » pour nous centrer principalement sur le statut d'« Etranger » ?

En résumé nous pouvons dire que la condition et l'accompagnement de ces mineurs «non français » font polémique à tous les niveaux concernés par leur prise en charge.

Notre recherche n'a pas la prétention de pouvoir répondre à toutes les questions que nous nous posons, d'autant plus qu'elle est bien centrée sur un établissement en particulier. Voyons donc quels en sont les objectifs que nous nous sommes posés dans cette étude.

4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Plusieurs objectifs sont ciblés dans cette recherche et nous verrons comment nous avons adapté nos outils de recherche en fonction des buts que nous nous étions fixés.

Tout d'abord, la recherche que nous avons menée a consisté à donner la parole à des MIE ayant été pris en charge par l'Institut Protestant. C'était là l'un de nos engagements principaux dans ce travail. Il nous a paru important que les bénéficiaires d'une prise en charge puissent à un moment donné de leur parcours dire ce qu'ils pensent de ce qui leur est proposé. Si l'on se réfère en particulier à la prise en charge des MIE l'on constate que leurs désirs, leurs avis, leurs sentiments ne sont que rarement pris en compte. Le jeune arrivant sur le territoire français ne sachant pas parler le français ne pourra de fait pas exprimer correctement son ressenti, par la suite le couperet des 18 ans l'obligeant à être inscrit dans une formation « réelle et sérieuse » selon le **CESEDA**, l'incite à prendre des

décisions davantage par nécessité que par choix personnel, au risque de se retrouver sans papiers. Nous voulions donc permettre à certains d'entre eux de parler de leur vécu institutionnel et de leur parcours d'insertion afin qu'ils puissent dire ce qu'ils en ont pensé. C'est aussi l'occasion d'une certaine manière de remettre l'usager au centre du dispositif comme le prévoit la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

Un autre objectif à travers cette recherche est de mieux connaitre et de mieux faire connaitre ce public. Tenter également d'apporter des éléments objectifs et concrets sur les conditions et les suites de leur prise en charge. En 1970, l'Institut Protestant accueillait des jeunes réfugiés du Sud Est Asiatique qui arrivaient en France dans ce que l'on a appelé les « boat people », puis il s'est peu à peu spécialisé dans l'accueil d'étrangers et plus particulièrement des MIE. Voilà maintenant 10 ans que l'Institut Protestant s'est spécialisé dans leur accueil exclusif, c'est donc aussi à travers cette recherche la possibilité de faire une espèce de point d'étape sur cet accompagnement.

Enfin, un autre objectif est de donner à voir ce qui n'est pas visible. Plus exactement nous voulons à travers cette recherche, proposer de porter un double regard à la fois quantitatif grâce à un travail statistique effectué sur 8 années de prise en charge de MIE au sein de l'Institut Protestant et à la fois qualitatif grâce aux propos recueillis auprès de ces jeunes. Ce double regard nous permettra en effet d'avoir une vue assez générale de la prise en charge des MIE au sein de l'Institut Protestant

5. METHODOLOGIE QUANTITATIVE

5.1. Présentation

Afin de faire un premier état des lieux des effets de la prise en charge sur les MIE accompagnés par les équipes éducatives de l'Institut Protestant nous avons établi une liste, non nominative, de tous les jeunes ayant été accueillis entre le 1er Janvier 2002 et le 31 décembre 2009 au sein de l'Institut Protestant. Nous avons choisi cette date de départ pour plusieurs raisons, la première est liée à l'informatisation des données qui date de cette époque, la deuxième est liée à l'installation des jeunes dans de nouveaux locaux rénovés entre 2001 et 2002 et enfin c'est aussi à cette époque que l'Institut Protestant a fait le choix de se spécialiser exclusivement dans l'accueil des MIE. Nous avons par ailleurs clôturé notre

recueil de données au 31 décembre 2009 afin de nous donner du temps pour l'étude qualitative.

Voici les items retenus pour cette première partie de la recherche :

- Le genre
- La nationalité d'origine
- La nationalité actuelle
- Le niveau de diplôme préparé
- La réussite aux examens
- La voie utilisée (scolarité classique, apprentissage…)
- Le secteur d'activité (primaire, secondaire, tertiaire)
- Date d'entrée : avant ou après la loi dite « Sarkozy » de 2003
- Le département placeur
- L'âge à l'entrée
- La durée de la prise en charge
- Le motif de la sortie
- La situation professionnelle actuelle
- Le lieu de résidence actuel (Ariège ou autre)

Toutes ces données ont été recueillies auprès de 220 jeunes (140 jeunes sortis et 80 jeunes présents au 31/12/2009). Nous ferons une analyse spécifique de ces données que nous nous efforcerons ensuite de mettre en lien avec la partie qualitative de la recherche.

5.2. Création de l'outil de recueil de données

Nous avons au sein de l'Institut Protestant depuis l'informatisation des données un certain nombre d'éléments recensés qui ont pu être utilisés pour cette étude. Nous avons donc dans un premier temps récupéré l'ensemble des données présentes puis nous avons rajouté un certain nombre de données que nous avons recueillies auprès des anciens MIE que nous avons pu contacter.

Nous avons ensuite utilisé Excel pour créer des tableaux croisés dynamiques qui nous ont permis de construire les graphiques que nous présentons dans cette étude. Le but est dans cette partie d'avoir une vision globale et chiffrée des effets de la prise en charge éducative auprès des MIE ayant été accompagnés, mais nous y reviendrons plus longuement dans l'analyse de ces données.

6. METHODOLOGIE QUALITATIVE

6.1. Présentation

Nous avons donc opté pour une recherche qualitative concernant la recherche de représentations sociales des MIE sur leur parcours en France. Pour cela nous nous sommes notamment appuyés sur certaines caractéristiques des méthodes de recherche qualitatives comme nous l'exposions plus haut. Afin de recueillir du contenu représentationnel nous avons choisi les entretiens individuels semi-directifs. « L'entretien semi-directif consiste donc en une alternance judicieusement élaborée entre des moments de type directif au cours desquels l'interviewer intervient pour guider le sujet, le questionner, lui faire aborder certains points et des moments non directifs au cours desquels l'interviewer s'attachera essentiellement à soutenir le discours du sujet, à faciliter son expression et l'exploration du thème abordé». (MOLINER, RATEAU, & COHEN-SCALI, 2002)

Nous avons donc organisé nos entretiens en ciblant 4 thématiques qui nous semblaient particulièrement liées à la prise en charge singulière des MIE et pour lesquels, au vu de notre connaissance du terrain, il nous semblait que la présence de représentation était inévitable.

Ainsi nos thématiques retenues ont été les suivantes :

- L'institution
- La formation et le travail
- L'intégration
- La régularisation

Nous avons également posé deux questions subsidiaires : la première était une proposition au sujet de délivrer un message à l'ASE et de donner un conseil à un jeune pris en charge à l'Institut Protestant. Ces questions subsidiaires sont en lien étroit avec le premier thème abordé lié à l'institution.

6.2. Création de l'outil de recueil de données

La grille d'entretien s'est construite en plusieurs étapes. Nous nous sommes tout d'abord basés sur ce que nous voulions savoir. La recherche qualitative s'est faite après la recherche quantitative. De ce fait nous savions ce que nous ignorions à ce moment précis de

la prise en charge des MIE. Autrement dit nous connaissons la manière dont un jeune arrive dans l'Institution, à quel âge, mais pas comment il l'a ressenti ; nous savons s'il a réussi ou non ses examens mais pas comment il a vécu la formation, pourquoi il a choisi une formation plutôt qu'une autre ; nous savons si sa situation administrative a été régularisé mais pas à quel point cette étape a pu le toucher personnellement. Enfin nous connaissons, nous vivons, d'un point de vue législatif, un recul très net sur les droits des étrangers et une montée tout aussi nette d'une forme de xénophobie latente, mais nous ne savons pas comment les MIE se sentent ou non intégrés en France. Nous savions donc vers quelles thématiques nous souhaitions aller. Ensuite c'est un travail de coopération entre étudiants à travers les ateliers coopératifs, avec les éducateurs de l'Institut Protestant durant les séances d'analyse des pratiques et bien entendu un travail avec le directeur de mémoire qui ont permis de construire cet outil afin qu'il soit accessible au public interviewé en terme de langage mais qu'il permette également de faire ressortir des éléments susceptibles d'être représentationnels.

6.3. Les sujets interviewes

Les personnes que nous avons rencontrées et interviewées sont toutes d'anciens MIE et ont toutes été prises en charge par l'ASE puis par l'Institut Protestant. Cependant leur trajectoire de vie peut être complètement différente de même que les raisons qui les ont poussés à quitter leur pays et leur famille n'ont pas forcément de points communs (cf. typologie d'Angelina Etiemble p.7). Dans cette étude ce n'est pas le parcours avant l'arrivée en France qui nous intéresse mais bien le regard de ces personnes sur les aspects de l'insertion sociale, professionnelle et l'intégration dans la société d'accueil.

Il n'a pas été difficile de rentrer en contact avec d'anciens jeunes de l'Institut car beaucoup d'entre eux donnent de leurs nouvelles. Cependant, les convaincre de participer à cette enquête fut plus laborieux. En effet nous avons à faire à une population à qui l'on n'a pas permis d'être léger, naïf, innocent ou encore crédule. Les personnes que nous souhaitions rencontrer sont toutes passées, dans des étapes de leur vie, par des moments où leur sort ou celui de leur proche, s'est joué sur la tromperie, le mensonge, la ruse, le secret. Il faut donc poursuivre sa vie avec certains fardeaux et c'est ce passé que certains MIE que nous avons rencontrés ne souhaitaient pas voir ressurgir et qui les a incités à ne pas participer à l'enquête.

Tenant compte de ce facteur, très vite, avant même d'expliquer en quoi consistait notre enquête, nous expliquions en quoi elle ne consistait pas, c'est-à-dire que nous ne les interrogerions pas sur leur situation, leur parcours avant la prise en charge par l'ASE mais que nous nous intéressions à ce qu'ils pensaient de leur parcours d'intégration et de ce qui avait été mis en place afin de favoriser cette intégration.

Finalement nous avons pu rencontrer 11 anciens MIE : 3 filles et 8 garçons tous âgés de 18 à 26 ans. Parmi les sujets interviewés, tous n'ont pas le même niveau d'étude, certains travaillent alors que d'autres poursuivent leurs études, certains ont fondé une famille d'autres sont célibataires, tous n'ont pas été pris en charge pour une durée équivalente et enfin tous n'ont pas quitté l'institution pour les mêmes raisons. Cependant nous n'avons pas pu rencontrer de jeune ayant été exclu ou réorienter vers un autre établissement, mais nous y reviendrons dans l'analyse Statistique. S'il est vrai que nous aurions souhaité rencontrer davantage de personnes afin de mieux étayer cette recherche, d'autre facteurs, liés au temps, liés à la dispersion des jeunes, car en effet beaucoup habitent loin de notre région et enfin le coût des déplacements, ne nous ont pas permis de rencontrer plus d'anciens MIE. Nous sommes tout de même très heureux d'avoir pu rencontrer ceux que nous avons pu rencontrer, nous les remercions encore une fois et nous allons maintenant poursuivre notre présentation.

6.4. Les conditions de l'entretien

Tenant compte de la difficulté d'accès au public souhaité, tenant compte du statut du chercheur qui est tout de même un éducateur connu de ces jeunes et avec qui il existe un passé commun, tenant compte que l'enquête, qui, bien qu'anonyme, sera disponible à l'ensemble du personnel de l'Institut Protestant, nous pouvons nous rendre compte d'une part de l'importance des biais dont il faudra tenir compte dans notre analyse mais aussi de la violence symbolique que représente la participation à un tel entretien. « La violence symbolique, c'est cette violence qui extorque des soumissions qui ne sont même pas perçues comme telles en s'appuyant sur des « attentes collectives », des croyances socialement inculquées. Comme la théorie de la magie, la théorie de la violence symbolique repose sur une théorie de la croyance ou, mieux, sur une théorie de la production de la croyance, du travail de socialisation nécessaire pour produire des agents dotés des schèmes

de perception et d'appréciation qui leur permettront de percevoir les injonctions inscrites dans une situation ou dans un discours et de leur obéir. » (BOURDIEU, 1994)

Afin de diminuer cette violence symbolique, principalement liée au fait que ce soit une personne de l'Institut Protestant qui en tant qu'éducateur avait une position symboliquement forte vis-à-vis des jeunes interviewés, nous avons voulu réaliser ces entretiens à chaque fois que possible au domicile de l'interviewé. Cela permet à la personne enquêtée d'être dans un lieu rassurant où elle a le contrôle et au contraire de mettre le chercheur dans une situation où il ne contrôle pas tout et où il doit s'adapter aux allers et venues d'autres personnes du foyer, à des interruptions, à des bruits de fond *etc*.

Nous allons maintenant passer à l'étude statistique de la prise en charge des Mineurs Isolés Etrangers au sein de l'Institut Protestant entre 2002 et 2009. Cela nous permettra de mieux repérer les effets de l'accompagnement éducatif sur l'évolution de ces jeunes pour passer ensuite à l'analyse qualitative en ayant ces données à l'esprit.

« 2002 – 2009 » Huit années d'un accompagnement éducatif

1. INTRODUCTION

Nous avons découpés ce chapitre en trois parties. Dans la première partie nous présenterons essentiellement des données sociologiques qui nous permettrons de nous représenter le profil type des MIE accueillis au sein de cette institution. Dans une deuxième partie nous tâcherons de mettre en lien des résultats inhérents à l'institution avec des données nationales. Enfin dans un dernier temps nous nous intéresserons au devenir des MIE après leur passage institutionnel.

2. L'ENTREE A L'INSTITUT PROTESTANT

Lorsque l'on accompagne des MIE, s'il y a bien une chose à prendre en considération, c'est le temps. En effet tant que les MIE sont mineurs ils sont protégés et peuvent être accompagnés, dès lors qu'ils atteignent la majorité tout est possible.

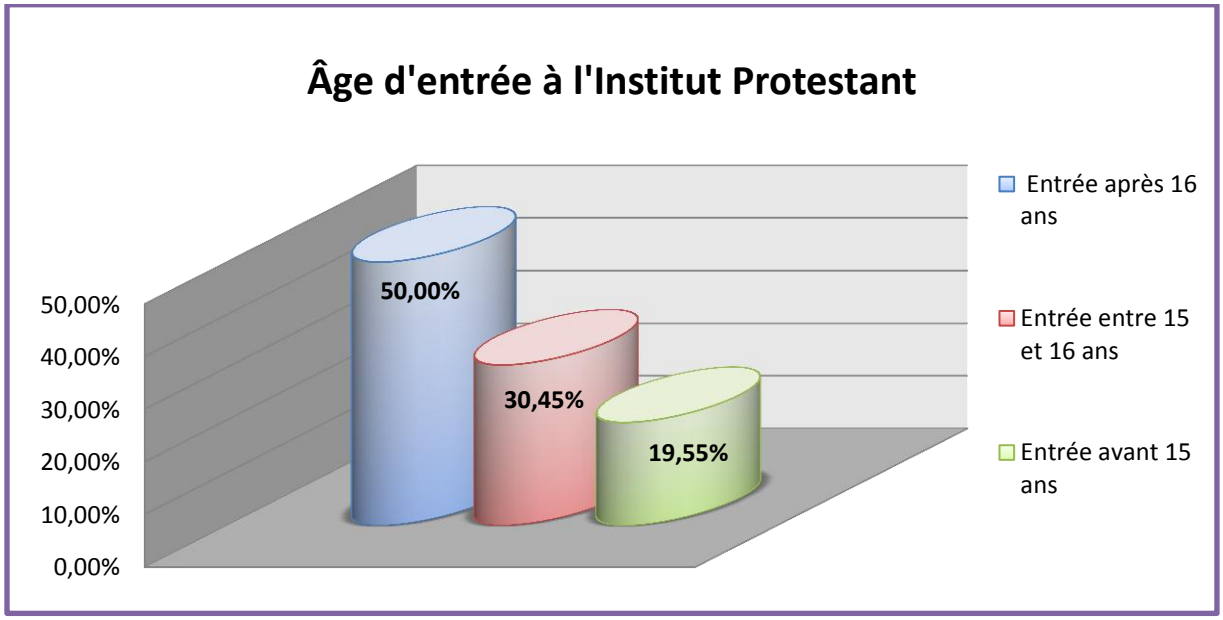
Depuis 2003 et la mise en place de la loi dite « Sarkozy », le premier critère qui va être évalué pour statuer sur une régularisation administrative va être l'âge du MIE lors de sa prise en charge par les services de l'aide sociale à l'enfance et la durée de son placement :

- Si le jeune est pris en charge avant ses 15 ans et pendant au moins 3 années, il pourra obtenir de plein droit la nationalité française à condition de remplir un certain nombre d'exigences administratives par ailleurs.
- Si le jeune est pris en charge entre 15 et 16 ans il pourra obtenir de plein droit un titre de séjour portant la mention « vie privée et familiale » et s'il est pris en charge pendant au moins 5 années il pourra aussi demander la nationalité française.
- Enfin, si le jeune est pris en charge entre 16 et 18 ans, il n'y a plus de possibilité de régularisation de plein droit mais c'est la préfecture qui en

fonction de critères assez flous posés par la loi mais surtout de son appréciation propre qui décidera de régulariser ou non le MIE devenu majeur.

Nous voyons dès lors apparaître l'importance du temps dans la prise en charge. Il est à la fois administratif, car il détermine à la majorité le statut du jeune mais il est aussi une source de stress et d'inquiétude notamment pour les jeunes pris en charge après leurs 16 ans. Pour les travailleurs sociaux, le temps est un outil de travail qui doit permettre la mise en place d'un climat de confiance afin de faire émerger des liens facilitant le processus de (re)construction identitaire, de socialisation et d'intégration.

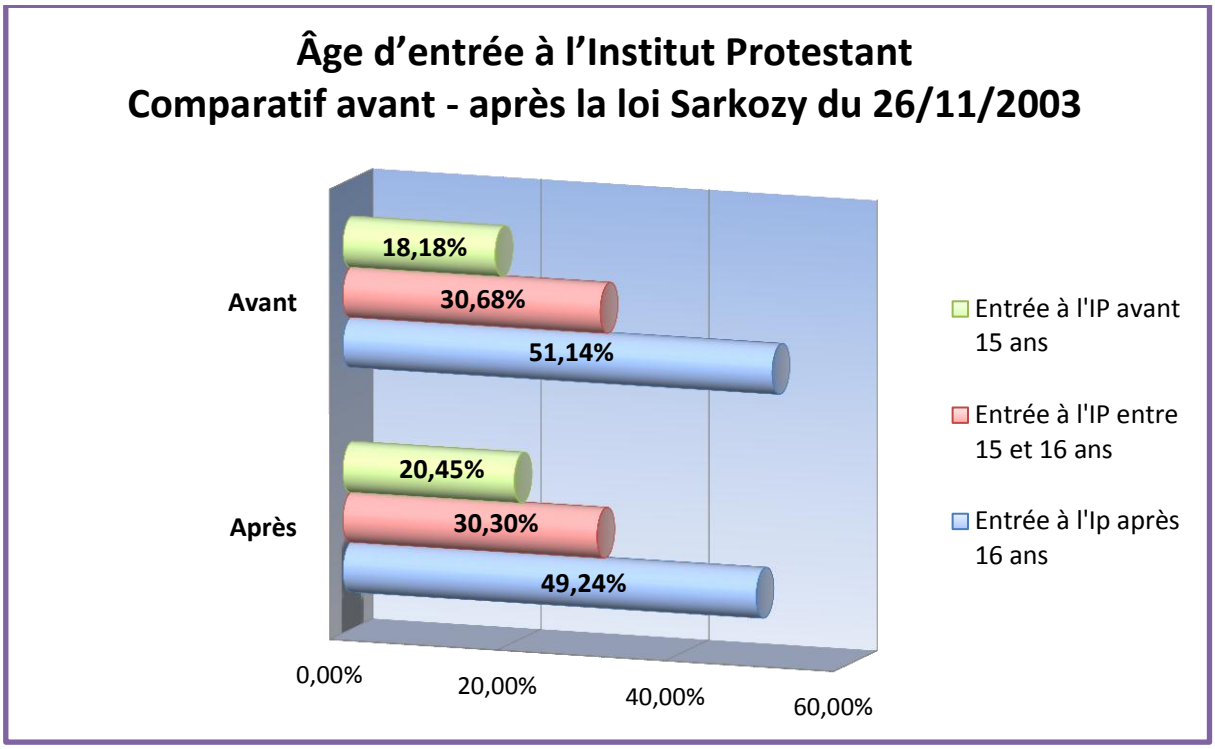
Entre 2002 et 2009 les jeunes qui sont entrés à l'Institut avaient pour 50% d'entre eux plus de 16 ans et seulement 20% de l'ensemble des jeunes ont eu la possibilité de déposer une demande de nationalité française.



Graphique 1 : Âge d'entrée à l'Institut Protestant[11]

[11] Statistique faite sur les 220 jeunes

Nous nous sommes alors posé la question de savoir si la loi dite Sarkozy de 2003, instituant ces critères d'âge et de temps de prise en charge, avait modifié les stratégies migratoires poussant des enfants de plus en plus jeunes sur les routes de l'exil dans l'espoir d'une régularisation plus aisée.

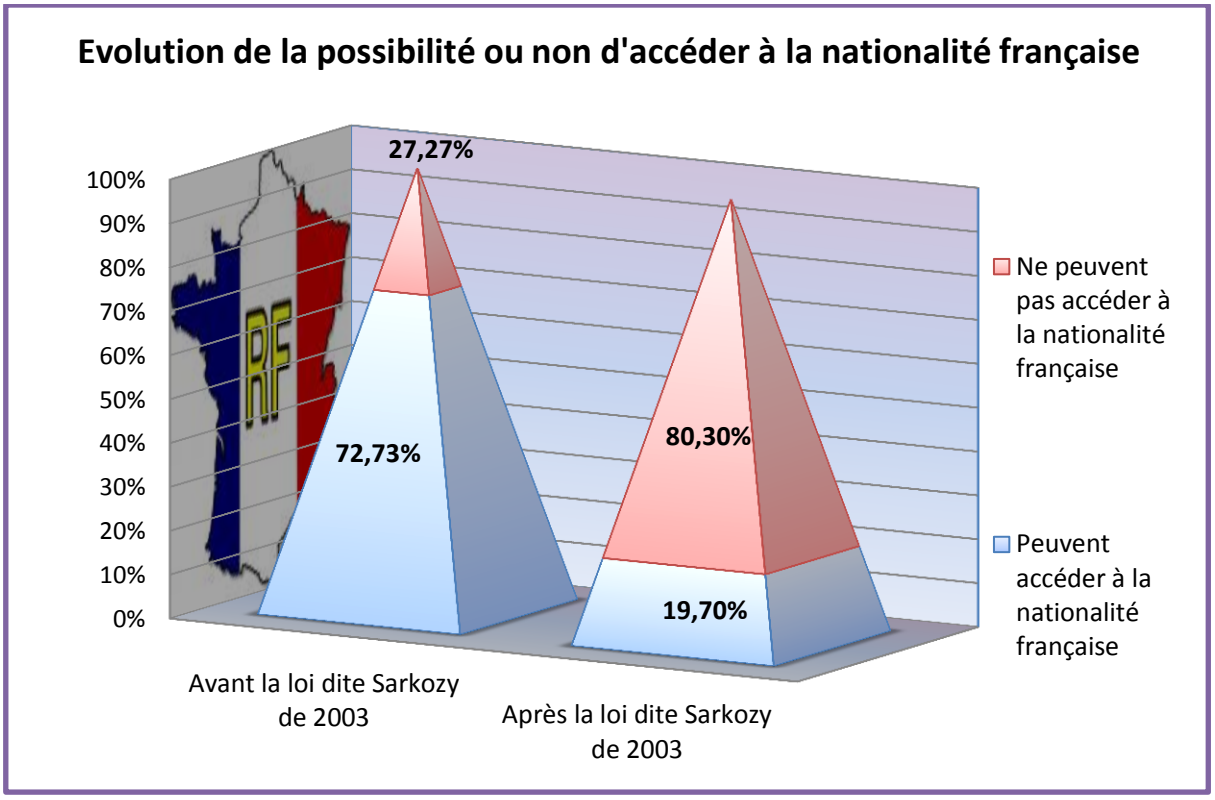


Graphique 2 : Âge d'entrée à l'Institut Protestant – Comparatif avant/après la loi Sarkozy du 26/11/2003[12]

A la vue de nos résultats, qui ne peuvent évidemment pas refléter à eux seuls la dimension migratoire en France, nous ne notons malgré tout qu'un faible rajeunissement de la population. Ces résultats ne permettent pas ici de tirer de conclusion générale mais nous montre qu'au niveau de l'institution il n'y a pas eu de changement significatif du profil des MIE accueillis… .

La loi du 26 Novembre 2003, comme nous le disions, a instauré un certain nombre de règles, de critères permettant aux MIE de pouvoir demander la nationalité française. Nous nous sommes donc logiquement intéressés à l'évolution de la possibilité d'accéder à la nationalité française, encore une fois avant et après 2003[13].

[12] Statistique faite sur les 220 jeunes



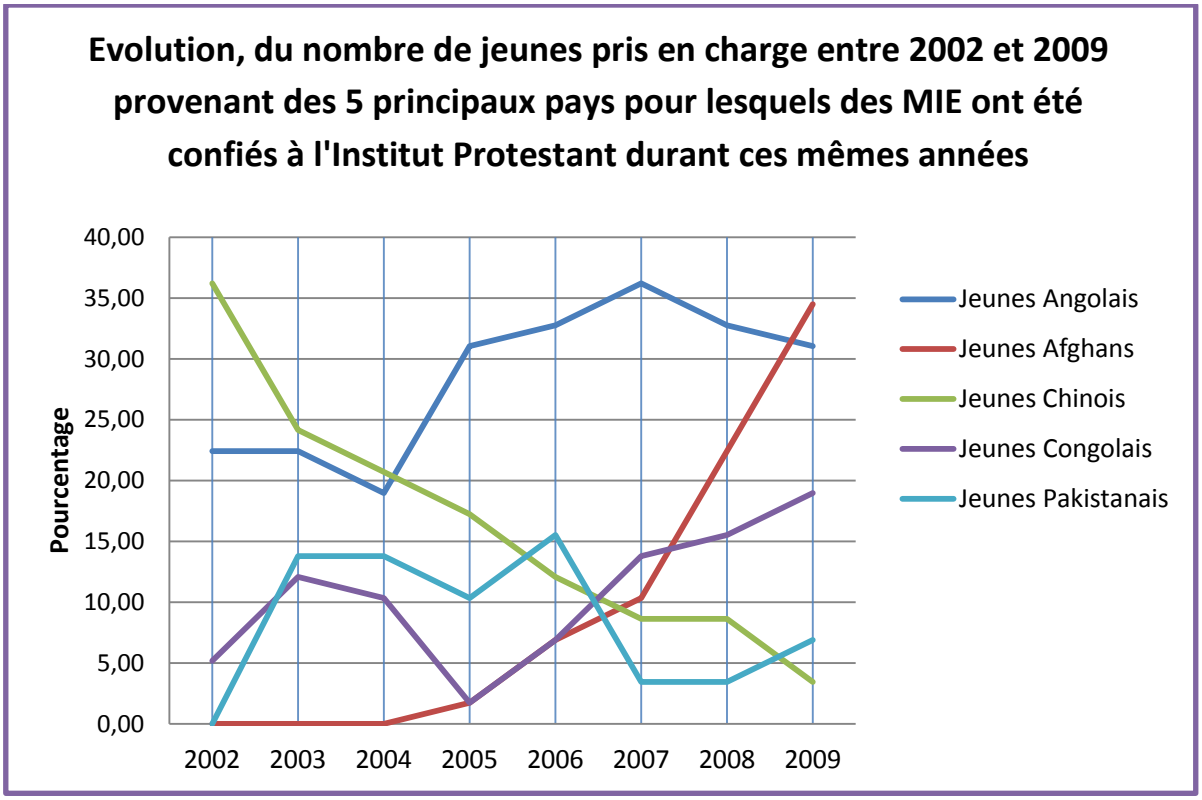
Graphique 3 : Evolution de la possibilité ou non d'accéder à la nationalité française[14]

Ces résultats sont sans appel et ce que nous vérifions ici est une inversion complète de la tendance passant de plus de 70% de personnes pouvant accéder à la nationalité française avant 2003 pour passer après 2003 à moins de 20%. Ce constat serait certainement vérifiable, à plus ou moins grande échelle, auprès de l'ensemble des MIE pris en charge en France. Cette loi a donc eu pour conséquence de complexifier le droit au séjour des MIE, de donner plus de pouvoir discrétionnaire aux Préfets des départements impliquant de fait une absence d'homogénéité au plan national. Du côté des mineurs, cela a eu pour conséquence de créer un climat d'incertitude et d'anxiété polluant leur esprit et les bloquant dans leurs capacités d'accès aux apprentissages.

Dans cette étude nous nous sommes également intéressés à l'origine des MIE pris en charge entre 2002 et 2009 à l'Institut Protestant, mais aussi à l'évolution de la présence de MIE issus de certains pays dans le temps.

[13] Article 21-12 du code civil - Modifié par la Loi n°2003-1119 du 26 novembre 2003 - art. 67 JORF 27 novembre 2003 : « Peut, dans les mêmes conditions, réclamer la nationalité française : L'enfant qui depuis au moins trois années, est confié au service de l'aide sociale à l'enfance ».

[14] Statistique faite sur les 220 jeunes



Graphique 4 : Evolution du nombre de jeunes pris en charge entre 2002 et 2009 provenant des 5 principaux pays pour lesquels des MIE ont été confiés à l'Institut Protestant durant ces mêmes années[15]

C'est ainsi que nous pouvons faire certaines observations car d'une certaine manière ce que nous observons ici ne peut être que le reflet à une toute petite échelle des évènements géopolitiques internationaux.

Tout d'abord nous observons que les angolais, les congolais et les pakistanais sont plus ou moins présents tout au long des années. Concernant les MIE provenant du Congo ou de l'Angola cela s'explique certainement par la continuité des conflits dans ces pays qui se déchirent depuis de nombreuses années.

Le Pakistan vit également de très nombreux conflits, depuis 1947 avec l'Inde et le « rattachement du Jammu-et-Cachemire à l'Union indienne, que les dirigeants d'Islamabad n'ont jamais accepté » (PARINGAUX, 2002). D'autre part, les attentats de septembre 2001 aux Etats unis, puis l'entrée en guerre des Etats-Unis contre l'Afghanistan, ont rendu la situation économique et politique très instable au Pakistan.

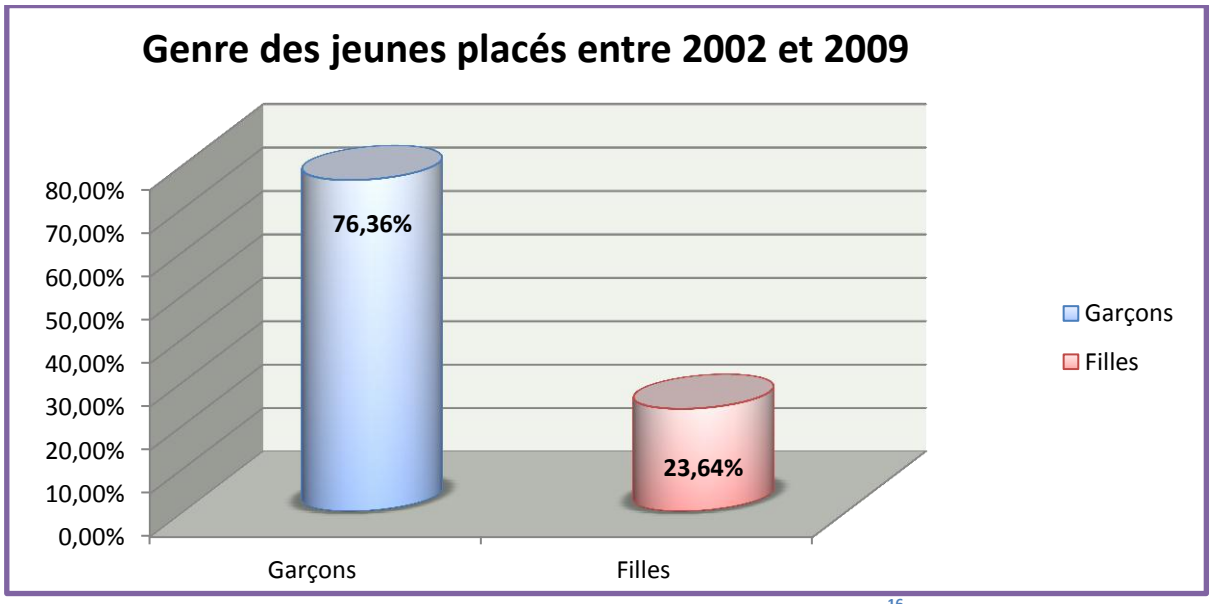
Par contre les situations des Afghans et des Chinois suivent deux courbes totalement inversées. Concernant l'Afghanistan, les premières arrivées de jeunes afghans au sein de

[15] Les pourcentages renvoient au pourcentage de jeunes d'une nationalité spécifique sur le pourcentage total de jeunes présent à l'Institut Protestant et ce pour chaque années en entre 2002 et 2009.

l'institution ont débuté en 2004 soit presque deux ans après le début du conflit et n'ont cessées de progresser depuis. De nombreux jeunes afghans, lorsqu'ils parlent de leur parcours jusqu'en France, parlent de 2 ou 3 ans de voyage, d'errance. Ce qui correspond tout à fait avec les premières arrivées de jeunes Afghans sur le territoire français.

De façon inverse, il n'y a que pour les jeunes chinois que le nombre a régressé régulièrement sans que nous ayons réellement d'explication à fournir sur ce constat. Une hypothèse qui pourrait cependant être mise en avant, consisterait à rappeler que les autorisations officielles de séjour en France n'ont cessé de progresser pour ces jeunes qui viennent suivre une formation. Ils entament un cursus en Chine, viennent le compléter ici et repartent pour la plupart. Cette possibilité en augmentation pourrait avoir « tari » les arrivées précédentes.

Le graphique suivant fait état de la proportion de filles et de garçons au sein de l'Institut Protestant et nous voyons apparaître une présence masculine importante, de plus de 75%. Il semble donc que l'exil concerne davantage les garçons que les filles, certainement est-il question de place dans la société d'origine et nous pouvons faire l'hypothèse que les garçons portent davantage le rôle de subvenir aux besoins de la famille restée au pays.

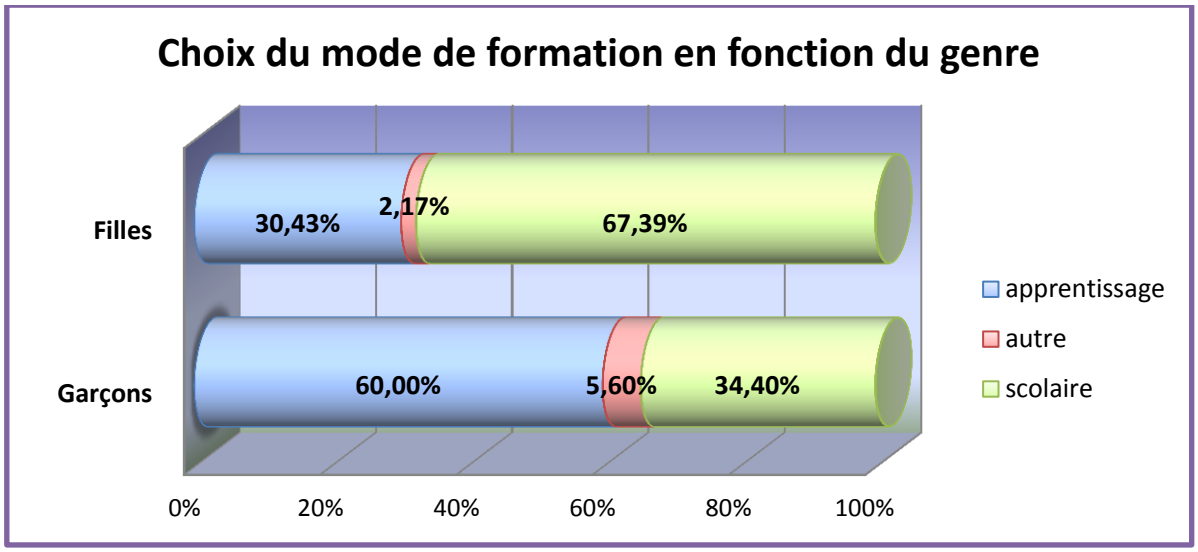


Graphique 5 : Genre des jeunes placés entre 2002 et 2009[16]

[16] Statistique faite sur les 220 jeunes

3. LA FORMATION

Les statistiques relatives à la période de prise en charge font principalement référence à la question de la formation. Cependant les filles et les garçons ne font pas les mêmes choix mais nous ne pouvons pas nous appuyer sur notre analyse qualitative pour le démontrer. C'est pour cela que nous allons maintenant nous appuyer sur les résultats de notre enquête statistique. C'est par elle que nous pouvons mettre certains éléments en évidence. Tout d'abord le type de formation choisi par les garçons et les filles ne sont pas les mêmes, les filles se tournent davantage vers une scolarité dite classique (67,39%) alors que les garçons se tournent davantage vers l'apprentissage (60%).



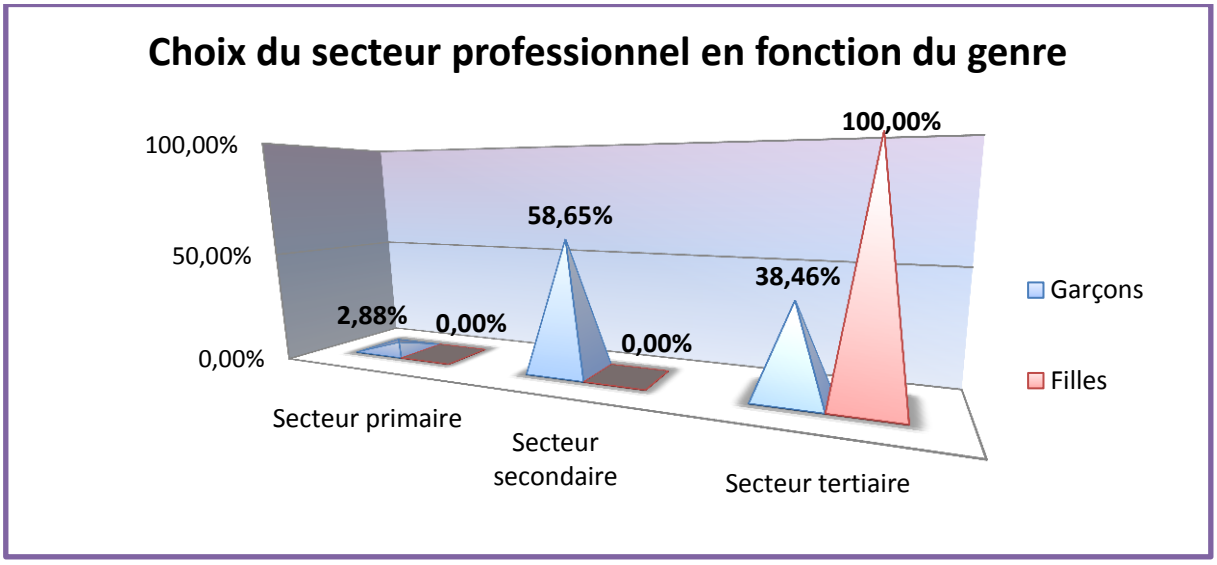
Graphique 6 : Choix du mode de formation en fonction du genre[17]

Nous sommes à la fois très proches des données nationales sur la répartition filles-garçons qui en 2009 comptabilisaient 67,8% des apprentis garçons (MINISTERE DU TRAVAIL, 2010) et en même temps assez loin car seulement 5,00% des 16 - 25 ans se dirigent en France vers l'apprentissage en 2008 (INSEE, 2010) alors que globalement les MIE de l'Institut Protestant s'y dirigent à 45,21%.

D'autre part nous pouvons également observer les secteurs professionnels plébiscités par ces jeunes et nous observons que l'ensemble des jeunes filles se dirigent vers le secteur du tertiaire, c'est-à-dire les métiers liés au service (aide à la personne, hôtellerie-

[17] Les statistiques concernent ici 171 jeunes. Nous avons volontairement exclu du calcul les jeunes n'ayant pas encore intégré de formation du type lycée ou CFA au moment de l'étude.

restauration, vente, comptabilité…) alors que les garçons sont principalement présents dans le secteur secondaire c'est-à-dire dans l'industrie et le BTP même si un nombre non négligeable se destine au secteur tertiaire, souvent la vente ou la restauration.



Graphique 7 : Choix du secteur professionnel en fonction du genre[18]

Encore une fois nous pouvons faire le parallèle avec ce qui se passe globalement dans la société française en terme d'orientation filles Vs garçons. De la sorte nous observons que : « Les filles se forment beaucoup plus fréquemment que les garçons dans les métiers du secteur des services et sont en général très peu présentes dans les spécialités de la production » (ROSENWALD, 2005).

D'autre part, le tableau ci-dessous (ROSENWALD, 2005), représente assez bien cette orientation sexuée ayant lieu dans notre société et il est assez pertinent de voir que les MIE qui, malgré le fait d'avoir des origines diverses, des cultures et des croyances différentes se retrouvent finalement très proches des français dans les choix de l'orientation. Nous sommes alors en droit de nous poser une question liée à l'intégration. Sommes-nous dans une assimilation très forte des codes occidentaux de la part des MIE ? Ou existe-t-il une représentation inter-civilisations de métiers « masculins » et de métiers « féminins » ?

[18] Les statistiques concernent ici 141 jeunes. Nous avons volontairement exclu du calcul les jeunes n'ayant pas encore intégré de formation professionnelle (Par exemple les jeunes qui sont en 2nd de détermination) au moment de l'étude.

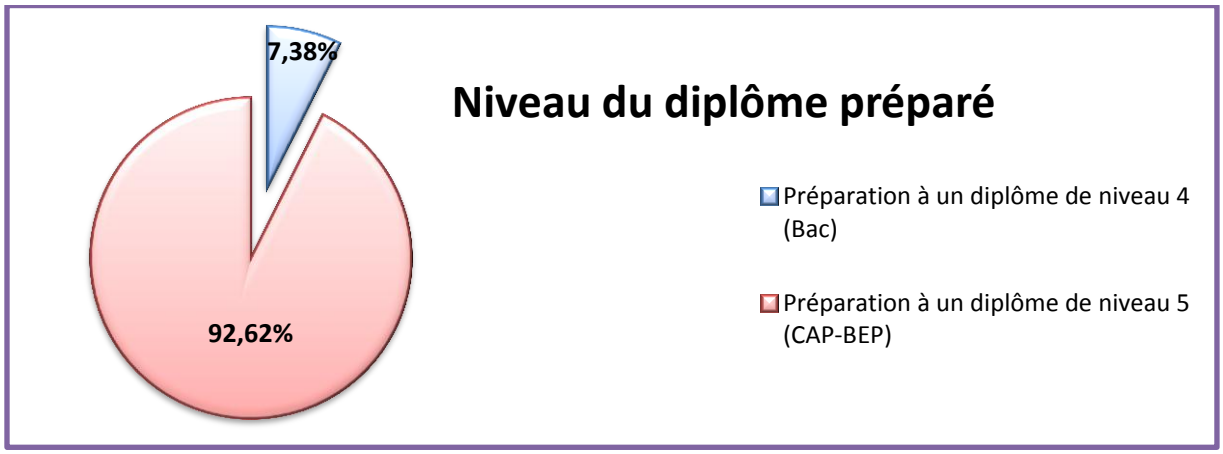
Tableau 1 – Principales spécialités suivies par les élèves en BEP à l'issue d'une classe de troisième (rentrée 2004)

Groupes de spécialités	Filles		Groupes de spécialités	Garçons	
	Effectifs	%		Effectifs	%
Secrétariat, bureautique	22 163	27,3	Électricité, électronique	24 448	23,5
Spécialités plurivalentes sanitaires et sociales	17 178	21,2	Comptabilité, gestion	9 745	9,4
Commerce, vente	14 145	17,4	Commerce, vente	9 685	9,3
Comptabilité, gestion	12 121	14,9	Moteurs et mécanique auto	9 344	9,0
Habillement	4 804	5,9	Spécialités pluritechnologiques en mécanique-électricité	8 535	8,2
Accueil, hôtellerie, tourisme	3 781	4,7	Mécanique générale et de précision, usinage	6 857	6,6
Nettoyage, assainissement, protection de l'environnement	2 734	3,4	Accueil, hôtellerie, tourisme	5 569	5,3
Électricité, électronique	654	0,8	Structures métalliques	4 982	4,8
Transport, manutention, magasinage	654	0,8	Travail du bois et de l'ameublement	4 853	4,7
			Énergie, génie climatique	3 995	3,8
			Transport, manutention, magasinage	3 036	2,9
			Bâtiment : finitions	1 942	1,9
			Spécialités pluritechnologiques génie civil, construction, bois	1 812	1,7
			Secrétariat, bureautique	1 701	1,6
			Bâtiment : constuction et couverture	1 511	1,5
			Spécialités plurivalentes sanitaires et sociales	1 037	1,0
			Mines et carrières, génie civil, topographie	940	0,9
Autres spécialités	2 911	3,6	Autres spécialités	4 130	4,0
Ensemble	**81 145**	**100,0**	**Ensemble**	**104 122**	**100,0**

Champ : France métropolitaine et Dom – Enseignement public et privé sous contrat, ministère de l'Éducation nationale.
Source : MEN-DEP

Figure 2 : Spécialités choisies par les élèves entrant en BEP en fonction du genre

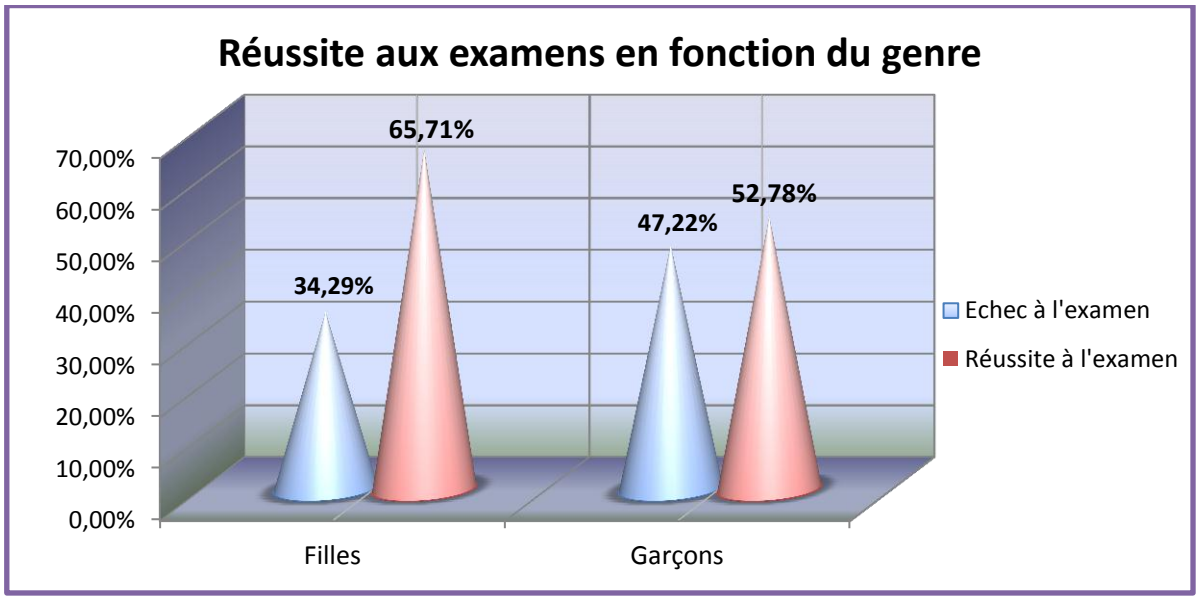
Concernant le niveau du diplôme visé nous voyons que majoritairement les MIE de l'Institut se dirigent vers un CAP. Cela s'explique d'une part par le niveau scolaire de ces jeunes qui n'ont souvent pas eu la chance d'avoir eu une instruction scolaire, ou alors de courte durée, d'autre part par la nécessité d'adaptation à un nouvel environnement social qui peut créer des désordres psychiques et demande donc du temps. Enfin, le couperet de la majorité oblige ces jeunes à être dans une « formation réelle et sérieuse » (CESEDA, 2011) au risque de ne pas être régularisés. Le couperet des 18 ans est aussi de plus en plus un prétexte pour les départements pour mettre fin à la prise en charge, il vaut donc mieux se diriger vers une formation courte et dans laquelle le MIE aura le plus de chances de réussir.



Graphique 8 : Niveau de diplôme préparé[19]

[19] Les statistiques concernent ici 149 jeunes. Nous avons volontairement exclu du calcul les jeunes n'étant pas encore inscrits dans un processus de formation au moment de l'étude, ainsi que les collégiens.

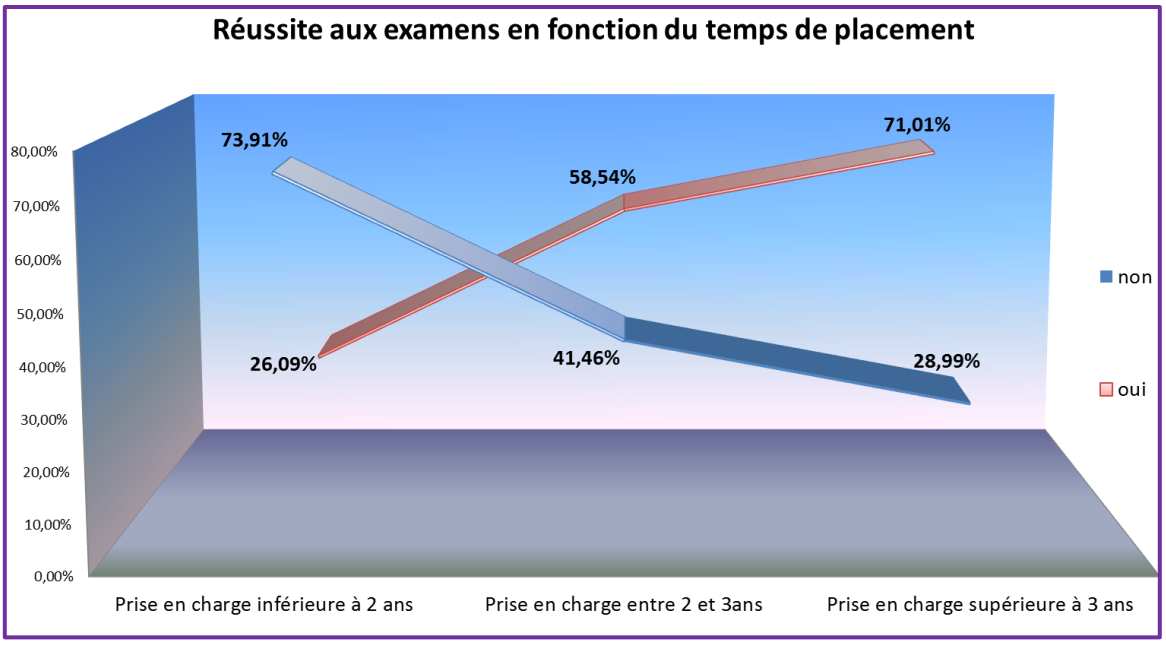
Concernant la réussite aux examens, nous nous sommes penchés sur deux facteurs. Le premier était d'identifier la proportion de réussite filles – garçons. Nous voyons donc que globalement les filles réussissent mieux aux examens que les garçons 67% pour les filles contre 52% chez les garçons. Encore une fois les données nationales renvoient également à ce constat : « Les filles réussissent mieux scolairement que les garçons et ce quel que soit le niveau d'enseignement et quelle que soit la filière ou discipline considérée. En 2004, 68% d'une génération de filles obtiennent le Baccalauréat contre 56%de garçons» (ROSENWALD, 2005).



Graphique 9 : Réussite aux examens en fonction du genre[20]

Enfin il nous semblait intéressant, d'un point de vue statistique, d'évaluer l'existence d'un lien entre la durée de la prise en charge et la réussite aux examens. Car en effet comme nous l'avons déjà dit, les jeunes MIE pris en charge par l'Institut Protestant sont des jeunes qui avant de pouvoir se lancer dans une formation ont d'abord besoin de « poser leurs valises » de prendre de nouveaux repères et de construire leur projet. Ainsi un jeune pris en charge pendant plus de trois ans réussit 2,7 fois mieux aux examens que le jeune resté moins de 2ans et 1,2 fois mieux qu'un jeune resté entre 2 et 3 ans. Le temps joue incontestablement en faveur d'une meilleure réussite aux examens.

[20] Les statistiques concernent ici 133 jeunes. En effet, ne sont concernés ici que les jeunes ayant déjà passé un diplôme.



Graphique 10 : Réussite aux examens en fonction du temps de prise en charge[21]

Pour terminer sur la question de la réussite aux examens il nous a semblé intéressant de faire un comparatif entre la réussite aux examens des jeunes de l'institution et l'ensemble des jeunes ayant obtenu un CAP en 2008.

En France, en 2008, le taux de réussite au CAP était de 80,5% (MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2009) correspondant à 143 200 admis.

A l'Institut Protestant, entre 2002 et 2009, le taux de réussite au CAP était de 59,40% correspondant à 79 admis.

Cette comparaison statistique nous permet de nous rendre compte que les jeunes accompagnés réussissent beaucoup moins bien proportionnelement que les jeunes de l'ensemble de la population. Cependant nous noterons également qu'entre 1996 et 2008 la réussite au CAP en France a toujours été en augmentation et que l'année 2008 fut l'année qui a compté le plus d'admis sur cette période (MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2009).

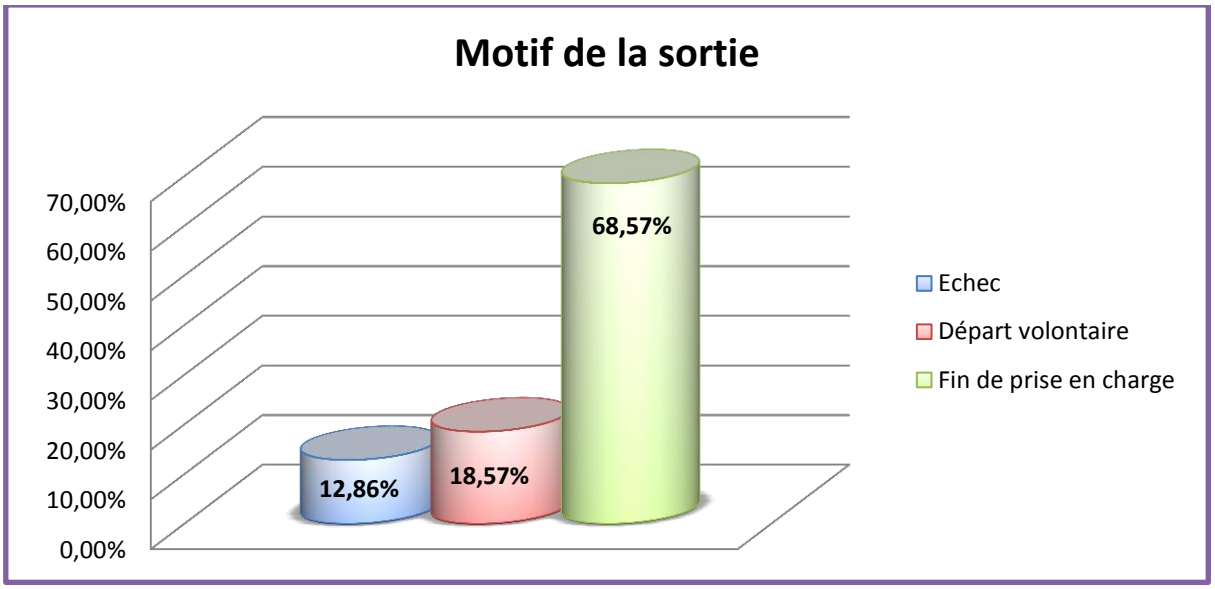
[21] Les statistiques concernent ici 133 jeunes. En effet, ne sont concernés ici que les jeunes ayant déjà passé un diplôme.

4. APRES L'INSTITUTION[22]

Nous allons tenter maintenant à travers les données dont nous disposons, d'observer les différents motifs de fin de prise en charge et les effets qu'ils peuvent engendrer par la suite.

Nous avons pour cela défini trois modalités de fin de prise en charge :

- **Fin de prise en charge :** nous avons comptabilisé ici les jeunes ayant quitté l'institution après avoir mené leur projet personnel à terme, ou ayant atteint l'âge de 21 ans au-delà duquel la prise en charge prend fin automatiquement[23].
- **Départ volontaire :** nous avons comptabilisé ici les jeunes ayant demandé à quitter l'institution, soit pour aller vers un autre établissement soit parce qu'ils étaient majeurs et souhaitaient mettre un terme à leur prise en charge.
- **Echec :** nous avons comptabilisé ici les jeunes que l'Institut Protestant a dû réorienter vers un autre établissement ou renvoyer car la prise en charge n'était pas adaptée à leur problématique.



Graphique 11 : Motif de la sortie

[22] Dans cette partie, les calculs se centrent uniquement sur les jeunes n'étant plus pris en charge par l'Institution au 31/12/2009 soit 140 personnes.

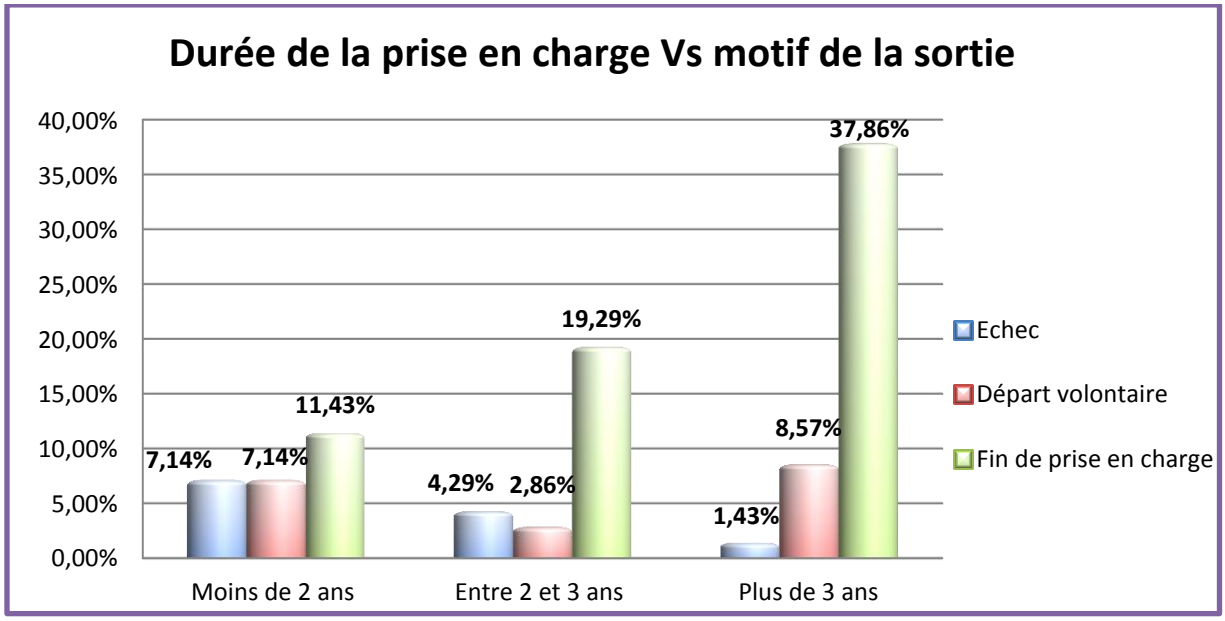
[23] L'extrême majorité des jeunes de cette catégorie ont mené leur projet à terme, pour ceux, minoritaires, qui sont partis à 21 ans à causes de leur âge, ce sont toujours des jeunes qui étaient dans des cursus long de formation et qui même s'ils n'étaient plus pris en charge ont mené à bien leurs études.

Nous voyons donc que la majorité des jeunes, presque 70% d'entre eux, mènent leur projet à terme, qu'ils sont 20% à partir d'eux-mêmes et 13% pour qui l'institution a dû mettre un terme à la prise en charge.

Nous avons alors voulu savoir s'il existait un lien entre la durée de prise en charge et le motif de départ de l'institution. En effet nous observons ci-dessous que plus la prise en charge est longue plus les départs sont liés à l'aboutissement du projet. Nous faisons ici l'hypothèse que le temps joue en faveur de la réussite des MIE placés au sein de cette institution.

Dans le même temps nous observons que le taux d'échecs diminue significativement au fil de la prise en charge, ce qui confirme notre hypothèse que le temps joue pour la réussite.

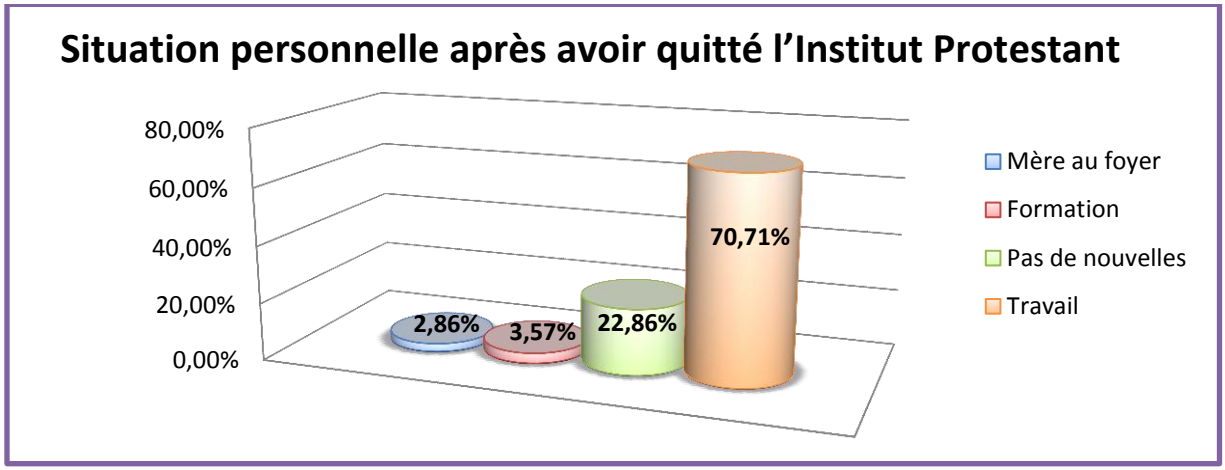
Les départs volontaires ont davantage lieu soit dans les premiers temps de la prise en charge soit après un temps assez long. Ces départs concernent souvent des jeunes pour qui le poids de la collectivité est trop lourd ou qui arrivant à leur majorité souhaitent voler de leurs propres ailes.



Graphique 12 : Durée de prise en charge Vs motif de la sortie

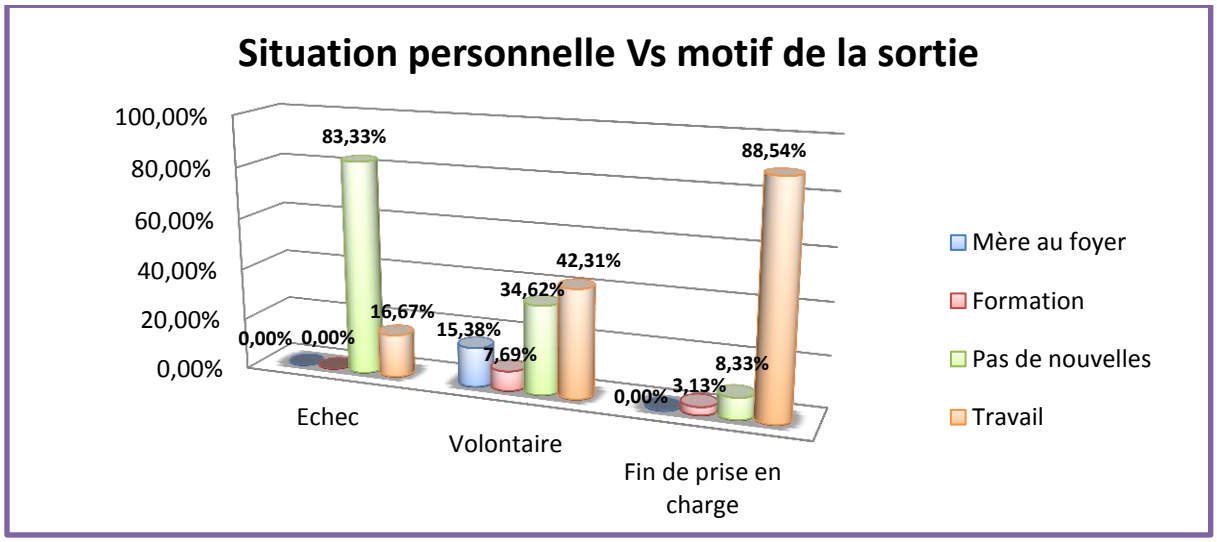
Après avoir quitté l'Institut Protestant, la majorité des jeunes (70%) que nous avons contactés se déclarent en situation de travail. Par ailleurs nous n'avons pas eu de nouvelles

de 22,86% d'entre eux. Enfin une minorité poursuit des études ou est en situation de femme au foyer.



Graphique 13 : Situation personnelle après avoir quitté l'Institut Protestant

Il apparaissait dès lors intéressant de tenter une mise en lien entre la situation personnelle des MIE après leur départ et le motif de leur départ. Nous voyons apparaitre de manière très contrastée que nous n'avons quasiment aucune nouvelle des jeunes pour qui nous avons considéré la sortie comme un échec alors que les jeunes ayant quitté l'institution suite à une fin de prise en charge classique sont presque à 90% en situation de travail. Concernant les départs volontaires les résultats sont plus partagés.



Graphique 14 : Situation personnelle Vs motif de la sortie

5. SYNTHESE DE L'ANALYSE STATISTIQUE

De cette analyse Statistique nous ressortons un certain nombre d'informations qui permettent à l'Institut Protestant de bénéficier d'éléments concrets sur les effets de la prise en charge. Il est intéressant par exemple de voir que globalement, une prise en charge supérieure à trois ans, est davantage propice à l'aboutissement d'un projet d'intégration, une meilleure réussite scolaire et une meilleure insertion professionnelle par la suite. Nous avons également pu observer que globalement les proportions de filles et de garçons en fonction des secteurs d'activité ou de réussite aux examens sont proches des données nationales. Nous avons également observé que les jeunes de l'Institut Protestant s'engagent davantage dans la voie de l'apprentissage que ce que l'on peut observer dans les données nationales. Cependant nous avons également observé que proportionnellement, les MIE réussissent moins bien aux examens.

Nous allons maintenant rencontrer certains de ces anciens MIE qui vont nous faire partager leurs représentations.

La parole aux usagers

1. INTRODUCTION

Afin de réaliser l'analyse du discours tenu par les sujets que nous avons interrogés il a fallu préparer le Corpus. Cependant du fait de la diversité des thèmes abordés dans les entretiens il fallait trouver une stratégie permettant une analyse suffisamment fine afin de faire ressortir le plus de sens possible de ces entretiens qui rappelons le étaient au nombre de 11.

- 1er Postulat :

Tout d'abord nous avons pensé à analyser le corpus dans sa globalité sans différencier les différentes thématiques. Cette analyse a été assez décevante du fait que nous en ressortons trois classes de discours et donc 2 facteurs. Ces classes de discours concentrent chacune entre 21% et 49% du discours. Autant dire qu'elles sont très importantes et donc peu porteuses de sens.

- 2ème Postulat :

Etant donné que nous avons interviewé les sujets sur 4 thèmes, pourquoi ne pas faire des analyses en créant un corpus par thème ? Nous en avons fait l'expérience, mais très vite nous nous sommes rendus compte que les corpus étant liés à « l'intégration », à « la formation – travail » et à la « régularisation », ainsi isolés, sont très peu porteurs de sens car le contenu est trop peu consistant et la différentiation faite sur les AFC ne participe pas à la création de classes de discours permettant d'en ressortir du discours représentationnel.

- 3ème postulat :

Les deux premiers essais nous ont permis de nous rendre compte que finalement il fallait en partie séparer le Corpus mais que de trop le diviser le vidait de sons sens. Ainsi nous avons choisi de séparer le corpus en deux comme ceci :

- <u>Corpus **P**rise **E**n **C**harge (**PEC**) :</u> celui-ci contiendra donc la première partie de l'entretien lié à l'Institut Protestant, ainsi que la dernière partie qui contient un message du jeune à l'ASE et un message ou un conseil aux jeunes actuellement pris en charge.

- <u>Corpus **I**nsertion **S**ocio-**P**rofessionnelle (**ISP**) :</u> Ce Corpus est formé des 3 autres parties de l'entretien, à savoir : le travail et la formation, l'intégration et enfin la régularisation.

Le choix des thèmes qui composent les différents Corpus ne s'est pas fait naturellement, cependant, *a posteriori* il semble vraiment refléter nos attendus et mettre en valeur le discours des sujets interrogés. En effet le premier Corpus **« PEC »** reprend les thématiques directement liées à l'aide sociale dont ont été bénéficiaires les sujets interviewés alors que le deuxième Corpus **« ISP »** reprend les thématiques liées à la démarche générale d'intégration telle que notre société l'organise, à savoir : une régularisation administrative octroyant le droit de travailler et facilitant ainsi l'intégration par la relation à l'autre.

Une fois les Corpus bien définis et formatés l'analyse peut commencer. Cependant, malgré le fait que nous ayons bien défini les corpus nous n'utiliserons pas les mêmes outils pour analyser le Corpus PEC et le Corpus ISP. Pour analyser le corpus PEC nous utiliserons le logiciel IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) en faisant une analyse suivant la méthode de classification descendante hiérarchique, la méthodologie Alceste. Afin de réaliser cette classification nous pouvons au choix réaliser une analyse simple : « On effectue une seule classification sur les unités de contexte (U.C.), l'utilisateur peut alors définir *a priori* ses unités de contexte. En général une classification simple convient bien lorsque le corpus est de petite taille ou lorsque l'on traite des réponses à des questions ouvertes » soit une classification double « Comme l'indique son nom, on effectue deux classifications successives sur des unités de contexte de grandeur légèrement différente. La longueur de ces unités de contexte en nombre de mots est calculée par Alceste suivant la taille et la nature du corpus à traiter. Une classification double a pour avantage d'écarter tout risque dû au découpage et d'assurer la stabilité. Une telle classification convient bien dans le cas des corpus de grande taille. » (IMAGE, 2006).

Après lecture de la « fiche technique d'Alceste 2006» (IMAGE, 2006) sur l'intérêt d'une classification simple ou double en fonction de la taille du corpus et au vu de la taille de nos corpus (11 entretiens) il apparait qu'une classification simple sur UCE serait plus pertinente qu'une analyse double sur UC. Nous avons donc pris le parti de faire l'analyse ainsi. Il est vrai qu'il s'agit là également d'un risque car le découpage dans une analyse simple est plus arbitraire mais après avoir fait les deux analyses il semble tout de même que le découpage soit plus pertinent, une plus large partie du corpus est conservée et donc l'analyse est plus porteuse de sens.

Concernant le corpus ISP nous utiliserons également le logiciel IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) mais nous ne ferons pas une analyse Alceste mais une analyse « comme Lexico ». En effet l'analyse Alceste a pour objectif de mettre en évidence des univers lexicaux liés à un discours, ce qui va permettre au chercheur d'observer des prises de positions différenciées. Cependant le corpus auquel nous avons à faire est à la fois petit et assez homogène dans les réponses données et il est donc assez difficile de trouver des oppositions dans les éléments de discours. Si opposition il y a, elles se ne se font pas parce que les éléments de discours sont différents mais parce qu'il y a trois thèmes différents au sein du même Corpus. Voilà pourquoi nous prenons le parti d'utiliser la méthode « Lexico » qui nous permettra à travers sa méthodologie d'analyser le discours par rapport aux formes significativement présentes en fonction des variables mises en avant.

Avant de passer à l'analyse de ces deux Corpus nous allons faire un petit détour par la première question de nos entretiens.

2. ANALYSE DE LA PREMIERE QUESTION DES ENTRETIENS

La première question des entretiens qui a été posée pour chaque objet de recherche s'appuie sur la théorie du noyau central de ABRIC. En effet nous avons demandé à chaque sujet de nous donner quelques mots évoquant pour eux les différents objets de recherche, il s'agit-là de la « phase d'association libre » (ABRIC, 2003). Nous leurs avons ensuite demandé de les classer, « phase de hiérarchisation » (ABRIC, 2003). La difficulté principale que nous avons rencontré est liée au fait qu'il a

souvent été laborieux pour les sujets interviewés de pouvoir donner des mots, certains ne donnaient que un ou deux mots et parfois même aucun. Nous présenterons tout de même ces résultats qui nous apporteront un éclairage supplémentaire sans que nous ne puissions toutefois en tirer de conclusions. Nous avons, dans notre partie théorique, développé une partie de la théorie du noyau central sans toutefois présenter l'application concrète. En effet, la présentation des résultats de cette question se fera sous la forme d'un tableau à 4 cases présentant les éléments suivants :

- « **La zone du noyau :** Elle regroupe les éléments très fréquents et très importants. Tous les éléments du noyau sont ici, accompagnés éventuellement d'autres éléments sans grande valeur « significative » : des synonymes ou des prototypes associés à l'objet. Tout ce qui se trouve dans cette case n'est donc pas central, mais le noyau central est dans cette case.
- **La 1ère périphérie :** On y retrouve les éléments périphériques les plus importants.
- **Les éléments contrastés :** On y retrouve des thèmes énoncés par peu de personnes (fréquence faible), mais qui les considèrent comme très importants. Cette configuration peut révéler l'existence d'un sous-groupe minoritaire porteur d'une représentation différente, c'est-à-dire dont le noyau central serait constitué par l'élément (ou les éléments) présents dans cette case, en sus du noyau central repéré dans la case « la zone du noyau ». Mais on peut aussi trouver ici, bien entendu, un complément de la première périphérie.
- **La deuxième périphérie :** est constituée des éléments peu présents et peu importants dans le champ de la représentation. » (ABRIC, 2003)

Nous pouvons dès maintenant passer à l'analyse du discours.

3. ANALYSE DU CORPUS « PRISE EN CHARGE »

3.1 Analyse de la première question du corpus PEC

Dans cette première question les 11 sujets nous ont donné 37 mots correspondant à l'idée qu'ils se font du mot : Institut Protestant. Cela fait une moyenne d'un peu plus de 3 mots cités par personne, nous verrons dans les analyses des autres questions du même type que le nombre de mots donnés est équivalent ou tend à baisser. Cela s'explique principalement par la difficulté que ces personnes rencontrent vis-à-vis de la langue.

Nous avons pris le parti de catégoriser à minima ces mots afin de favoriser l'expression d'une signification. Ainsi :

- Les mots : école, études et projet sont rassemblés sous le terme : **scolarité**
- Les mots : organisé et organisation sous le terme : **organisation**
- Les mots : proche des jeunes, disponible, bienveillant sous le terme : **bienveillance**
- Les mots : jeunes, étrangers, MIE sous le terme : **MIE**

Voici les résultats obtenus :

		IMPORTANCE	
		GRANDE	**FAIBLE**
FREQUENCE	**FORTE**	**Zone du noyau :** Maison, Aider	**1ère périphérie :** MIE, Scolarité, Famille, Organisation, Bienveillance, Education
	FAIBLE	**Eléments contrastés :** Accueillir, Foyer, Protection, Travail, Respect, Enrichissant	**2ème périphérie :** Protestant, Langue, Personnel stressé, Démarches, Intégration, Relation

Nous voyons donc apparaitre dans la zone du noyau les mots maison et aider. Ces termes sont extrêmement polysémiques et connotés. Le mot maison renvoie au domicile affectif et réel, c'est le lieu de vie, avec ses proches et il renvoie à un espace sécurisant. La maison n'est pas considérée ici comme un objet de richesse mais comme un repère et une protection. D'autre part nous retrouvons le mot « aider » dans la zone du noyau. Aider, c'est,

assister, qui permet l'émancipation, le passage d'obstacles ce qui renvoie au rôle primaire de l'institution. Par ailleurs les mots famille, bienveillant, protection et relation présents dans la zone périphérique viennent conforter cette image repérante de l'institution. L'institution est également vue comme un moyen pour une scolarité, du travail, la réalisation de démarches administratives et enfin un accompagnement vers l'intégration.

Nous noterons enfin la présence de toutes les catégories (MIE, scolarité, organisation et bienveillance), que nous avons créées, dans cette première périphérie : La fonction de prise de position individuelle semble être parfaitement à l'œuvre.

3.2. Analyse des classes de discours

Nous avons, suite à l'analyse de classification descendante hiérarchique simple sur UCE réalisée avec le logiciel IRaMuTeQ, 5 classes de discours qui se dégagent ainsi :

```
+-+-+-+-+-+-+-+-+
|i|R|a|M|u|T|e|Q|  -  Wed  Mar   9  09:57:56
2011
+-+-+-+-+-+-+-+-+

Nombre d'uci: 11
Nombre d'uce: 273
Nombre de formes: 1277
Nombre d'occurrences: 11975
Moyenne d'occurrences par forme: 9.377447
Nombre de lemmes: 884
Nombre de formes actives: 649
Nombre de formes supplémentaires: 235
Nombre de formes actives de fréquence > 3:
180
Moyenne d'occurrences par uce : 43.864469
Taille uc1 : 10
Nombre de classes : 5
258 uce classées sur 273 (94.51%)

###########################
Temps d'analyse : 0h 0m 15s
###########################
```

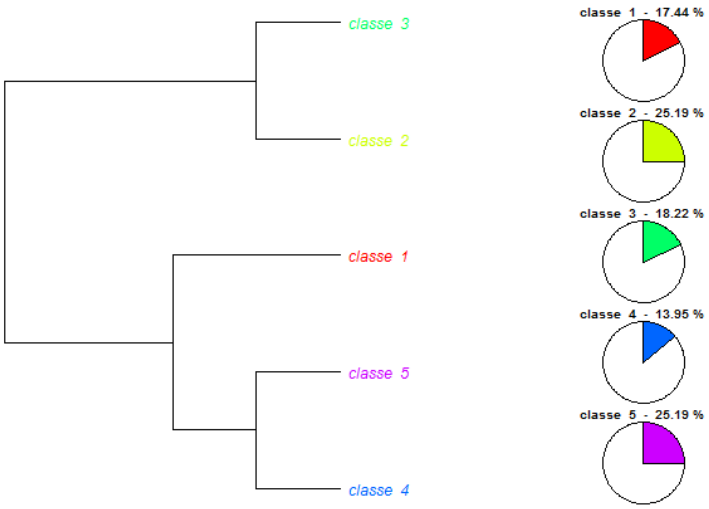


Figure 3 : Dendrogramme à partir de la Classification Hiérarchique Descendante 1 (CHD1) du corpus « PEC »

Nous allons donc, pour cette analyse, commencer par regarder les classes de discours et étudier quels sont les éléments importants qui en ressortent. Ensuite nous nous attacherons à l'étude des Facteurs.

3.2.1. Première classe de discours : Conduite d'intégration

La première classe de discours représente 45 UCE sur 258 soit 17,44% des UCE classées.

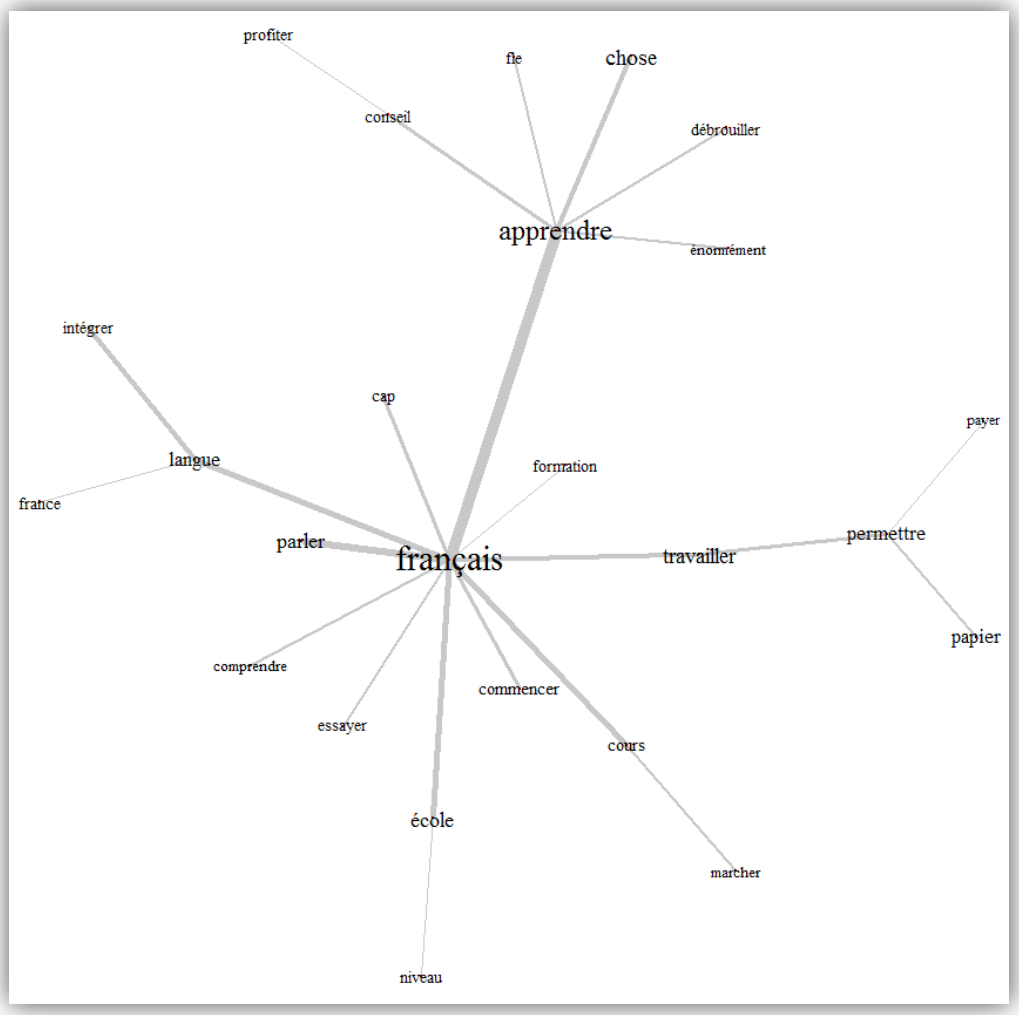


Figure 4 : Graphe de similitude classe 1, corpus « PEC »

Cette classe de discours telle que nous pouvons la voir sur le graphe de similitude ci-dessus se démarque par deux mots ayant un lien très fort entre eux et étant à la fois les plus significatifs de cette classe. Il s'agit en effet des mots « français et apprendre », avec un chi2[24] respectif de 92,26 et 55,92 et dont le seuil de significativité est inférieur à 0,0001 pour chacun de ces mots.

[24] La lecture de cette valeur « chi2 » ne dit rien par elle-même puisque le lecteur ignore des éléments de la composition formelle du discours : fréquence des formes, rapport à l'ensemble des formes *etc*. Par contre le seuil de signification <0,0001 rend compte de ce haut niveau de significativité. Dans la suite de l'analyse nous présenterons ces seuils.

Nous pouvons également observer que le vocabulaire mis en avant est principalement lié à la notion de formation : CAP [<0,0001], formation [<0,0001], français (langue française) [<0,0001], apprendre [<0,0001], cours [<0,0001], école [<0,0001], FLE [0,00130] *etc*. Nous pouvons en effet observer un intérêt dans cette classe de discours pour tout ce qui touche aux apprentissages « J'ai commencé l'école pour apprendre la langue française », « apprendre la langue française », « j'ai passé mon CAP », « aller à l'école »[25].

Mais au-delà de la question des apprentissages scolaires traditionnels il est aussi question d'apprentissages d'un autre type, davantage liés au quotidien et qui renvoient notamment aux notions d'écoute et d'adaptation : « « se » débrouiller [0,00130], conseil [0,00216], essayer [0,02978] ». « On nous apprend à nous débrouiller tout seuls », « … les jeunes au bout de 2 ou 3 ans soient capables de se débrouiller seuls… ».

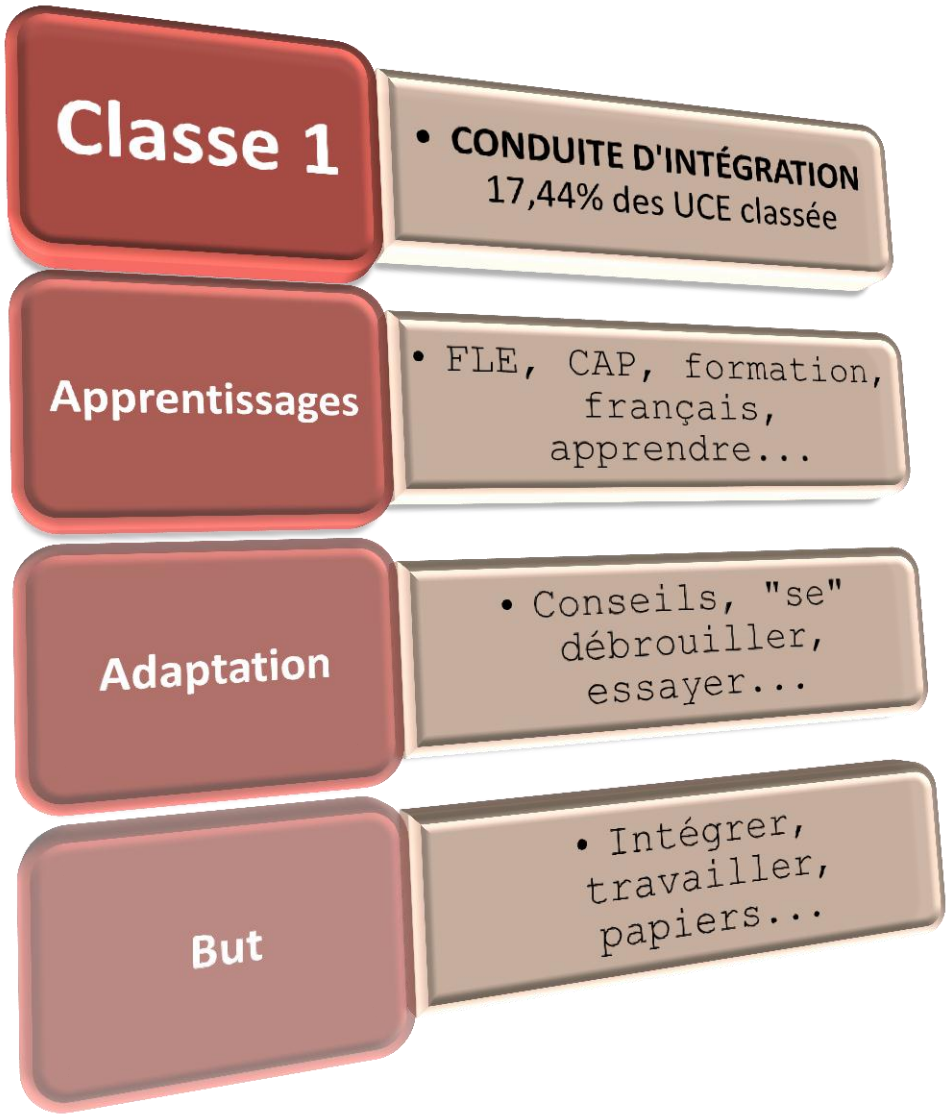
Cependant ces apprentissages ont différents objectifs qui sont également énoncés dans cette classe de discours. Ainsi nous trouvons le vocabulaire suivant : Papiers [<0,0001], travailler [<0,0001], permettre [<0,0001], « s' » intégrer [0,00216]. « J'ai appris le français, j'ai travaillé, aujourd'hui j'ai mon permis, une voiture… », « L'institut protestant les aide à avancer pour les papiers… », « Tout ce qui est les papiers administratifs… », « J'ai appris et voilà maintenant ça me permet d'utiliser ce que je ne savais pas faire… », « Quand on travaille on se paie tout ce qu'on veut, ça nous permet d'avoir une maison… », « Le plus important c'est qu'on nous apprend à nous débrouiller seul à travers la langue, la culture pour nous intégrer… ».

Ainsi cette classe de discours est donc à la fois un mélange de discours lié aux moyens mais aussi aux objectifs visés dans un but d'intégration. Elle semble mettre en avant ce qui doit être une stratégie de réussite. Elle fait également le constat des contraintes spécifiques à un parcours d'intégration pour un MIE.

[25] Nous avons choisi d'extraire du Corpus des passages très significatifs dans chacune des classes.

NOUS NOMMERONS DONC CETTE CLASSE :

« Conduite d'intégration »



3.2.2. Deuxième classe de discours : Intériorisation des normes

La seconde classe de discours représente 65 UCE sur 258 soit 25,19% des UCE classées.

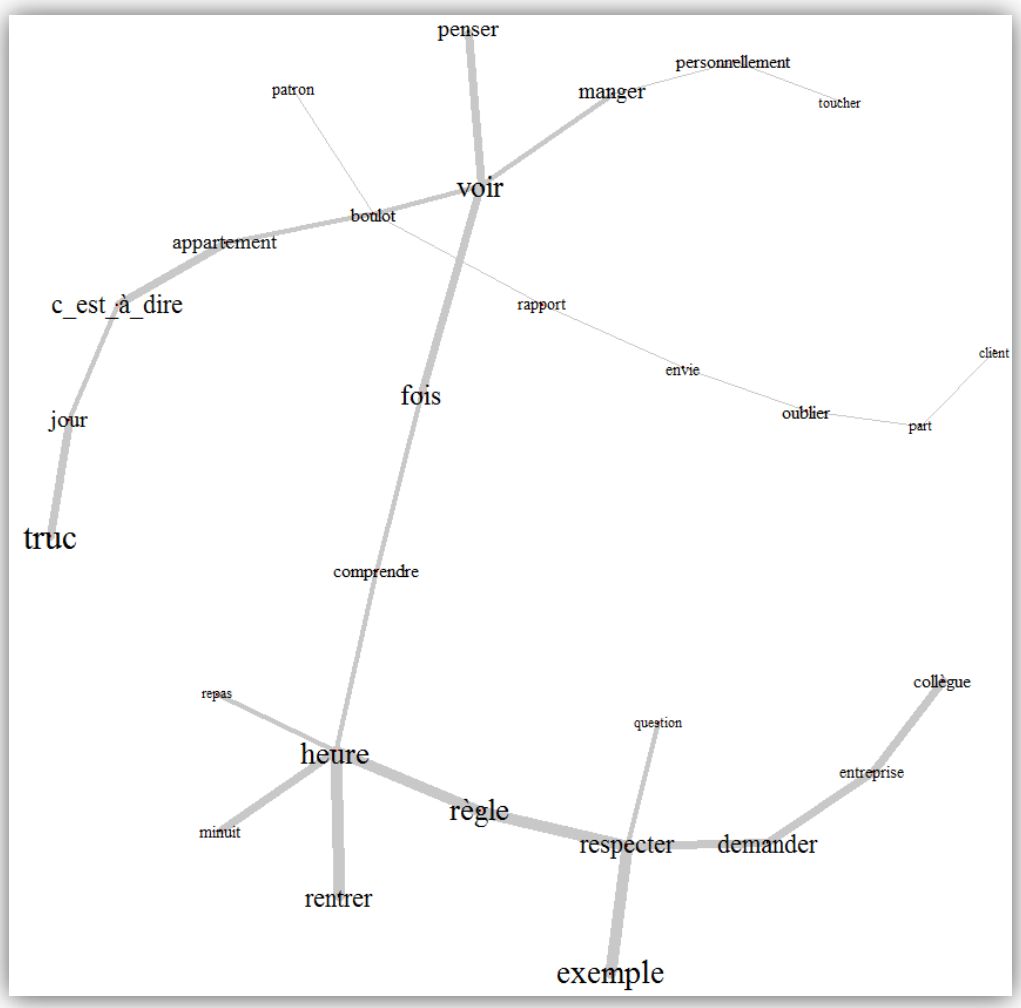


Figure 5 : Graphe de similitude classe 2, corpus « PEC »

Cette classe nous parle très largement de règles. Tout d'abord ce sont les règles internes à l'institution qui sont mises en avant : heure [<0,0001], rentrer [0,00020], règle [0,00038], minuit [0,00051], manger [0,00268], repas [0,02074]. « Rentrer à 18 heure… », « À 19 heure pour le repas, à 23 heure pour le coucher… », « Suivre les règles… »,

Mais très vite le parallèle est fait avec les règles générales auxquelles nous pouvons tous être confrontés dans notre société ainsi les sujets font référence au travail à travers le

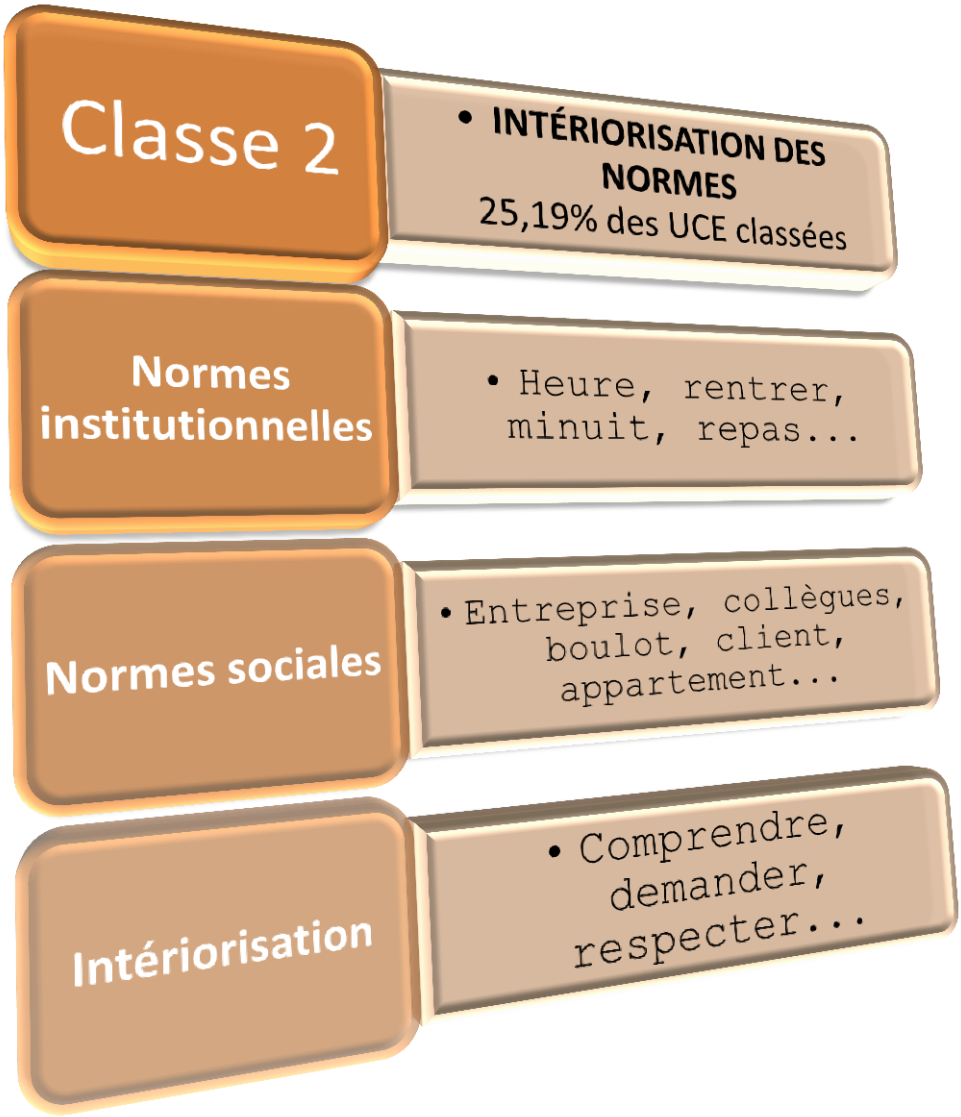
vocabulaire suivant : collègue [<0,0001], entreprise [0,00051], client [0,02074], boulot [0,03270] mais aussi à la vie privée : appartement [<0,0001]. « Quand tu es dans une entreprise il faut beaucoup respecter les collègues… », « On n'imagine pas tout ça et on pense toujours que bon…, c'est des conneries mais une fois qu'on a compris, quand on est parti en appartement on voit le boulot qu'il y a pour s'en sortir tout seul… »

On observe également une prise de conscience de la norme mais aussi une acceptation de cette norme : « respecter [<0,0001] », « demander [0,00070] », « comprendre [0,01354] ». « Respecter les lois de l'Institut… », « Il y a des règles à respecter… », « Il y a des règles, il y a des règles partout, on est obligé de respecter… »

Nous considérons donc dans cette classe de discours qu'il existe une connaissance certaine de la norme et des règles, que cette connaissance vient de l'institution mais que les sujets interrogés ont su la transposer dans leur vie de tous les jours, qu'ils les acceptent et les respectent.

NOUS NOMMERONS DONC CETTE CLASSE :

« Intériorisation des normes »



3.2.3. Troisième classe de discours : Relation éducative

La troisième classe de discours représente 47 UCE sur 258 soit 18,22% des UCE classées.

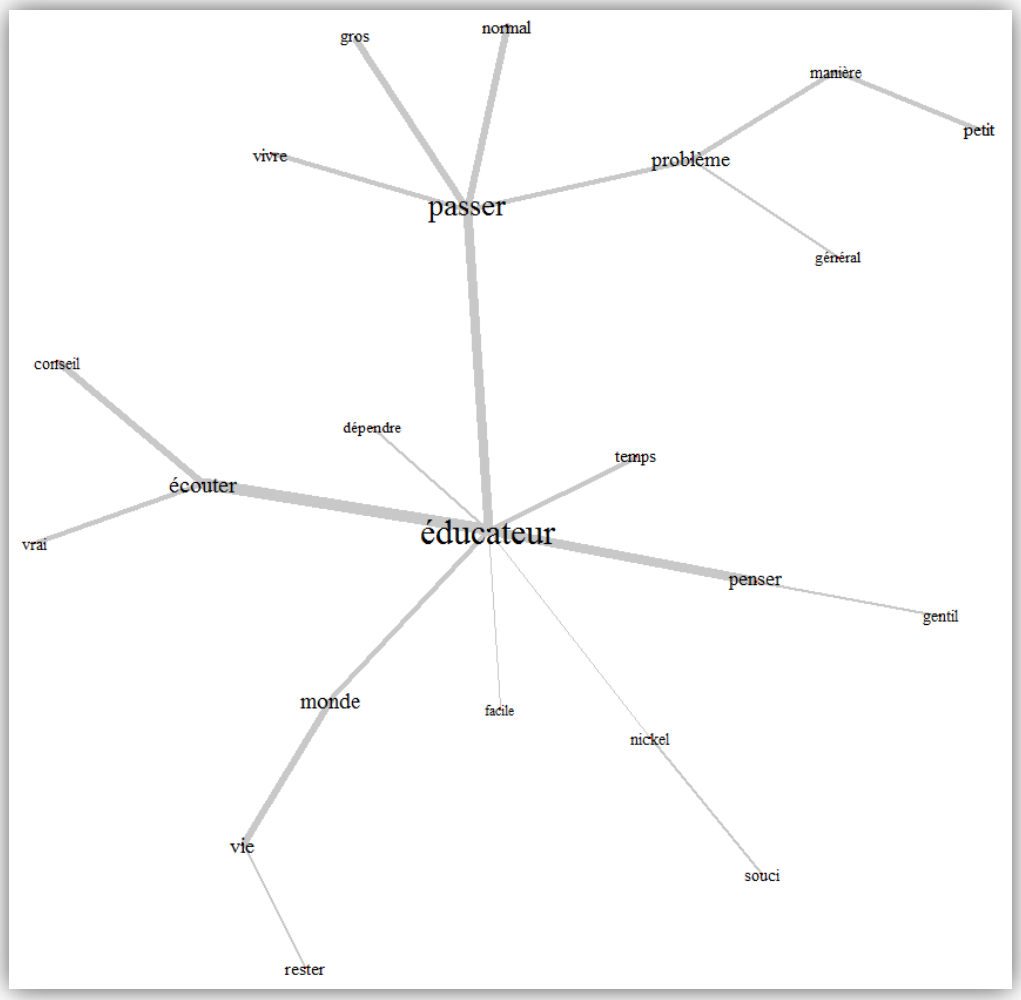


Figure 6 : Graphe de similitude classe 3, corpus « PEC »

Cette classe de discours est étroitement liée à l'accompagnement éducatif au sein de l'institution. En effet les sujets interrogés parlent largement du rôle des éducateurs, on y voit d'ailleurs le terme « `éducateur [<0,0001]` » tout à fait central dans le graphe de similitude.

Cependant, le discours tel que nous pouvons le voir dans le concordancier ne fait pas seulement état du rôle de l'éducateur mais également du comportement que doit tenir un jeune pris en charge au sein de cette institution pour réussir son parcours d'intégration.

En effet, le mot « écoute [<0,0001]» par exemple, est utilisé à la fois dans le sens où l'éducateur est à l'écoute « j'étais écoutée », « il y a beaucoup d'écoute à l'Institut Protestant » et à la fois comme conseil pour mener à bien son projet d'intégration : « toujours écouter les éducateurs », « écoute toujours les conseils ». Il en va de même pour de nombreux mots de cette classe, si nous prenons le mot « problème [<0,0001] » nous le retrouvons dans des phrases tel que : « j'étais écoutée…si j'avais des problèmes, des doutes… » et « la règle ça ne pose aucun problème » ou encore « évite les problèmes ». Mais prenons un autre exemple avec le mot « gentil [<0,0001] » que l'on retrouve dans cette phrase assez significative « si tu es gentil tout le monde est gentil avec toi ».

Cette classe de discours montre bien que la place, la mission, de l'éducateur en tant qu'individu assurant le rôle éduquant de l'institution est bien repéré. Nous pouvons également noter qu'il apparait comme repérant pour les sujets interrogés mais aussi aidant pour s'inscrire dans les normes sociales en vigueur. Nous voyons alors apparaitre un discours d'acceptation de la norme à travers le terme « normal [<0,0001] »: « si je veux avoir une bonne vie normale comme tout le monde il faut en passer par là… », « C'est normal, il y a des heures à respecter quand on vit en groupe et si chacun fait ce qu'il veut ça ne va pas bien se passer… ».

Nous voyons enfin qu'il existe dans ce discours le postulat que la relation éducative se joue dans des relations humaines où chacun doit fournir sa part d'efforts autant le professionnel que le jeune pris en charge dans un objectif commun d'aller de l'avant.

NOUS NOMMERONS DONC CETTE CLASSE :

« Relation éducative »

Classe 3

- **RELATION EDUCATIVE** 18,22% des UCE classées

Rôle de l'éducateur

- Il écoute, il conseille, il facilite, il pose la règle...

Rôle du jeune

- Ecouter, éviter les problèmes, être gentil, respecter la règle...

Interaction éducateur - jeune

- Ecouter, normal, problème...

3.2.4. Quatrième classe de discours : Processus de placement

La quatrième classe de discours représente 36 UCE sur 258 soit 13,95% des UCE classées. Elle est donc la plus petite classe de discours de ce corpus.

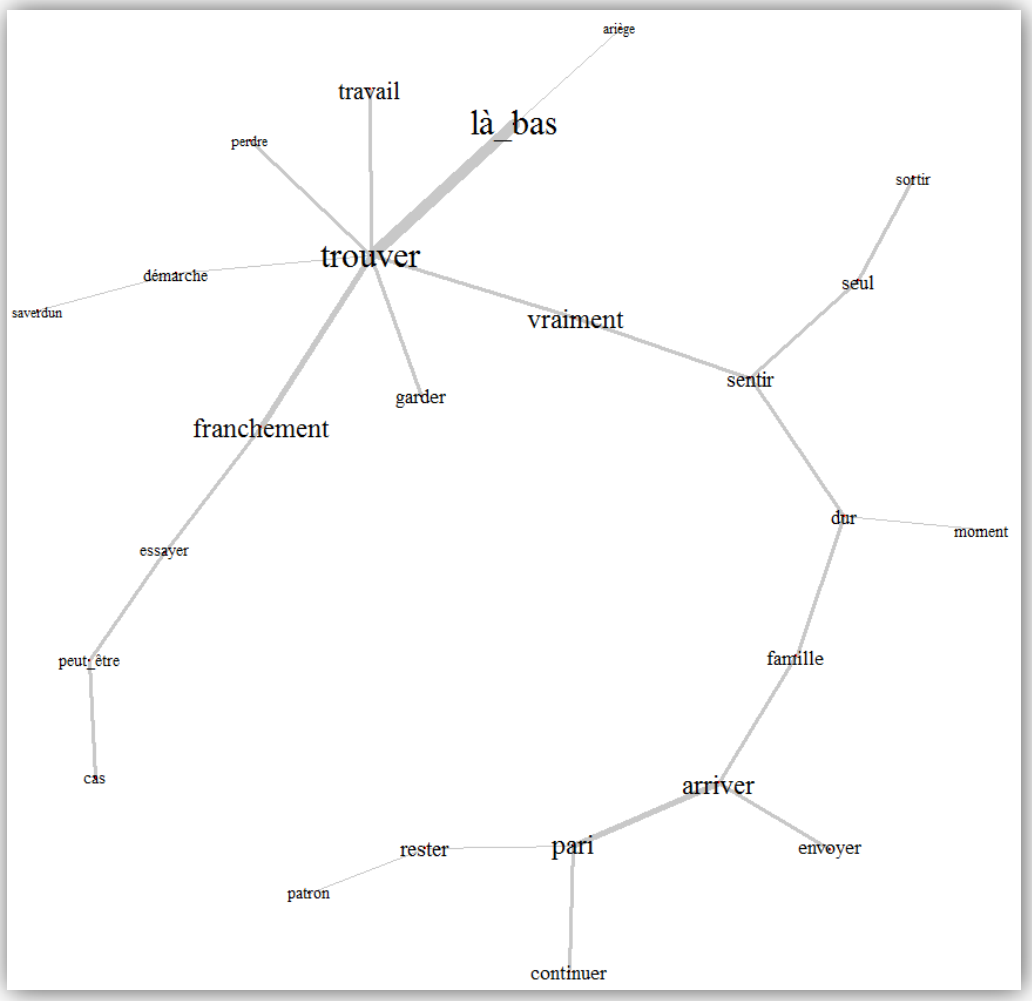


Figure 7 : Graphe de similitude classe 4, corpus « PEC »

Cette classe de discours semble être relative au cheminement dans la prise en charge. Les jeunes évoquent leur parcours depuis l'ASE qui les a recueillis à Paris, écrit « `pari [<0,0001]`» dans le profil de classe, pour les diriger vers des familles d'accueil « `famille [0,00720]`» ou vers l'Institut Protestant « `là-bas [<0,0001]` ».

Ce parcours de placement institutionnel renvoie également à un parcours personnel lié à une intégration sociale et professionnelle mais qui évoque aussi des ressentis.

Concernant le parcours institutionnel voici le type de discours qui apparait : « je suis arrivée à l'ASE de Paris… et eux ils ont trouvé une maison d'accueil… », « Je suis arrivé de Paris, je suis arrivé dans une famille d'accueil… », « C'est l'ASE qui nous envoie ici », « ils nous ont envoyés ici… », « Ils m'ont envoyé ici… ». Nous voyons dans ces exemples à quel point les jeunes semblent subir le placement et vont là où on leur dit d'aller « envoyer [<0,0001] » sans avoir de prise sur le processus.

C'est cela qui fait alors ressortir ce vocabulaire lié au ressentit : « vraiment [<0,0001] », « sentir [0,00079] », « dur [0,00279] », et que nous retrouvons dans les phrases suivantes : « ça se voyait vraiment qu'on était dans un foyer », « c'est vraiment familial… », « Me sentir vraiment chez moi… », « Je me suis sentie un peu seul », « je me suis sentie que je n'étais peut-être pas à ma place », « je garde de l'Institut Protestant de me sentir vraiment chez moi… », « Au début c'était dur parce que je me suis sentie un peu seul… », « Il y a toujours des moments durs, il y a des moments bien… ». Ces ressentis peuvent apparaître de manière très différenciée en renvoyant des éléments très positifs ou très négatifs.

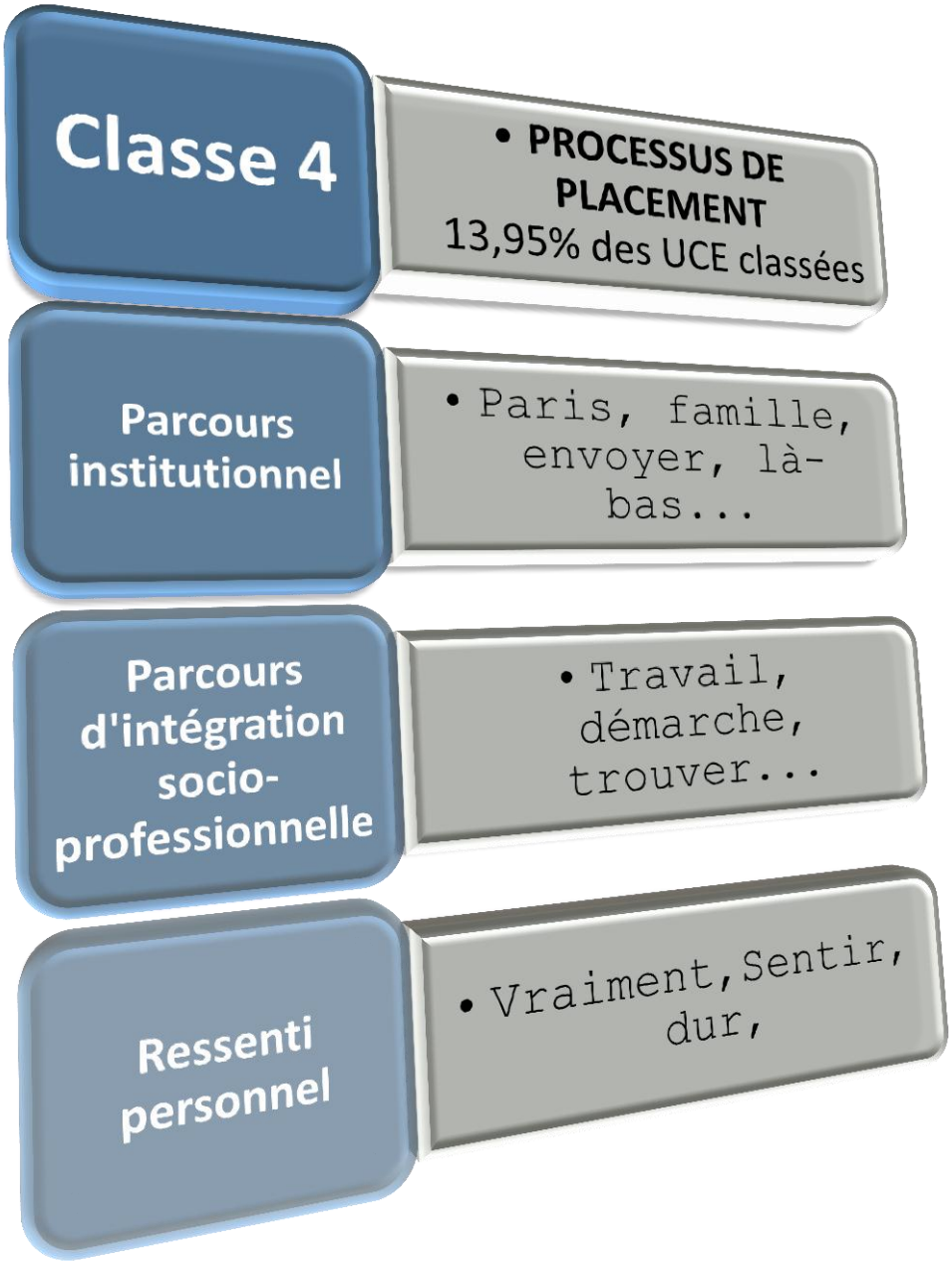
Mais comme nous l'avons évoqué un peu plus haut il s'agit également dans cette classe de discours du cheminement d'intégration socio-professionnelle. Ainsi nous trouvons ce vocabulaire : « travail [0,00022] », « démarche [0,00269] » « trouver [0,00370] » qui renvoie à ces phrases : « Il faut être sérieux dans le travail », « le travail qu'on a fait ensemble… je sens que c'est ça qui m'a fait sortir aujourd'hui, qui m'a rendu autonome… », « C'est l'Institut Protestant qui m'a trouvé un travail », « ils m'ont aidé dans des démarches qui sont plus ou moins dures… », « Il faut être sérieux… pour trouver un

patron », « j'ai trouvé que les gens sont là pour nous aider », « j'ai trouvé de nouveaux amis », « j'ai trouvé un patron ».

Nous sommes dans cette classe de discours dans un mouvement, un processus dans le placement institutionnel certes subi et qui renvoie donc à des difficultés mais également à des réussites et à la construction de repères stables.

NOUS NOMMERONS DONC CETTE CLASSE :

« Processus de placement »



3.2.5. Cinquième classe de discours : Ancrage fonctionnel et affectif

La cinquième et dernière classe de discours représente 65 UCE sur 258 soit 25,19% des UCE classées.

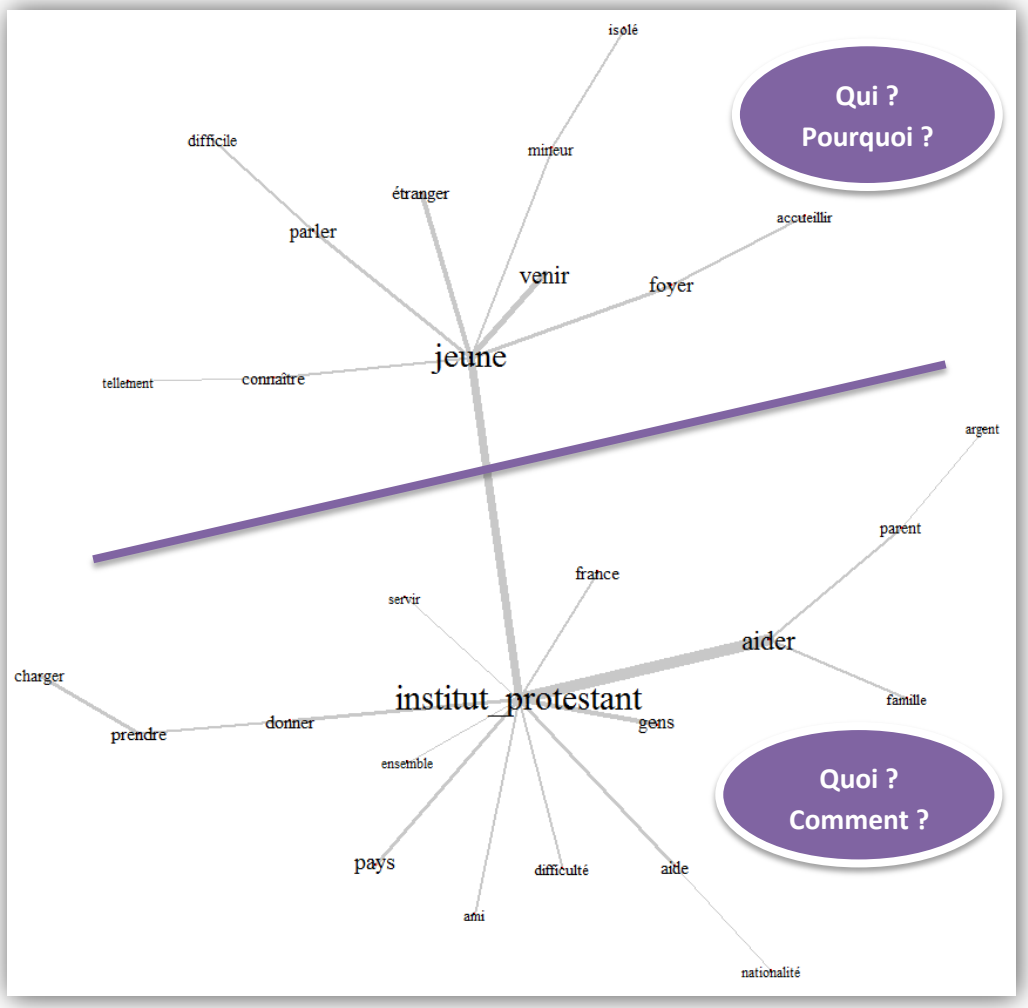


Figure 8 : Graphe de similitude classe 5, corpus « PEC »

Dans cette classe de discours et en observant le graphe de similitude nous constatons que deux termes lient et séparent deux discours à la fois distincts et proches.

En effet nous avons tout d'abord le terme « `jeune [<0,0001]` » qui nous parle du passé « `venir [<0,0001]`», « `étranger [<0,0001]` » ainsi que du statut des jeunes accueillis « `mineur [0,00018]`», « `isolé [0,00051]` » et qui renvoie vers

le terme « Institut Protestant [0,00010] » sur lequel nous reviendrons un peu plus loin.

Dans cette première partie de cette classe de discours il est question du public accueilli et de son passé : « c'est comme si tu venais d'un autre monde », « je suis venu en France », « il y a beaucoup de jeunes qui viennent de l'étranger », « il y a des jeunes qui viennent de pays où il y a la guerre… », « il n'a pas la famille quand il vient en France », « on fait confiance à d'autres gens alors qu'ils ne viennent pas du même pays… », « L'Institut Protestant est un centre qui accueille… les jeunes mineurs isolés qui n'ont pas de parents… ».

Les sujets interviewés font donc état, dans un premier temps, de l'origine des jeunes accueillis à l'Institut Protestant, ce par quoi ils ont pu passer, qui ils sont et dans la deuxième partie de la classe de discours il est traité du rôle et de la mission de l'institution : « l'Institut Protestant est là pour aider les jeunes en difficulté », mais très vite nous nous rendons compte que la description est impliquée et que les sentiments des sujets interrogés donnent à cette description un côté subjectif tout à fait intéressant. Ainsi nous rencontrons ce discours : « l'Institut, c'est comme ma maison en France », « l'Institut pour moi c'est une autre vie », « grâce à l'Institut on est devenu comme on est », « je dis que le paradis en France c'est l'Institut », « l'Institut c'est la bienveillance », « la personne qui est à l'Institut, elle est aidée pour son projet d'avenir », « je suis attaché à l'Institut », « il y avait la psychologue pour parler, il y avait les éducateurs, je n'étais jamais seule » « j'ai appris la langue à l'Institut et j'ai beaucoup d'amis, comme des frères ».

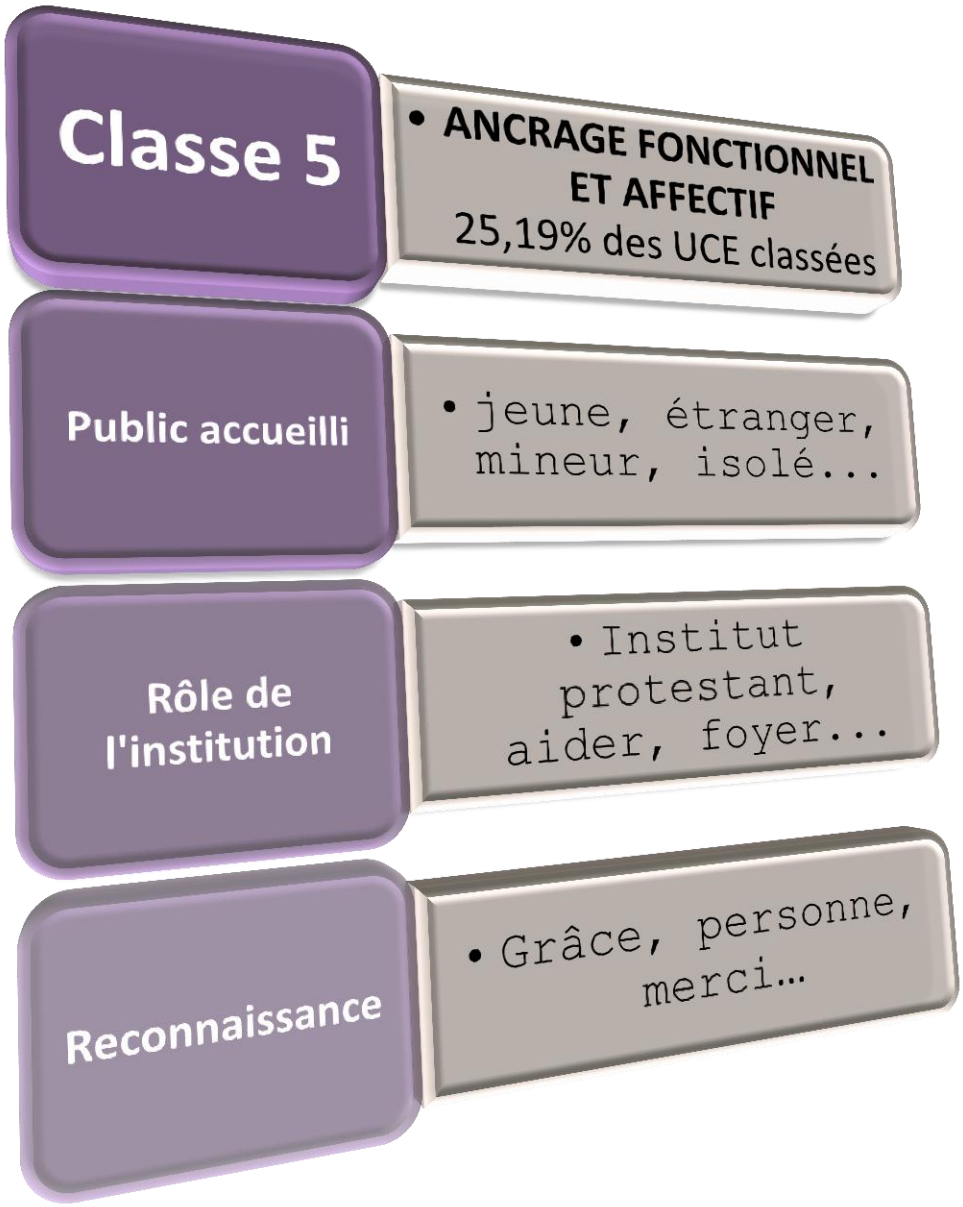
L'Institut dans ce discours est également lié à des aspects plus concrets mais toujours avec une certaine gratitude dans le discours : « j'étais pris en charge financièrement, on est bien écouté, on est suivi, bien

suivi », « faire des études et être bien à l'Institut nous aide à avoir la nationalité et nous aide à avoir un titre de séjour…, ça nous aide à avoir un métier et ça nous pousse à aller plus loin », « l'aide que l'on reçoit, ce n'est pas de nos pays d'origine ou de nos parents que vient l'argent… », « Merci sincèrement, merci beaucoup de m'avoir pris en charge je ne sais pas d'où venait l'argent… donc merci de m'avoir aidé à être à l'Institut Protestant, de m'avoir permis de me former d'avoir mon baccalauréat, de réussir… »

Nous pourrions dans un premiers temps penser à une tentative de description objective du rôle et des missions de l'institution. Cependant nous avons vu que le côté affectif est prégnant dans cette description. Si nous nous attachons un peu aux variables supplémentaires nous découvrons des mots tel que « nos [0,02074]» et « leurs [0,02074] » qui impliquent une différenciation « nos souvenirs », « leurs coutumes », puis le mot « personne [0,00353]» qui renvoie à la fois au fait de ne connaître personne « je ne connaissais personne » mais qui renvoie également aux personnes ressources « je n'étais pas habituée à avoir comme ça des personnes autour de moi » et enfin le mot « grâce » qui reconnait une diminution de la différentiation à travers un travail sur soi réalisé avec l'aide des personnes ressource « c'est grâce aux psychologues que j'ai réussi à m'en sortir », « c'est grâce à eux [les éducateurs] que je suis arrivé là ». Cette classe de discours est somme toute particulière elle parle d'attachement, de reconnaissance et fait part d'un cheminement.

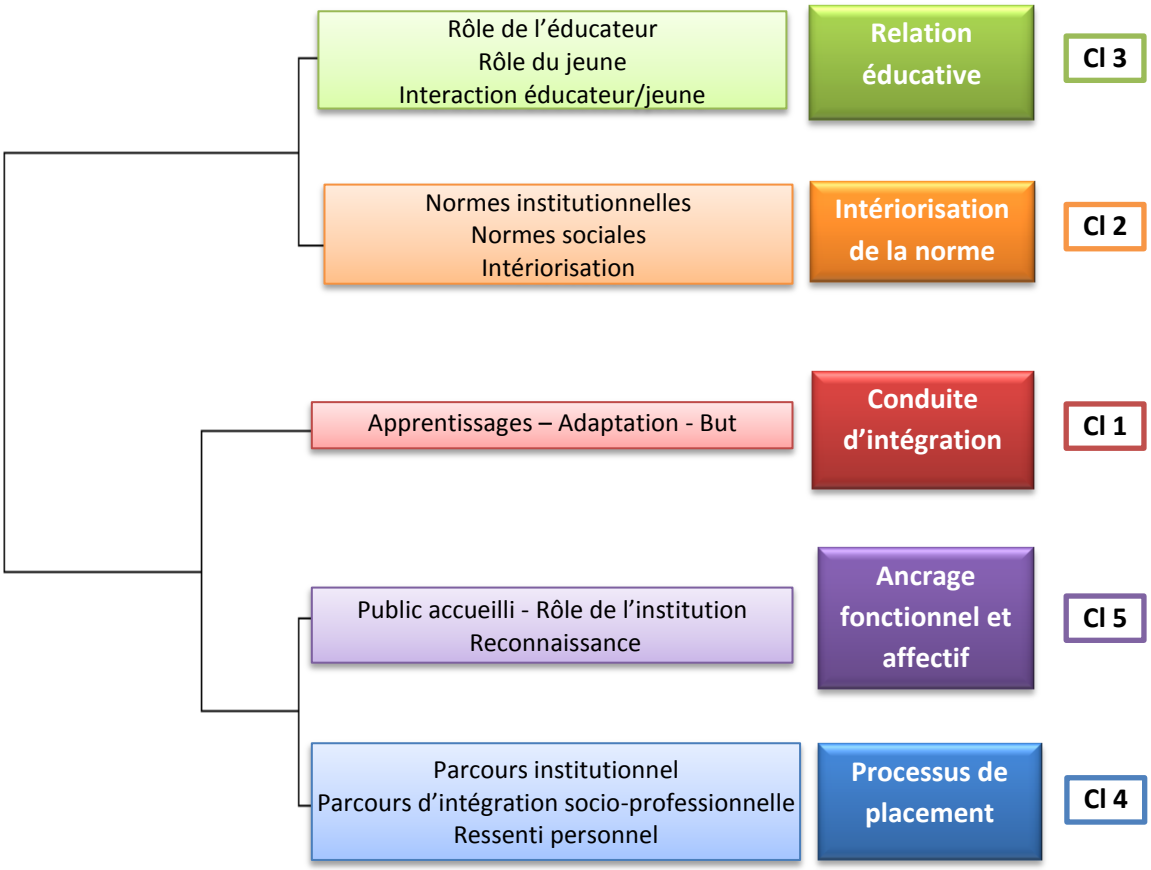
NOUS NOMMERONS DONC CETTE CLASSE :

« Ancrage fonctionnel et affectif »



3.3. Récapitulatif des classes de discours

Avant de passer à l'analyse proprement dite des facteurs voici ci-dessous un schéma reprenant le contenu des 5 classes de discours de façon synthétique.



3.4. Analyse des facteurs

Maintenant que nous avons analysé les différentes classes de discours nous allons pouvoir nous attarder sur l'**A**nalyse **F**actorielle des **C**orrespondances (AFC).

« J.P. Benzécri, le créateur de cette méthode d'analyse des données, écrivait il y a plus de 20 ans : « C'est principalement en vue de l'étude des langues que nous nous sommes engagés dans l'analyse factorielle des correspondances» [A.D/tome 2/p 327] ou encore : « L'analyse des correspondances a été initialement proposée comme une méthode inductive d'analyse des données linguistiques » [Histoire et Préhistoire de l'Analyse des Données].

Cette méthode est utilisée pour décrire à l'aide de quelques facteurs la structure d'un tableau de cooccurrences. Les tableaux soumis à l'A.F.C. dans Alceste [ou IRaMuTeQ] croisent le vocabulaire retenu avec des classes d'U.C.E. Notre objectif est de donner une représentation spatiale schématique des relations entre classes. » (IMAGE, 2006)

L'analyse de ces AFC va nous permettre de développer davantage l'étude de nos classes de discours car après avoir examiné ce qui ressort des différentes classes de discours, nous allons pouvoir analyser ce qui les différencie, ce qui les oppose. C'est ainsi que nous allons affiner notre étude et mettre en avant les différentes prises de position.

3.4.1. Facteur 1 : Construction du projet personnalisé

Nous observerons dans un premier temps le graphe représentant les classes de discours selon leurs coordonnées. Ainsi, si nous étudions le facteur 1, le plus important (30,72% d'inertie), nous nous rendons compte qu'il sépare très distinctement la classe 1 des classes 2 et 3[26]. Nous allons donc tenter de voir ce qui rapproche les classes 2 et 3 et ce qui les différencie de la classe 1 et ainsi nommer le Facteur 1.

Nous avons à faire dans ces trois classes de discours à des déclarations relatives aux apprentissages. C'est ce lien qui fait que nous retrouvons ces trois classes de discours sur le même facteur. Cependant elles sont également en opposition. Opposition qui semble se faire sur le fond du discours. En effet dans la classe 1 les objectifs sont très nettement mis en avant, l'engagement dans les apprentissages a un ou plusieurs buts relatifs à l'intégration au travail et à l'acquisition de biens. Les classes 2 et 3 quant à elles se centrent principalement sur un descriptif des apprentissages visant une meilleure connaissance des normes en vigueur et une meilleure perception du rôle des éducateurs dans leur accompagnement vers une évolution personnelle (scolaire, sociale, professionnelle…).

Nous rappelons que dans cette analyse le corpus est intégralement relatif à la prise en charge éducative. C'est pour cela que nous avons fait le choix de nommer le facteur1 : **« Construction du projet personnalisé»**. En effet dans le secteur médico-social il s'agit là d'un élément important de la prise en charge des mineurs, la capacité d'une part de se projeter et d'autre part d'identifier les ressources qui vont permettre à l'usager d'atteindre ses objectifs. Ainsi nous nommerons les extrêmes : **« Ressources »**, ce qui permet la réalisation et **« Objectifs »,** ce vers quoi on tend dans tout projet.

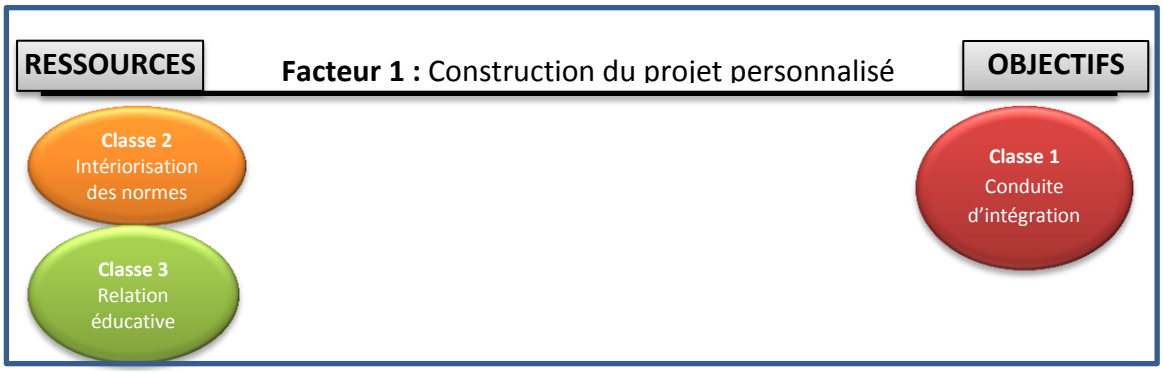


Figure 9 : Schématisation du facteur 1 du corpus "PEC"

[26] On notera le faible niveau de significativité des classes 4 et 5 sur ce facteur : descriptive des parcours individuels pour l'une et pointant la vision personnelle du passage institutionnel pour l'autre. Elles seront examinées à la suite de cette présentation sur un autre facteur.

3.4.2. Facteur 2 : Regard sur l'institution

Le facteur 2 représente 25,66% d'inertie, il sépare très nettement la classe 1 de la classe 5 et dans une moindre mesure de la classe 4. Comme nous l'avons vu, la classe 1 fait à la fois référence à des apprentissages possibles au sein de l'institution et à des objectifs très précis, la classe 5 quant à elle est à la fois une description de l'institution et du public accueilli mais sur un fond empreint d'émotion et d'affectivité.

C'est pour cela que nous avons nommé le facteur 2 : **« regard sur l'institution »** et nous nommerons donc les extrêmes : **« subjectivité »** et **« objectivité ».**

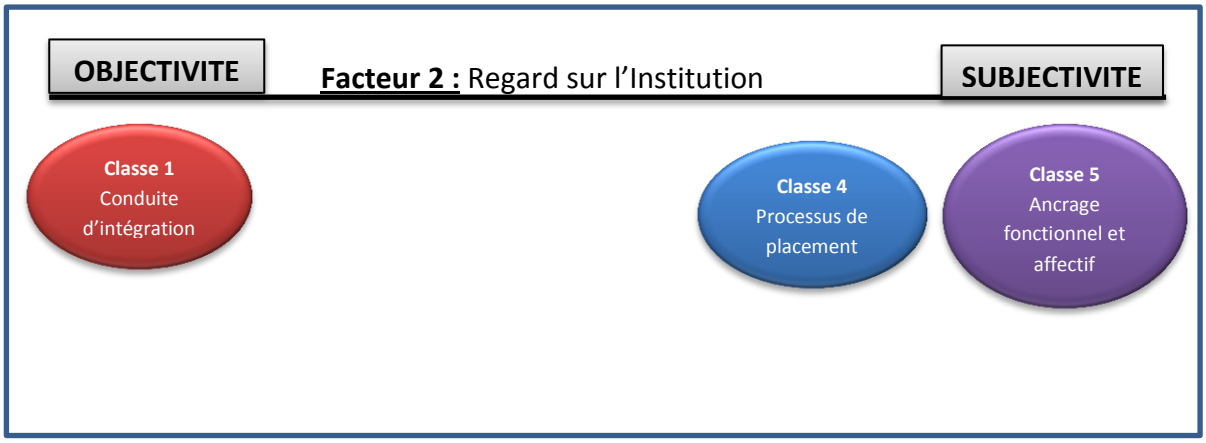


Figure 10 : Schématisation du facteur 2 du corpus "PEC"

3.4.3. Facteur 3 : Processus de socialisation

Le facteur 3 représentant 22,96% de l'inertie, oppose très fortement la classe 2 de la classe 3. Sur le facteur 1 nous retrouvons ces deux classes extrêmement liées de par les moyens, les ressources qu'elles mettent en avant. Sur le facteur 3 elles sont diamétralement opposées. Ce qui fait cette opposition est dans le type de ressources mobilisées. Ainsi la classe 2 fait référence aux normes alors que la classe 3 fait référence à l'aspect éducatif.

Ces éléments de discours représentent ce qui semble être essentiel lorsque l'on veut être dans des rapports sociaux de qualité, c'est ce qui nous amène à nommer le facteur 3 : **« Processus de socialisation ».** Nous nommerons les extrêmes **« droits et devoirs »** et **« Altérité »**.

Nous souhaitons ici développer à minima la question de l'altérité. D'un point de vue philosophique il s'agit de : « Caractère, qualité de ce qui est autre, distinct » (CNRTL, 2011). Dans « Encyclopaedia Universalis » nous retrouvons ce texte en guise d'introduction à

l'altérité : « Soi et Autrui, identité et différence. D'une part, être conscient de soi, se saisir comme un « Je », un sujet, privilège exclusivement humain. D'autre part, autrui, le différent, ce qui m'est étranger, un moi qui n'est pas moi et qui se prétend toutefois mon semblable, mon alter ego, un autre soi en même temps qu'un autre que soi : « Comment peut-on être persan ? » demandait Montesquieu. Quelle que soit la façon dont on le pense, comme un ennemi ou comme l'incarnation d'une humanité partagée, autrui apparaît inséparable de ma propre subjectivité. » (COURTINE-DENAMY)

Si l'on considère en effet l'autre comme indissociable de soi, il semble évident que l'altérité devient alors un élément indissociable de la socialisation : « En sociologie, la notion de socialisation possède un sens spécifique, désignant le mouvement par lequel la société façonne les individus vivant en son sein. En partant des individus, la socialisation se définit comme le processus par lequel un être biologique est transformé en un être social propre à une société déterminée » (LAHIRE)

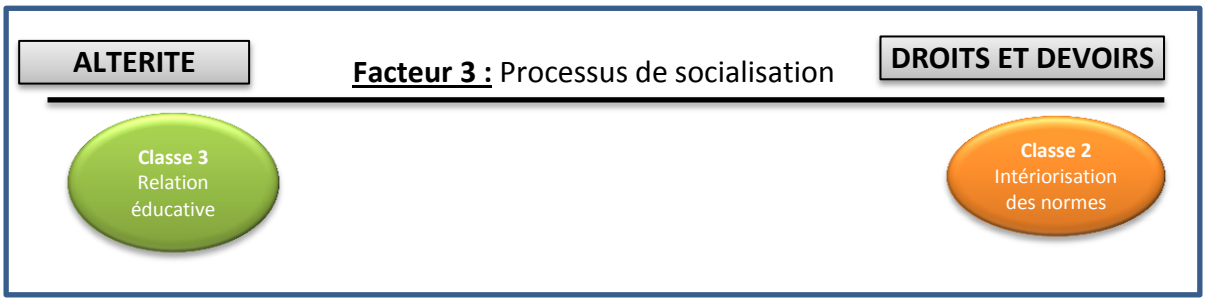


Figure 11 : Schématisation du facteur 3 du corpus "PEC"

3.4.4. Facteur 4 : Rôle du jeune dans sa prise en charge

Le 4ème et dernier facteur met en opposition la classe 4, la classe 5 et dans une moindre mesure la classe 3. Ces trois classes renvoient en partie aux émotions d'un vécu, ces émotions sont plus ou moins positives et ne se situent pas au même endroit. Elles renvoient également aux aspects fonctionnels de la prise en charge et dans une certaine mesure au triptyque « agent – acteur – auteur » d'Ardoino.

En effet nous retrouvons dans la classe 4 relative au processus de placement des éléments de discours qui renvoient à quelque chose de subi, le jeune est « envoyé » ici ou là-bas en fonction des possibilités de l'ASE. Comme nous l'avons observé cette classe de discours parle d'un parcours souvent semé de ruptures, d'un manque d'emprise, d'un

ressenti empreint de solitude mais également d'un manque de repères qu'il va falloir construire. L'individu subit, il n'a pas le choix.

Dans la classe 5 (mais également dans la classe 3) comme nous l'avons déjà dit renvoie à des sentiments plus positifs, à de la reconnaissance et à travers le discours apparent dans cette classe nous avons également parlé d'ancrage fonctionnel. Le jeune se sent « écouté », sa parole compte et il est dans la construction d'un projet (cf. facteur 1). L'individu agit, il peut choisir.

La distinction entre ces deux classes de discours semble se situer au niveau de la place du jeune dans sa prise en charge en ayant d'un côté un rôle d'« agent », et de l'autre un rôle d' « acteur ».

Nous nommerons donc ce facteur : **« rôle du jeune dans sa prise en charge »** et les extrêmes : **« Agent »** et **« Acteur».**

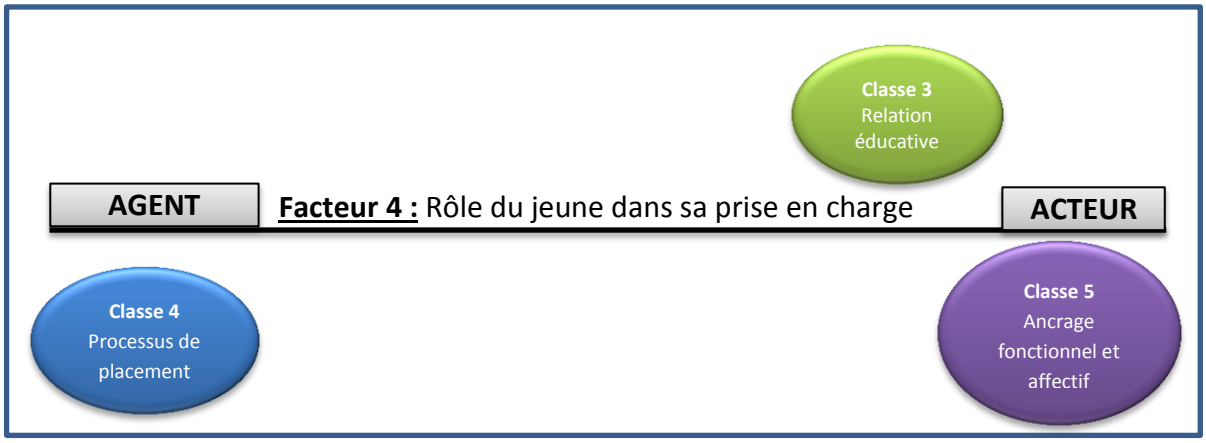


Figure 12 : Schématisation du facteur 4 du corpus "PEC"

Cette première partie de l'analyse qualitative nous permet déjà de voir un nombre important d'éléments ressortir sur le vécu institutionnel. Nous avons vu qu'il est à la fois repérant, rassurant, constructif et émancipatoire. Nous allons maintenant tenter de voir, sur des aspects périphériques de la prise en charge, si l'on considère les aspects énumérés ci-dessus comme centraux, à quels types de représentations avons-nous à faire.

4. ANALYSE DU CORPUS « INSERTION SOCIO PROFESSIONNELLE »

4.1 Introduction

Avant de passer à l'analyse proprement dite, nous allons nous arrêter sur la construction de ce corpus et sur la méthode d'analyse « comme Lexico » du logiciel IRaMuTeQ.

Ce corpus, comme nous l'avons déjà expliqué auparavant, est composé des questions relatives à la formation, à l'intégration et à la régularisation. Nous avons donc pour chaque UCI, séparé ces différents thèmes en les étoilant ainsi « -*question_1, -*question_2 *etc*.). C'est à partir de là que nous avons fait notre analyse Lexico. De cette manière nous pourrons observer le vocabulaire utilisé dans chaque thème en utilisant la méthode « comme Lexico » du Logiciel IRaMuTeQ. Comme l'indique son nom, cette méthode d'analyse est identique à celle du Logiciel « Lexico » réalisé par l'équipe universitaire SYLED-CLA2T et initialement développé par André Salem (ILPGA - Paris 3) au sein du laboratoire " Lexicométrie & textes politiques " de l'E.N.S. de Fontenay-Saint-Cloud. Ce logiciel, ou plutôt cette méthode d'analyse dans le cas qui nous intéresse, a pour objectif de nous montrer les formes significativement présentes ou absentes dans les textes attachés aux variables que nous avons choisis à savoir les questions représentant nos trois thèmes.

Cette analyse va nous permettre, dans ce corpus de très petite taille et d'une homogénéité importante, de voir quel est le vocabulaire le plus présent dans chaque thème et d'en ressortir du sens en passant par le concordancier. Passons donc maintenant à l'analyse du corpus « Insertion Socio Professionnelle ».

4.2. La formation – le travail

4.2.1. Analyse de la première question du corpus formation - travail

Dans cette première question les 11 sujets nous ont donné 31 mots correspondant à l'idée qu'ils se font du mot : travail. Cela fait une moyenne d'un peu moins de 3 mots cités par personne.

Nous avons pris le parti de catégoriser à minima ces mots afin de favoriser l'expression d'une signification. Ainsi :

- Les mots : argent et salaire sont rassemblés sous le terme : **salaire**
- Les mots : apprentissage et formation sous le terme : **apprentissage**

Voici les résultats obtenus :

		IMPORTANCE	
		GRANDE	**FAIBLE**
FREQUENCE	**FORTE**	**Zone du noyau :** Apprentissage, Salaire, Vie	**1ère périphérie :** Intégration, Santé
	FAIBLE	**Eléments contrastés :** Courage, Physique, Maison, Travail, Quotidien, Respect, Métier	**2ème périphérie :** Manger, Important, Occupation, Acheter, Ponctualité

La zone du noyau comporte les mots apprentissage, salaire et vie. Il intéressant de voir que le lien est fait par les sujets entre le travail et la formation, confortant ainsi notre choix de lier ces thèmes. D'autre part nous pouvons observer que la dimension du travail renvoie à la fois à des objets matériels (salaire, maison, manger *etc.*) mais aussi immatériels (vie, santé, intégration *etc.*). Il est important de noter le caractère vital de l'accès au travail pour ces jeunes qui sont de par leur parcours habitués à ne compter que sur eux même. Par ailleurs nous observons que la zone des éléments contrastés contient un nombre important de mots, ce qui nous fait penser qu'il existe peut-être d'autres représentations du travail.

4.2.2 Analyse Lexico du corpus formation - travail

Nous allons pour cette analyse commencer par regarder le tableau récapitulatif ci-dessous, celui-ci nous permettra d'identifier les mots les plus caractéristiques de la question qui nous intéresse.

Mots	Formation-Travail	Intégration	Régularisation
	formes significativement présentes	formes significativement absentes	formes significativement absentes
j	**13**	-6	-3
faire	**9**	-4	-3
et	**7**	-3	-2
choisir	**6**	-2	-2
choix	**6**	-2	-3
métier	**6**	-3	-2
travail	**6**	-3	-2
apprendre	**5**	-2	-2
cap	**5**	-2	-2
continuer	**5**	-2	-2
formation	**5**	-2	-3
apprentissage	**4**	-2	-2
du	**4**	1	-4
général	**4**	-1	-2
le	**4**	-1	-3
Peut-être	**4**	-2	-2
avoir	**3**	-6	1

Le vocabulaire qui ressort dans cette partie de l'analyse nous renvoie à différentes prises de position. Dans une partie de l'analyse les personnes interrogées nous parlent de leur formation, de quelle manière ils l'ont choisie et pourquoi, ils nous expliquent comment cette formation s'est déroulée et enfin nous accédons à l'entrée dans la vie active avec ses contraintes d'ordre général mais aussi les contraintes particulières que rencontre le public interviewé soumis à une législation particulière du fait de leur qualité d'étranger.

4.2.2.1. DEROULEMENT DE LA FORMATION

Dans cette partie, les sujets interviewés parlent beaucoup d'eux-mêmes en utilisant « J » beaucoup plus que dans les autres thèmes que nous aborderons à la suite. Parmi les mots significatifs nous trouvons également les mots « choisir et choix ». En effet les sujets nous parlent là du moment difficile où ils ont du faire un choix dans leur orientation : « à la base ce n'était pas mon choix premier, mon premier choix était de partir en général (sous-entendu Bac général) », « ce n'était pas mon premier choix », « j'avais presque 18 ans et je n'avais pas trop le choix », « à la fin c'était le bon choix, peut-être qu'ils avaient raison les éducateurs », mais aussi sur les raisons ou les motivations de leur choix : « moi j'ai choisi parce que ça me permet de parler aux gens », « j'ai choisi de faire la maçonnerie », « j'ai choisis mon métier parce que c'est un travail qui est dedans (sous-entendu à l'intérieur) », « j'ai choisi ça même si c'était très, très, très difficile ». Enfin dans la question du choix apparait également le choix du type de formation, « j'ai choisi l'apprentissage », « j'ai choisi surtout l'alternance ».

Parmi les mots significatifs présents dans ce discours nous notons une série de mots qui renvoient à la formation : « apprendre, cap, continuer, formation, apprentissage, général… ». « J'étais à l'école, j'ai bien appris », « il m'a fallu quand même un an et demi pour apprendre le français », « j'essaie de continuer en

alternance pour l'expérience, on apprend des choses à l'école mais c'est surtout l'expérience », « c'est un choix car je veux plus apprendre, pour mieux faire », « au baccalauréat j'ai eu de la chance d'apprendre ces choses ». Il parait évident dans ces discours que les personnes interviewées semblent avoir un intérêt certain pour les études, indépendamment du niveau et/ou de la voie utilisée pour y arriver (apprentissage, scolarité classique ou autre).

4.2.2.2. CONFRONTATION AU MONDE DU TRAVAIL ET AUX FORMALITES ADMINISTRATIVES

Nous retrouvons de manière significative le terme « travail ». Ainsi, les personnes interviewées, lorsqu'elles parlent du travail, en disent différentes choses. Par exemple elles nous parlent de la difficulté de trouver du travail « Ce n'est pas évident de trouver du travail », « j'ai galéré pour trouver du travail », « j'ai commencé à chercher partout du travail », « aujourd'hui on voit la difficulté qu'il y a, parce qu'il y a moins de travail », elles nous parlent aussi de leur capacité à s'adapter aux offres auxquelles elles peuvent avoir accès ce qui renvoie en même temps à une certaine précarité professionnelle : « j'ai travaillé un an en chaudronnerie mais maintenant il n y a pas de travail, du coup j'ai changé de métier pour devenir jardinier », « je travaille en intérim ».

Un lien est également fait avec le fait qu'ils soient étrangers et soumis à une législation particulière : « on est bien accueilli mais il n'y a pas assez de travail on ne peut pas régulariser tout le monde », « il faut avoir une maison un travail et tout ça pour mériter les papiers », « il faut aller à la préfecture pour demander l'autorisation de travail », « dans le quotidien ça se passe bien mais dans le travail je me sens comme étranger ».

Dans cette première question les personnes interviewées parlent très clairement de leur envie et de leur besoin de formation. Elles semblent également être relativement au fait des contraintes auxquelles elles peuvent être soumises pour différentes raisons. Cependant

nous allons avant d'aller plus loin dans l'interprétation, continuer nos analyses ce qui nous permettra par la suite d'avoir une vue globale certainement plus pertinente.

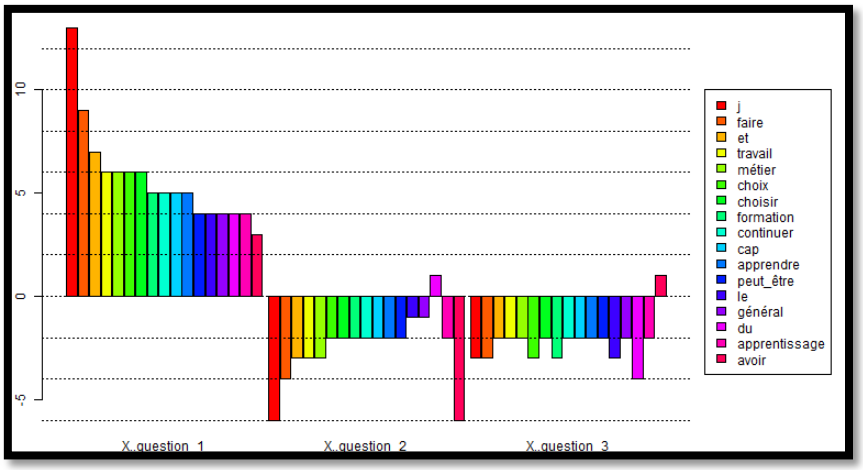


Figure 13 : Graphique Lexico "Formation-travail"

Le graphique ci-dessus reprend l'ensemble des mots significativement présents dans la question de la formation et du travail en nous montrant d'autre part leur présence ou leur absence dans les autres questions.

Nous pouvons dès lors observer, que le pronom « J », et le verbe « avoir » sont significativement très présents dans la question 1, la question de la formation, alors que ces mêmes mots, sont très significativement absents de la question 2 liée à l'intégration. Ce qui d'une part peut signifier que l'intégration n'est pas une question pour laquelle on utilise la première personne du singulier mais peut-être plutôt la première personne du pluriel, car comme nous l'avons vu dans notre partie liée aux champs théoriques de l'intégration, c'est dans les interactions que l'intégration se fait. D'autre part le verbe avoir (posséder, détenir, disposer…) va bien avec le travail, « j'ai un travail », « j'ai de l'argent » mais pouvons-nous posséder de l'intégration, nous ne le pensons pas, l'intégration se vit, se ressent, mais elle n'appartient à personne.

Mais allons voir ce qu'en disent nos sujets…

4.3. L'intégration

4.3.1. Analyse de la première question du corpus intégration

Dans cette première question les 11 sujets nous ont donné 31 mots correspondant à l'idée qu'ils se font de la France. Cela fait une moyenne d'un peu moins de 3 mots cités par personne.

Nous avons pris le parti de catégoriser à minima ces mots afin de favoriser l'expression d'une signification. Ainsi :

- Les mots : pays, pays comme les autres, grand pays sont rassemblés sous le terme : **pays**
- Les mots : lois et règles de vie sous le terme lois et les mots : terre d'accueil et accueil sous le terme : **accueil**

Voici les résultats obtenus :

		IMPORTANCE	
		GRANDE	**FAIBLE**
FREQUENCE	**FORTE**	**Zone du noyau :** Sécurité sociale, Liberté Accueil, Egalité, Lois	**1ère périphérie :** Pays, Fraternité
	FAIBLE	**Eléments contrastés :** Aide Sociale à l'Enfance, Bonne intégration, Sécurité, Cosmopolite, Opportunités, Langue	**2ème périphérie :** Droits de l'homme, Prudhomme, Mission locale, Liberté d'expression

Nous noterons tout d'abord la présence d'un nombre important de mots dans la zone du noyau alors que la première périphérie ne contient que deux mots.

La France représente pour les sujets interviewés les notions de liberté, d'égalité, de la possibilité d'accéder aux soins. Nous observons que la devise nationale est présente dans la représentation ainsi que la notion de loi. Il est mis en avant ici un certain nombre d'éléments qui, et c'est ce qui ressort dans le discours, sont absents dans nombres de pays d'origine. Nous notons à nouveau que la zone des éléments contrastés comporte un certains nombres d'éléments qui peuvent nous faire penser qu'il existe d'autres représentations.

Enfin certains mots de la zone périphérique font aussi appel à des moyens comme la mission locale, la langue, l'Aide Sociale à l'Enfance *etc*. La question des droits est également prégnante (Lois, Droits de l'Homme, Prudhomme *etc*.).

Nous voyons donc que pour ces jeunes, la France apporte avant tout une sécurité et une égalité entre les citoyens et que cela semble rassurant.

Nous noterons que le mot intégration apparaît dans la zone périphérique de l'analyse du mot travail, dans l'analyse de l'Institut Protestant et enfin nous le retrouvons dans la zone contrastée de l'analyse du mot travail ou l'objectif « bonne » a été rajouté. Il semble que pour les personnes interviewées, l'intégration se joue dans tous les espaces de leur vie.

4.3.2. Analyse Lexico du corpus intégration

Essayons maintenant d'interpréter l'analyse qui nous est faite de la question relative à l'Intégration en France. Nous allons partir du tableau ci-dessous reprenant l'intégralité des mots significativement présents dans le texte lié à cette question.

Mots	Formation-Travail	Intégration	Régularisation
	formes significativement absentes	formes significativement présentes	formes significativement absentes
sentir	-4	**10**	-2
France	-7	**8**	1
pays	-5	**8**	-1
étranger	-4	**6**	-1
accepter	-3	**5**	-1
chez	-2	**5**	-1
bien	-2	**4**	-1
français	-3	**4**	1
gens	-3	**4**	-1
ici	-2	**4**	-1
les	-3	**4**	-1
accueillir	-3	**3**	-1
comme	-3	**3**	1
oui	-1	**3**	-2
quoi	-2	**3**	-1
rapport	-2	**3**	-1
sortir	-2	**3**	-1
tu	-1	**3**	-1

En regardant ce tableau nous voyons tout de suite apparaitre un certain vocabulaire lié à des sentiments, des ressenti (sentir, accepter, bien…). Ces ressentis peuvent dénoter une intégration *a priori* positive ou de façon opposée, dénoter des ressentis, des rapports aux autres parfois difficiles. Il n'est pas rare de voir les mêmes sujets exprimer les deux versants dans leurs propos, nous ne pouvons dès lors qualifier l'intégration de positive ou de négative, mais cela nous permet par contre de faire l'hypothèse que l'intégration est un processus soumis à des variations parfois importantes dans son évolution, il paraît alors évident que nous ayons à faire à des prises de positions pouvant apparaitre comme antinomiques. Nous verrons également qu'une partie du discours renvoie aux moyens et aux résultats escomptés en termes d'intégration.

4.3.2.1. SENTIMENTS POSITIFS D'INTEGRATION

Voici donc ce qui apparait significativement sur les aspects positifs de l'intégration :

« Je me sens bien, houai, ça me plait moi j'aime bien les français », « On a eu un peu de difficultés mais on se sent très, très bien si on est honnête et on est travailleur », « Je me sens très, très, très bien en France », « Je me sens très bien en France bien sûr j'ai ma petite famille », « Je m'y sens comme chez moi et quand on se sent comme chez soi voilà ça dit tout… », « Les gens ils m'ont accueilli on rigole on ne se sent pas comme dans un pays étranger. », « Je ne peux rien expliquer de plus que ça, oui je me sens bien », « Là souvent je me sens franchement comme si j'étais chez moi », « Vraiment à l'aise, moi, je suis très, très bien accepté », « Je suis bien ici, oui c'est rare quand même que les français n'acceptent pas les étrangers », « Par exemple en ce moment c'est la France qui me donne à manger », « Je me dis que c'est bien d'être ici ».

On observe donc que le discours présent ici est effectivement très positif, qu'il renvoie *a priori* à un certain bien-être mais en même temps comme nous allons le voir ci-dessous tout n'est pas parfait.

4.3.2.2. SENTIMENTS NEGATIFS D'INTEGRATION

« Tu te sens un peu mis à l'écart parce que tu n'es pas de la ville », « On est trop de jeunes on est bien accueilli mais il n'y a pas assez de travail », « Mais d'un autre côté je me sens comme un étranger », « Ici je me sens comme un étranger », « Dans le quotidien ça se passe bien mais dans le travail je me sens comme étranger », « Je sais que parfois je peux rencontrer des gens qui ne m'acceptent pas parce que je suis étrangère parce que je viens ici je vole du travail aux français... », « La dernière fois on m'a demandé de partir de la France », « La France c'est un peu compliqué aussi », « Il y a des gens qui te posent la question qu'est-ce que tu es venue faire en France pourquoi t'as quitté ton pays », « Il y a beaucoup de gens, des étrangers qui ne respectent pas la loi […] c'est une mauvaise image que l'on donne nous les étrangers ce n'est pas bien », « La France c'est un peu compliqué aussi pour les étrangers ils sont nombreux », « Il y a beaucoup de gens qui attendent depuis des années pour avoir un travail », « Je suis bien payé, mais du côté de la régularisation… »

Nous observons clairement que si les personnes interviewées se sentent *a priori* bien accueillies, bien acceptées dans la société française il n'en reste pas moins qu'elles ont toujours l'impression malgré tout d'être considérées comme étant étrangères. Une personne interviewée dit à ce sujet : « je n'arrive pas à me passer de ma culture […] la culture française elle n'arrive pas à me faire oublier ma culture ». Cette personne est par ailleurs très bien intégrée, elle parle très bien le français, elle poursuit sa formation scolaire en BTS, elle a un très bon niveau scolaire et c'est quelqu'un d'épanoui mais qui ne peut pas et qui ne

veut pas renier ses origines. La question qui se pose ici est certainement la question de l'assimilation, qui est le concept d'intégration privilégié en France. Nous y reviendrons un peu plus tard afin d'expliquer ce concept et voir en quoi le discours qui nous est rapporté, de manière explicite ici mais souvent de manière induite dans d'autres discours, exprime cette difficulté voire cette impossibilité d'assimilation pleine et entière. Cependant les personnes interviewées tendent vers cela et mettent en place des stratégies visant une « bonne » intégration…

4.3.2.3. MOYENS D'INTEGRATION

En effet nous allons voir maintenant ce que ces personnes pensent être important pour réussir leur intégration : « C'est à nous de nous montrer le plus volontaire, d'avoir faim de bien s'intégrer », « On dit travaille bien, gagne bien », « Je ne connaissais pas bien l'apprentissage et je me disais qu'on n'allait pas être bien instruit je me disais qu'il valait mieux aller à l'école », « Je me dis que c'est bien le foyer quand on ne parle pas la langue », « J'étais à l'institut protestant j'étais à l'école j'ai bien appris », « J'ai bien travaillé et les gens montrent qu'ils apprécient ça », « L'apprentissage c'est la meilleure solution pour moi pour bien s'intégrer », « Lire et écrire obligatoire et compter ! Donc il faut bien comprendre parce qu'il y a beaucoup de documents », « Il y a toujours un moyen de s'en sortir », « Je m'en suis sorti très, très bien », « Je pense que les français aiment bien les gens qui aiment travailler », « Ce n'est pas nous qui décidons ça mais je voudrais bien toucher la nationalité française ou la carte de 10 ans ».

Nous voyons de manière très nette cette volonté d'être bien vu par les français et cette volonté de mettre en œuvre ce qu'il faut pour cela, mais aussi pour leur réussite personnelle.

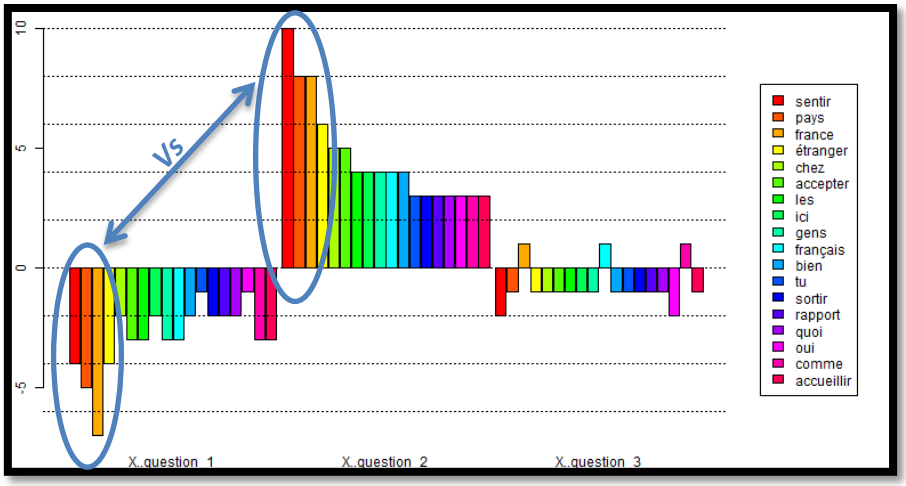


Figure 14 : Graphique Lexico "Intégration"

Le graphique ci-dessus reprend l'ensemble des mots significativement présents dans la question de l'intégration en nous montrant d'autre part leur présence ou leur absence dans les autres questions.

Nous noterons ici les oppositions puissantes caractérisant « sentir, pays et France » entre le vocabulaire de la question 1 et le vocabulaire de la question 2. Il est d'ailleurs assez surprenant de voir que certaines personnes interviewées se « sentent étrangères » dans le travail mais que cela n'apparaisse pas du tout lorsque l'on parle du travail, mais seulement lorsque l'on parle de l'intégration. Cela signifie-t-il qu'en activant une représentation de l'intégration les sujets activent automatiquement des représentations de différentes sphères de leurs vie pour comparer ce qui s'y passe alors que quand on parle du travail, les représentations activées sont davantage centrées sur la tâche et renvoient à d'autres valeurs ?

Voyons maintenant quelles sont les représentations activées du côté de la régularisation…

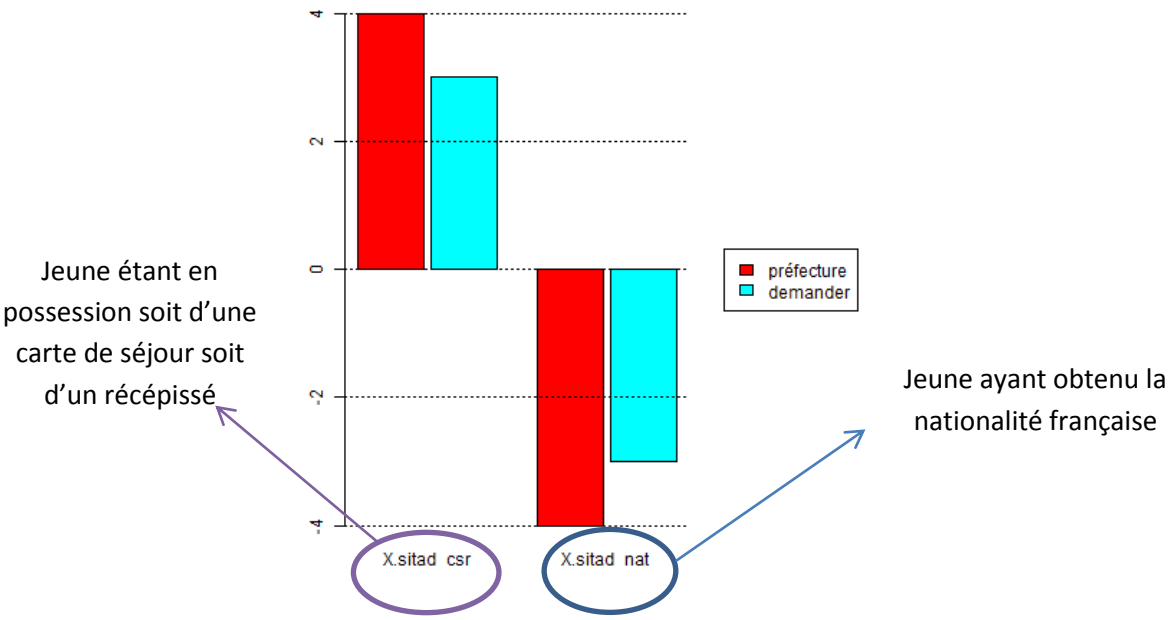
4.4. *La régularisation*

4.4.1. Analyse de la première question du corpus régularisation

Dans cette première question les 11 sujets ne nous ont donné que 23 mots correspondant à l'idée qu'ils se font du mot : régularisation. Cela fait une moyenne d'à peine un peu plus de 2 mots cités par personne.

Nous formulons deux hypothèses pour expliquer le peu de mots cités pour cette question :

- Première hypothèse nous arrivons vers la fin des entretiens, une fatigue se fait ressentir et les sujets interviewés rencontrent davantage de difficultés à répondre.
- Deuxième hypothèse, qui s'appuie principalement sur le vécu des entretiens, et que nous illustrons avec le graphe ci-dessous, serait que les personnes interviewées ayant obtenu la nationalité française n'ont pas ou plus de représentation de la régularisation administrative car ils n'y sont pas ou plus confrontés.



Ce graphe nous permet d'observer que les mots « préfecture » et « demander » qui sont significativement présents chez les jeunes en demande d'un titre de séjour, sont

significativement absents chez les jeunes devenus français. Cela vient en partie confirmer notre deuxième hypothèse car en effet les jeunes étant devenus français n'ont plus l'obligation de se rendre à la préfecture tous les trois mois ou tous les ans comme les jeunes ayant un récépissé ou une carte de séjour. Cependant la fatigue de l'entretien a certainement aussi eu un effet.

Nous avons pris le parti de catégoriser *a minima* ces mots afin de favoriser l'expression d'une signification. Ainsi :

- Les mots : en règle, ne pas être en situation irrégulière, être déclaré sont rassemblés sous le terme : **En règle**

Voici les résultats obtenus :

		IMPORTANCE	
		GRANDE	**FAIBLE**
FREQUENCE	**FORTE**	**Zone du noyau :** Papiers, En règle	**1ère périphérie :**
	FAIBLE	**Eléments contrastés :** Langue, Sécurité sociale, Participer à la société, Liberté	**2ème périphérie :** Travail, Lois, Nationalité, Egalité

Tout d'abord nous voyons apparaitre dans la zone du noyau les mots papiers et en règle, ce qui correspond à une démarche purement pratique de la régularisation. Il semble que pour les personnes interviewées, la régularisation ne soit pas qu'une question pratique et qu'elle renvoie à un certain nombre de notions que nous avons également retrouvées pour la question de l'intégration comme : langue, sécurité sociale, liberté, lois, égalité. Cela démontre un lien très fort entre la question de l'intégration et de la régularisation dans la représentation des MIE.

4.4.2. Analyse Lexico du corpus régularisation

Mots	Formation-Travail	Intégration	Régularisation
	Formes significativement absentes	Formes significativement absentes	Formes significativement présentes
préfecture	-4	-3	**10**
demander	-4	-2	**9**
papier	-6	-1	**7**
peur	-3	-1	**6**
difficile	-2	-2	**6**
long	-2	-2	**6**
c	-2	-1	**3**
fois	-1	-1	**3**
pas	-2	-1	**3**
passer	-2	-1	**3**
Institut protestant	-1	-2	**3**
une	-1	-2	**3**

Dans cette question les personnes interviewées font état des démarches administratives à opérer afin de régulariser leur situations, elles parlent également de leur ressenti par rapport à cela, enfin elles évoquent la place tenue par les éducateurs et l'institution pour les accompagner dans ces démarches.

4.4.2.1. LES DEMARCHES ADMINISTRATIVES

Les sujets interviewés nous font part du rôle que joue la préfecture dans leurs démarches de régularisation, mais aussi les rapports qu'ils entretiennent avec cette institution. « Pour voir ce qu'il faut faire il faut qu'il s'approche de la préfecture pour se renseigner de la régularisation ce genre choses pour qu'il puisse savoir, donc la préfecture n'est pas là pour l'expulser », « je n'ai pas de passeport par exemple et la préfecture me demande le passeport », « tous les 3 mois je dois aller à la préfecture pour changer les récépissés », « il faut aller à la préfecture pour demander l'autorisation de travail », « Une

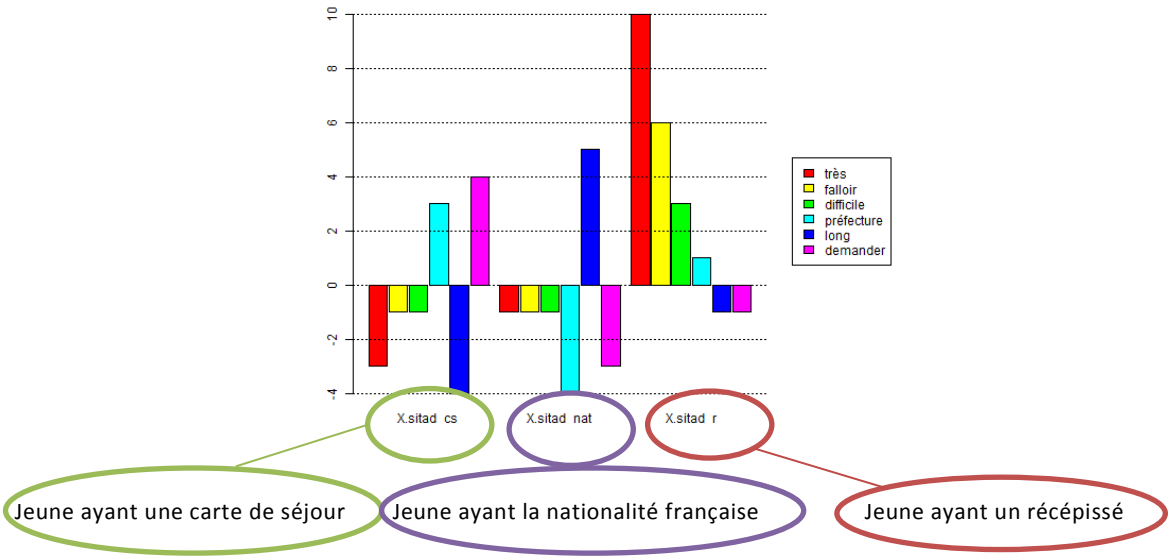
personne qui vit en France depuis 5 ans elle peut demander la nationalité française ou la régularisation », « mon patron, il a envoyé une lettre à la préfecture, il a expliqué comment je suis, je ne sais pas ce qu'il a marqué, après la préfecture a décidé de me donner la carte de séjour », « chercher à avoir les papiers, chercher un moyen pour avoir les mêmes droits que les français ».

4.4.2.2. LES EMOTIONS RESSENTIES

D'un autre côté, les sujets expriment toute une série de ressentis dus à leur parcours de régularisation. « Du côté de la régularisation de la préfecture c'est un peu compliqué », « j'avais peur, même la dernière fois on m'a demandé de partir de la France », « une fois à l'école on m'a demandé mes papiers je n'avais pas de récépissé… », « C'est difficile je pense, voilà c'est difficile car on nous demande beaucoup de documents », « maintenant oui c'est difficile, mais avant non, maintenant ils demandent plein de choses, ils sont trop exigeants… », « C'est fatiguant, fatiguant, énervant parce qu'on perd 2 ou 3 jours, on demande au patron qui nous donne 2 ou 3 jours d'autorisation… », « Ça m'avait posé beaucoup de problèmes ici, j'ai fait des demandes de tous les côtés pour la nationalité… », « C'est de plus en plus difficile pour la régularisation des papiers », « En France c'est très, très c'est très difficile d'avoir les papiers très, très, très, très difficile très, très difficile ! », « Je ne me sens pas bien parce que pour moi je n'aurai pas les papiers dans ce pays », « Les papiers les démarches n'ont pas spécialement été compliqués », « Je me suis dit un jour je vais arriver à avoir les papiers comme je savais qu'au travail ça se passe nickel… », « Bon d'un autre côté je n'avais pas trop peur parce que je savais l'effort que j'avais fait », « j'avais un peu peur au départ », « il y a des moments où j'ai eu tellement peur, j'avais peur », « C'est difficile à vivre

comme ça tout le temps tu vis caché tu as peur tu es stressé donc ce n'est pas facile », « je n'ai pas peur grâce à ça (les papiers) je suis à l'aise vraiment à l'aise moi », « peut-être à mes 18 ans j'aurais eu peur si je ne les avais pas (les papiers) mais vu que maintenant que je les ai », « Pour moi ça a été un peu long », « Des fois ça a été un peu dur, des fois ça a été long, aussi des fois je me disais pourquoi c'est long ? Pourquoi c'est comme ça ?», « toutes les démarches administratives tout ça c'est un peu long ».

Les sentiments évoqués peuvent soit exprimer de l'angoisse, des craintes, dans le cas de l'attente d'une régularisation, soit évoquer un soulagement lorsque la situation administrative est stable. Sachant que des sentiments sont évoqués en fonction de la situation administrative, il semble intéressant de faire une analyse « Lexico » uniquement sur la question de la régularisation en utilisant la variable de la situation administrative, à savoir : le sujet dispose d'un récépissé (ce qui ne garantit pas le droit au séjour et nécessite un renouvellement tous les trois mois), le sujet dispose d'une carte de séjour (Le séjour est garanti et la carte est valable une année), le sujet dispose de la nationalité française (plus de problèmes administratifs).



Nous voyons alors le graphique ci-dessus reprenant les mots significativement présents dans les discours en fonction des variables choisies. Nous observons alors que

les mots « très et difficile » qui sont très souvent utilisés ensemble sont significativement présents chez les personnes ayant un récépissé. Cela s'explique facilement par la précarité de leur situation administrative qui par ailleurs n'ouvre pas de droit à la CAF et complique largement l'accès à un logement ou à un travail stable. Dans le discours des personnes ayant une carte de séjour ce sont les mots « demander et préfecture » qui sont le plus présents. Ici nous ne sommes plus dans du ressenti mais dans une démarche comprise et acceptée faisant partie d'un processus admis en tant que tel. Enfin chez les français c'est le mot « long » qui est le plus prégnant. Cela est dû au fait qu'une demande de nationalité française que ce soit par déclaration ou par naturalisation prend entre 6 mois et 2 ans une fois le dossier constitué, ce qui généralement prend en soi plusieurs mois.

4.4.2.3. L'ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF ET INSTITUTIONNEL

Ici les personnes interrogées nous font part du travail réalisé en commun avec l'institution et du rôle joué par les éducateurs pour les accompagner dans leurs démarches : « Je suis passé déjà à la préfecture avec l'éducateur chef de l'Institut Protestant », « Je ne connais pas trop les démarches à la préfecture au début, au début c'est l'Institut Protestant qui… », « C'est difficile moi je n'ai pas fait de demande moi c'est les chefs de service qui l'on fait… », « J'ai demandé à l'avocat, j'ai demandé aux éducateurs, j'ai demandé à la Préfecture… », « L'institut protestant aussi ils ont demandé », « l'administration au niveau de la préfecture et au niveau des papiers tout ça on était ensemble (Sous-entendu le jeune et l'institution) », « ils (L'institution, les éducateurs) vont un peu plus pousser la démarche quoi, pour que les papiers arrivent plus rapidement ou autre chose », « ils (L'institution, les éducateurs) s'occupent de tout alors moi je n'ai pas vu passer, je n'ai pas vu passer, je me suis rendu compte de rien… », « Arrivée à l'institut on m'a expliqué comment ça allait se passer je ne me suis pas trop inquiétée… », « C'est bien le foyer quand on ne parle pas la

langue qu'ils puissent nous aider avec les papiers… » « Au début je ne connaissais pas trop les démarches à la préfecture au début c'est L'Institut Protestant qui s'est occupé de tout donc je ne connais pas trop les démarches mais après c'est plus facile une fois… », « Je te dis l'Institut Protestant franchement, c'est vraiment… côté administratif rien à dire ils s'occupent de tout », « les éducateurs ils m'ont expliqué tout à l'Institut Protestant », « Tout ça dépend, avec l'Institut Protestant ou sans l'Institut Protestant. Avec l'Institut Protestant je dirais que c'est plutôt facile mais sans l'Institut Protestant je dirais qu'il faudrait plus de temps… ».

Nous voyons ici deux discours opposés, certains anciens MIE se sont sentis acteurs de leur régularisation, ils l'ont fait avec l'institution alors que d'autres ont le sentiment de ne s'être occupés de rien et que l'institution a tout fait pour eux.

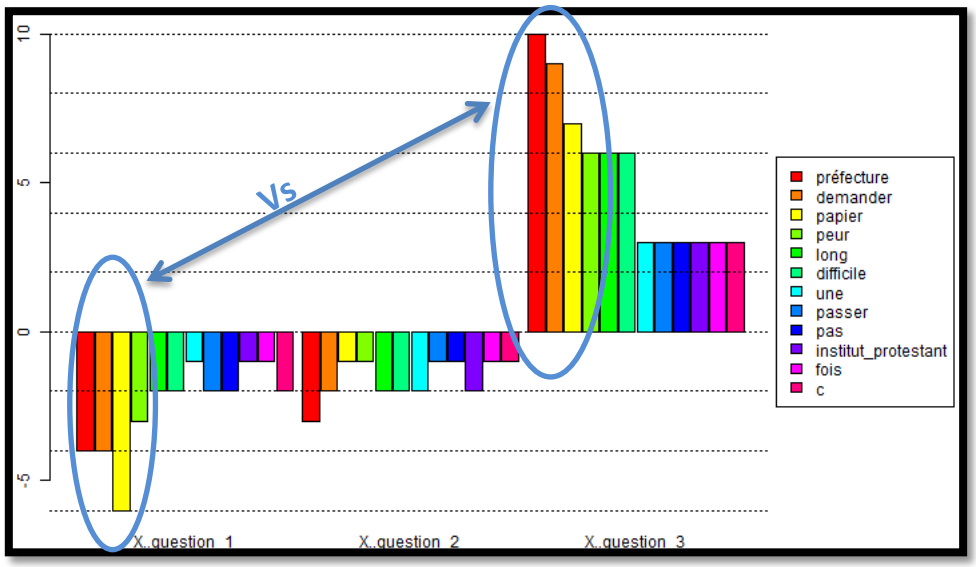


Figure 15 : Graphique Lexico "Régularisation"

Le graphe ci-dessus montre bien l'opposition qui existe entre les mots « préfecture, demander et papiers » très significativement présent dans la question de la régularisation et significativement absents de la question du travail. Il semble donc que si la question du travail, renvoie aux personnes interrogées, leur qualité d'étranger, ils ne font pas pour autant de lien direct avec la régularisation administrative. Pourtant prégnante dans leur situation.

4.5. *Analyse factorielle selon l'AFC de Lexico*

4.5.1. Facteur 1 : Attribution causale

Comme nous pouvons l'observer sur le schéma ci-dessous, le facteur 1 oppose très nettement le discours sur la formation et le travail du discours correspondant à l'intégration et dans une moindre mesure le discours relatif à la régularisation administrative. Comme nous avons déjà pu l'évoquer dans cette étude, les éléments étant sur un même facteur sont à la fois séparés et liés par ce facteur. Nous avons pu observer dans leur discours sur la formation que les sujets interrogés utilisaient beaucoup la première personne du singulier, ils ont le sentiment que la réussite scolaire, professionnelle passe par eux, dans ce cas ils sont « internes ». Par contre lorsqu'ils parlent de l'intégration ou de la régularisation administrative ils n'ont pas totalement de prise, ils sont dépendant des autres. « L'autre » peut être la Préfecture ou parfois l'Institution ou encore les éducateurs ou même les avocats et dans d'autres cas l'autre est le citoyen français lambda en tant que référence de ce que c'est, que d'être français. Dans ce cas-là ils sont davantage « externes ». Ces concepts d'internalité et d'externalité se rattachent à celui plus large de l'attribution causale. Nicole Dubois définit le concept d'attribution causale comme une démarche qui "vise à décrire le processus par lequel les individus expliquent et interprètent les conduites et les états émotionnels (qu'il s'agisse des leurs ou de ceux des autres)". (DUBOIS, 1994)

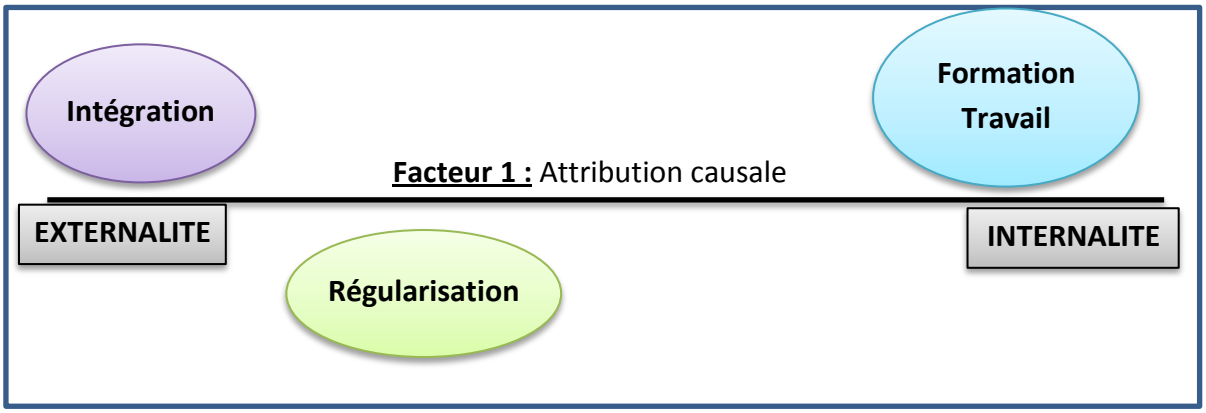
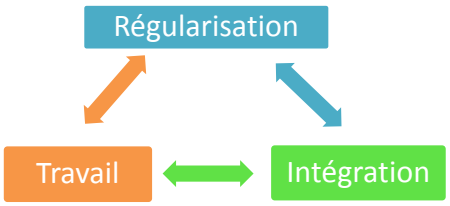


Figure 16 : Schématisation du facteur 1 du corpus ISP

4.5.2. Facteur 2 : Emotions activées

Ce facteur oppose quant à lui le discours lié à l'intégration de celui lié à la régularisation. Il semble assez logique que ces deux notions se retrouvent sur un même facteur car comme nous avons pu le voir au long de ces différentes analyses, l'intégration est un élément très important chez les personnes interviewées mais cette intégration passe souvent par le travail qui lui est soumis à une régularisation administrative, pour caricaturer nous pourrions proposer le schéma suivant :



Selon Serge Moscovici : « quoique l'on dise, dans notre société, ce qui fait que quelqu'un participe socialement, c'est le travail » (MOSCOVICI, 2000)

Cependant sur ce facteur ce qui semble séparer les deux discours d'un point de vue lexical serait davantage lié aux adjectifs utilisés. Dans le cas de la régularisation nous retrouvons ce vocabulaire « peur, long, difficile… », alors que dans le discours lié à l'intégration nous retrouvons ce vocabulaire : « accueillir, « se » sentir, accepté, chez, bien… ». Nous voyons bien que nous sommes sur des ressentis, des émotions mais que ce ne sont pas les mêmes qui sont activés quand les personnes interviewées sont dans un rapport à l'autre, de citoyen à citoyen pourrait-on dire, que lorsqu'ils sont dans un rapport à l'autre qui est l'administration.

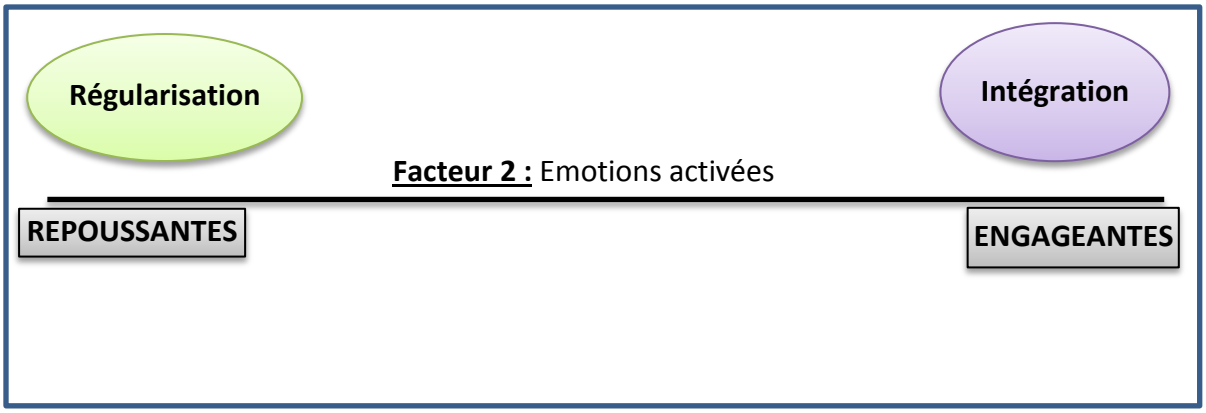


Figure 17 : Schématisation du facteur 2 du corpus ISP

5. SYNTHESE DES ANALYSES QUALITATIVES

Nous revoyons ici de manière schématique et synthétique l'ensemble des analyses des corpus que nous venons de réaliser. Ce récapitulatif nous permet de voir rapidement les différentes classes de discours présentes dans les différents Corpus analysés.

Corpus Prise En Charge

- Conduite d'intégration
- Intériorisation de la norme
- Relation éducative
- Processus de placement
- Ancrage fonctionnel et affectif

Corpus Insertion Socio Professionnelle

- Formation - travail :
  - Déroulement de la formation
  - Confrontation au monde du travail et aux formalités administrative
- Intégration :
  - Sentiments positifs d'intégration
  - Sentiments négatifs d'intégration
  - Moyens d'intégration
- Régularisation :
  - Les démarches administratives
  - Les émotions ressenties
  - L'accompagnement éducatif et Institutionnel

Afin de compléter notre récapitulatif nous avons également repris ci-dessous l'ensemble des facteurs que nous avons étudiés et nommés en prenant soin de rapporter les extrêmes que nous avions précédement définis.

Corpus Prise En Charge

- Facteur 1 : construction du projet personnalisé
  - Ressources
  - Objectifs

- Facteur 2 : regard sur l'institution
  - Subjectivité
  - Objectivité

- Facteur 3 : processus de socialisation
  - Droits et devoirs
  - Altérité

- Facteur 4 : rôle du jeune dans sa prise en charge
  - Agent
  - Acteur

Corpus Insertion Socio Professionnelle

- Facteur 1 : attribution causale
  - Internalité
  - Externalité

- Facteur 2 : émotions activées
  - Engageantes
  - Repoussantes

Ce résumé schématique nous permet de voir rapidement ce qui ressort comme étant essentiel dans le discours des MIE et de pouvoir nous tourner maintenant vers la partie suivante où nous allons voir en quoi ces résultats peuvent nous aider dans nos pratiques.

Retour réflexif à visée praxéologique

Nous allons maintenant tenter de mettre en lumière les analyses, les interprétations que nous avons faites en faisant des ponts avec la théorie. Nous tenterons également de faire des propositions afin d'utiliser ce que nous avons appris dans cette étude pour repenser notre travail d'accompagnement auprès des Mineurs Isolés Etrangers.

1. VERIFICATION DE PRESENCE DE REPRESENTATIONS SOCIALES

Nous avons vu que pour qu'une représentation soit activée il y a 5 critères à vérifier. Il convient donc ici d'examiner que nous ayons bien à faire à une représentation sociale.

Le 1er critère, rappelons-le, est de savoir si l'objet d'étude est un objet dont le statut social permet d'avoir une représentation. Il faudra également évaluer le caractère **polymorphe**, **composite** ou **complexe** de cet objet (MOLINER, 1996).

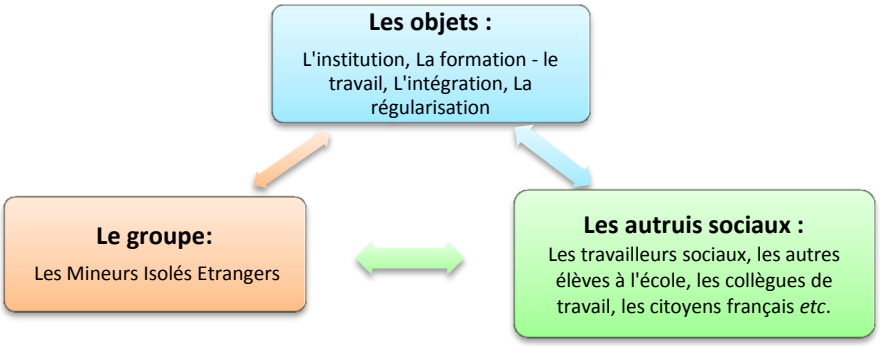
Dans notre étude plusieurs objets sociaux ont fait l'objet d'une recherche : « l'Institut Protestant », « La formation – le travail », « l'intégration » et « la régularisation administrative ». Si l'on considère ces différents éléments, l'Institut Protestant en tant que tel sort du lot car il est à la fois un objet concret, réel, que l'on peut toucher mais aussi une institution ayant une utilité sociale et c'est sur cette partie de l'objet que nous souhaitons observer l'existence d'une représentation. Certains des objets abordés dans cette étude ont déjà été étudiés pour leurs représentations comme nous en fait part Alain PIASER dans sa thèse : « **Le travail :** Abric J-C., (1984), Clémence A., Deschamps J-C., Roux P., (1986), Poutoux C., (1991), *etc.* **Le travail social :** Le Poultier F., (1986), Palmonari A., Zani B., (1989), *etc.* **L'école :** Gilly M., (1980), Deschamps J-C., Lorenzi-Cioldi A., Meyer G., (1982), Verquerre R., (1989), *etc.* » (PIASER, 1999). D'autre part l'ensemble des objets de cette étude sont, nous semble-t-il, à la fois polymorphes, composites et complexes.

Le deuxième critère est quant à lui lié au groupe. Autrement dit est-ce que les objets sociaux pour lesquels nous menons notre recherche, donnent lieu à communication au sein du groupe ? Dans notre cas, le groupe est composé d'anciens Mineurs Isolés ayant tous été pris en charge au sein de la même institution, ils ont tous été confrontés à la question de la

formation, à l'insertion dans la vie active, à l'intégration dans une nouvelle société et à la régularisation administrative. Il semble donc que l'ensemble des objets que nous analysons dans cette étude ont été discutés au sein du groupe en question.

Le troisième critère, lié à la question de l'enjeu pour le groupe, vient encore renforcer selon nous la possibilité de l'émergence d'une représentation sociale des objets abordés. En effet « ces enjeux se posent en termes d'identité ou de cohésion sociale » (MOLINER, 1996). Il parait assez évident que l'ensemble des objets étudiés concourent directement à la construction identitaire des membres du groupe et ce à différents niveaux (personnel, professionnel, psychique…). De plus ils participent de manière importante à la cohésion du groupe car ils sont centraux dans la construction d'un projet de vie. Nous sommes ici au sens de Moliner dans une configuration nous semble-t-il à la fois structurelle et conjoncturelle. En effet si le groupe MIE existe c'est parce qu'il a été créé d'un point de vue juridique et du fait de la particularité de la prise en charge qu'il requiert. Ainsi nous pouvons parler d'une configuration structurelle du groupe. Cependant, une fois le groupe constitué, les membres se retrouvent individuellement et collectivement confrontés aux différents objets que nous développons dans notre étude, donc leur représentation est construite selon une configuration conjoncturelle.

Le quatrième critère tente à vérifier que le groupe auquel nous nous intéressons entretient des relations avec d'autres groupes lui permettant ainsi d'élaborer une représentation en la confrontant avec d'autres groupes sociaux pour qui l'objet a également valeur d'enjeu.



Enfin, le cinquième critère vise à vérifier l'absence d'orthodoxie. Dans le cas présent nous ne sommes absolument pas dans un groupe ayant un fonctionnement

orthodoxe. En effet il n'y a pas dans ce groupe d'instances régulatrices et il n'y a pas de directives.

Avoir vérifié les différents critères permettant la possibilité de l'émergence d'une représentation sociale nous permet de pouvoir affirmer que l'ensemble des conditions sont réunies pour nous permettre de considérer le contenu des entretiens comme étant du discours représentationnel. Voyons alors ce que nous pouvons en dégager comme perspectives de travail.

2. QUELLES PERSPECTIVES ?

2.1. Vis-à-vis de la prise en charge institutionnelle

Dans notre premier corpus il était question de la représentation que les MIE ont de la prise en charge institutionnelle. Nous avons vu qu'elle a selon eux plusieurs fonctions, elle accompagne vers l'intégration, elle enseigne la norme, ce qui sous-tend par ailleurs une acculturation, elle engendre des relations éducatives, affectives et tout cela dans un processus où les mineurs placés sont dans une certaine mesure acteurs de leur projet. Ainsi il semble que les personnes interviewées aient une représentation de l'institution qui est à la fois relativement proche des objectifs posés dans le projet d'établissement (cf. page 20) et en même temps en lien avec les objectifs principaux d'accompagnement posés par l'arrêté du 20 juin 2007 relatifs au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé stipulant par exemple que : « L'éducateur spécialisé […] aide au développement de la personnalité et à l'épanouissement de la personne », «L'éducateur spécialisé est impliqué dans une relation socio-éducative de proximité inscrite dans une temporalité », et « il établit une relation de confiance avec la personne et élabore son intervention en fonction de son histoire et de ses potentialités psychologiques, physiques, affectives, cognitives, sociales et culturelles ».

Nous avons également pu observer que l'Institution joue un rôle majeur auprès du public accueilli afin de les accompagner vers un ancrage, qui se veut affectif, repérant, sécurisant, constructif et structurant et que les jeunes définissent comme « ma maison en France ». Il est important d'avoir cela à l'esprit dans nos pratiques, car l'institution n'est pas qu'un passage, c'est plus que cela, c'est le commencement de quelque chose de nouveau et les MIE qui sont passés dans cet établissement construisent leur parcours en grande partie en s'appuyant sur leur parcours institutionnel et tout ce qui l'a induit. En effet

ils n'ont pas d'autres repères socialisants en France. Bien évidemment l'Institut Protestant n'est pas tout seul et cette construction de repères se fait avec tous les partenaires de l'institution. Cependant, c'est elle qui pose les objectifs et qui oriente une démarche particulière.

Toujours dans le même corpus nous avons pu observer l'apparition de vocabulaire lié à la formation à l'intégration et à la régularisation. Cela est tout à fait intéressant car cette représentation de l'institution qui englobe ces problématiques vient justifier notre postulat de départ. Notre postulat rappelons-le était de dire que les thèmes de la formation, du travail, de l'intégration et de la régularisation sont des thèmes ayant un enjeu pour ce public et qu'il doit être source de représentations. Ce qui nous amène au deuxième corpus

Dans ce deuxième corpus nous avons pointé tout ce qui touche particulièrement les MIE du fait de leur statut et de leur projet de vie. Le projet de vie est pour les MIE très en lien avec l'économie car c'est par elle qu'ils vont pouvoir régulariser leur situation administrative, travailler, s'insérer dans différents espaces de la société pour s'intégrer petit à petit.

Nous avons relevé quelques points qui semblent être fragiles dans l'accompagnement de ces mineurs et que nous souhaitons développer afin d'en permettre l'analyse et la réflexion.

2.2. Vis-à-vis de la formation et du travail

Tout d'abord sur les aspects formation – travail nous avons fait un test statistique qui nous a permis de nous rendre compte que les jeunes MIE réussissent moins bien aux examens que l'ensemble des jeunes. Nous avons à divers moments parlé de la question du temps de la prise en charge, car cela est fondamental, le jeune a besoin de se poser, de trouver des repères, d'entrer dans une relation éducative basée sur de la confiance et comment faire confiance à l'humain, lorsque les parcours de vie ont davantage démontré à ces jeunes qu'il ne fallait pas faire confiance. Tout cela prend du temps, il faut en parallèle construire un projet professionnel, tisser du lien dans la société en s'insérant dans des espaces sportifs, culturels, formatifs et professionnels en un temps record. Ces jeunes sont pourtant motivés et nous avons vu de quelle manière ils étaient internes lorsqu'ils parlaient de la formation, c'est important pour eux et ils s'y accrochent. Pourtant nombre d'entre eux

n'arrivent pas au bout, il serait en conséquence nécessaire de se pencher institutionnellement sur cet aspect afin de favoriser l'accompagnement scolaire.

2.3. Vis-à-vis de la régularisation administrative

Sur les aspects de la régularisation administrative, nous avons vu qu'il ne s'agit pas d'une simple démarche, mais qu'elle est inhérente à l'intégration, qu'elle produit des émotions (souvent de craintes) et qu'il y a un accompagnement important de l'institution autour de ces démarches. En même temps cet accompagnement est parfois vécu comme rassurant et facilitateur pour certains alors que pour d'autres c'est davantage vécu comme une mise à l'écart car les démarches sont faites en leur nom mais peut-être pas suffisamment avec eux. De par notre expérience de terrain, il est vrai que l'accompagnement administratif est extrêmement complexe et nécessite parfois l'intervention d'avocats spécialisés. Dans ces cas-là il est difficile de tout expliquer, ou de tout faire avec le jeune accompagné. Cependant il faut également entendre ce qu'ils nous disent et réfléchir institutionnellement à leur place dans la réalisation de ces démarches administratives : comment les rendre davantage acteurs de cet aspect de la prise en charge, sans pour autant les submerger d'informations, qui participeraient davantage à un effondrement psychique qu'à une construction identitaire.

2.4. Vis-à-vis de l'intégration

Enfin concernant la notion d'intégration nous avons observé quelque chose d'intéressant. Une grande partie du discours rappelle que les personnes interviewées se sentent bien en France et le discours que nous avons entendu, relatant un mal-être au niveau de l'intégration, est très souvent lié au travail. Cela s'explique notamment par le fait que c'est principalement dans le travail que l'on va vérifier si la personne est en règle d'un point de vue administratif. C'est dans cet espace particulier que l'on va sans cesse renvoyer à la personne qu'elle n'est pas française. Cela fait lien avec le discours sur la régularisation administrative : ce n'est pas qu'une démarche, c'est justifier au quotidien que la personne a le droit d'être ici et c'est accepter d'être « montré du doigt », stigmatisé dans son altérité. Comment dès lors s'intégrer dans une société, ou pire, s'assimiler à celle-ci alors même que

tous les trois mois elle vous renvoie à votre condition d'étranger, en vous demandant de passer à la préfecture, de rater une journée de travail, pour être en règle…

Il est par contre ici bien difficile d'apporter des solutions institutionnelles. C'est davantage à travers des groupements d'associations militantes auprès des MIE que des propositions pourraient être faites, notamment sur la mise en place d'un statut juridique spécifique pour les MIE pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance et par la mise en place d'une carte de séjour particulière pour ces mineurs afin que le travail ne soit plus un lieu d'exclusion mais un lieu d'inclusion qui facilitera l'intégration de ces jeunes.

Une autre chose intéressante vis-à-vis du thème de l'intégration, c'est qu'il est présent de manière parfois très explicite, parfois de façon plus discrète tout au long du discours des personnes interviewées et ce, quel que soit le thème abordé. La question de l'intégration est omniprésente et guide en partie les choix, les postures de ces personnes. Comment douter de leur volonté de s'intégrer ? Cependant l'intégration se fait dans la communication, essentiellement au travail qui leur rappelle d'ailleurs leur statut d'étranger. Il semble dès lors important, d'un point de vue institutionnel, de repenser la place des autres espaces sociaux (culturels, sportifs, associatifs…) où une communication entre les membres aurait davantage un objectif d'inclusion que d'exclusion.

L'institution pourrait s'approprier certains de ces différents constats, pour repenser ses pratiques professionnelles, ses objectifs, l'orientation des moyens, pour d'autres constats il faudra se rassembler et participer à la création de propositions relevant de choix politique. En ces temps de crise économique, l'étranger est stigmatisé et rendu responsable de la délinquance (cf. le discours de Grenoble du 30/07/2010 tenu par Mr Sarkozy – Président de la république), il est mis à l'index et jugé sans preuves, coupable de voler le travail aux français. Dans ce contexte il est bien difficile pour ces jeunes MIE de se frayer un chemin et pour les travailleurs sociaux de les accompagner.

Au-delà des moyens que nous avons cités ci-dessus il en reste un que nous allons développer maintenant et qui s'appuie sur la recherche action. En effet c'est à travers ce type de recherche que nous avons pu mettre en évidence un certain nombre d'éléments et nous pensons qu'il existe des pistes à développer suite à ce travail qui iraient dans le sens de l'accompagnement éducatif spécifique des Mineurs Isolés Etrangers.

Discussion

Dans cette partie nous allons tout d'abord vérifier la scientificité de notre étude au sens de POURTOIS & DESMET (2009) comme nous l'avions suggéré lors de la présentation de notre posture épistémologique. Par la suite nous tenterons de voir vers quels types de recherches notre étude pourrait se développer.

1. SCIENTIFICITE DE L'ETUDE

Selon GUBA (1981), afin de vérifier la scientificité d'une recherche il y a quatre critères sur lesquels nous pouvons nous appuyer :

La crédibilité : « c'est la garantie que le chercheur doit fournir quant à la qualité et la quantité des observations effectuées et quant à l'exactitude des relations qu'il établit entre les observations lors de l'interprétation » (POURTOIS & DESMET, 2009). Pour cela le chercheur doit d'une part avoir rencontré suffisamment de sujets et si possible faire des triangulations avec d'autres données (quantitative) afin que l'interprétation soit la plus fidèle possible à ce que les sujets veulent dire et non pas à ce que le chercheur veut dire. Dans notre étude le nombre de sujets interviewés est relativement faible mais représente tout de même près de 8% des MIE ayant été pris en charge par l'Institut Protestant entre 2002 et 2009 et ayant quitté l'institution au moment de l'enquête. D'autre part nous nous sommes appuyés sur des données statistiques qui nous ont permis de nous décentrer et d'éviter de parler à la place de…, mais plutôt au nom de…. Afin de vérifier cette crédibilité il faut également restituer aux sujets interviewés les résultats de notre recherche afin qu'ils puissent corroborer nos interprétations, c'est ce que l'on appelle « l'acceptation interne » (LABBE, 2005). Pour cette question il est prévu un colloque[27] où les jeunes ayant participé à l'enquête puissent venir (ce qui d'autre part annulerait tout anonymat), à la fois pour entendre les résultats mais aussi pour participer.

la transférabilité : « c'est la démarche par laquelle le chercheur s'interroge quant à savoir si les conclusions auxquelles il aboutit peuvent s'étendre à d'autres contextes que

[27] Nous organisons chaque année un colloque au sein de l'Institut Protestant sur la question des MIE

celui étudié » (POURTOIS & DESMET, 2009). Dans le cas de notre recherche, les objets étudiés sont suffisamment polysémiques et universels pour être étudiés auprès de publics très variés. Cependant les conclusions que nous en tirons sont plus difficilement transposables puisque notre étude n'a pas d'une part rencontré de professionnels des différents secteurs, n'a pas rencontré l'administration ou le politique, elle s'est centrée sur les bénéficiaires de la prise en charge. Nous ne pourrons donc ici tirer de conclusions générales et transférables, mais nous pourrons toutefois proposer de nouvelles pistes de travail, ce qui par ailleurs est loin d'être négligeable.

la constance interne : « consiste en l'indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systématiques telles que : le temps, l'expérience ou la personnalité du chercheur, les instruments utilisés, les conditions de collecte des données *etc*. » (POURTOIS & DESMET, 2009). Pour aller dans le sens d'une constance interne stricte, l'auteur propose des stratégies visant à ce que la personne qui recueille les données soit différente de celle qui les interprète, ou alors que deux personnes interprètent séparément les données afin de les mettre en commun par la suite. Il est vrai que dans une recherche d'objectivité *maximum*, cela semble pertinent. Cependant dans le cadre de notre étude il n'était pas possible de travailler de cette manière. Néanmoins à travers l'utilisation du logiciel IRaMuTeQ nous avons cherché à nous décentrer car nous n'avons pas directement interprété les discours, nous avons interprété les analyses des discours fait par la catégorisation hiérarchique descendante Alceste.

la fiabilité : « Consiste en l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur. A la base de la fiabilité se trouvent la lucidité du chercheur à l'égard de ses jugements et de la reconnaissance de ceux-ci en tant qu'éléments influençant ses analyses et interprétations » (POURTOIS & DESMET, 2009). Avant de commencer notre analyse qualitative, nous avons présenté l'auteur et ses aspects militants qui pourraient influencer son regard sur la problématique étudiée. Nous avons néanmoins tenté d'objectiver nos propos en nous appuyant sur des auteurs reconnus par la communauté scientifique.

Enfin et cela ne fait pas partie des points développés par POURTOIS & DESMET mais nous le retrouvons chez LABBE (2005), il est encore une étape de scientificité qui consiste en la confirmation externe « approbation de la qualité scientifique des résultats par des membres de la communauté scientifique » (LABBE, 2005).

Ce petit détour vers la scientificité de l'étude nous aura permis *a posteriori* d'évaluer notre travail qui malgré une structure « artisanale », semble toutefois répondre aux critères d'exigence fixés par la communauté scientifique en relation évidemment avec le niveau d'exigence fixé par le diplôme. Ne pouvant être à la fois juge et partie, nous laisserons le soin au jury de juger et nous continuons maintenant en proposant quelques pistes possibles pour d'autres recherches.

2. ORIENTATIONS THEORIQUES

Nous avons, dans cette étude, touché du doigt un certain nombre de concepts sans toutefois avoir la possibilité de les développer. En effet cela aurait d'une part considérablement alourdi cette recherche et de plus nos outils de collecte de données ne permettaient pas d'y répondre.

2.1. Les représentations professionnelles

Au commencement de cette étude notre souhait était d'aller sur le terrain des professionnels, pour leur présenter les résultats de notre recherche et ainsi, au sens de Pourtois et Desmet pouvoir obtenir d'une part un degré de fiabilité bien supérieur car partagé, et en même temps de pouvoir recueillir leurs représentations de cet accompagnement. Peut-être que ce travail pourra servir de levier vers ce type de recherche.

2.2. Les représentations sociales des MIE

Encore ! direz-vous. Mais il s'agit là en fait davantage d'une étude comparative en allant rencontrer d'autres MIE placés dans d'autres établissements où la prise en charge est forcément différente sur certains espects que la prise en charge de l'Institut Protestant et ainsi rendre les résultats plus signifiants mais aussi trouver chez d'autres des pratiques qui pourraient être constructives pour l'Institut Protestant.

2.3. L'implication professionnelle

Au fur et à mesure de l'avancée de ce travail, nous nous sommes rendus compte des liens qui existent entre les jeunes accueillis et les personnels éducatifs. Beaucoup d'éducateurs sont militants dans leur travail, mais cela s'exerce aussi à l'exterieur par leur implication dans des collectifs ou des associations militantes pour le droit des étrangers. Nous nous posons alors la question du lien entre une implication professionnelle donnée et une implication militante pouvant en être rapprochée.

2.4. L'internalité et la clairvoyance normative

Nous avons observé sur le facteur 1 du corpus ISP, que les jeunes tiennent un discours qui se veut interne lorsqu'ils parlent de la formation, du travail et plutôt externe lorsqu'ils parlent de l'intégration et dans une moindre mesure de la régularisation. Dès lors nous nous posons la question de leur clairvoyance vis-à-vis des mêmes thèmes que nous avons abordés dans cette étude. Cela pourrait constituer une nouvelle recherche.

2.5. L'engagement comportemental dans la formation

Nous avons constaté que la réussite aux examens des jeunes que nous accompagnons est bien en dessous des moyennes nationales. Cela s'explique de différentes façons et implique comme nous l'avons vu une réflexion institutionnelle. D'autre part nous constatons des difficultés sur le terrain pour amener les jeunes à faire leur devoirs car cela les renvoie parfois à des difficultés importantes. Dès lors nous nous posons la question de savoir si en raisonnant en termes d'engagement auprès des jeunes et en recourant à des dispositifs innovant, on ne pourrait pas améliorer l'accompagnement scolaire qui leur est proposé.

Nous avons proposé ici quelques pistes de recherche qui émergent de cette étude et il y en aurait certainement bien d'autres à développer. Cependant, nous arrivons au terme de ce travail et le temps de conclure cette recherche est arrivé.

Conclusion

Notre recherche-action voulait donner la parole à des Mineurs Isolés Etrangers afin qu'ils puissent partager leur vécu, leurs représentations et que cela puisse être éventuellement réinjecté dans les pratiques professionnelles des travailleurs sociaux chargés de leur accompagnement.

La recherche-action a un objectif d'analyse des pratiques : « Il s'agit d'une formation à l'analyse des pratiques par la recherche à partir de l'expérience des individus ancrée dans une réalité sociale ». (BATAILLE, 1996).

La modification des pratiques passe par une première étape d'explication (explicare), une mise à plat, qui permet de réfléchir et de comprendre ce que l'on fait au quotidien. C'est ce que nous avons fait dans cette étude en présentant le travail réalisé au sein de l'institution aussi bien à travers le projet d'établissement qu'à travers les données statistiques que nous avons proposées. Dans un deuxième temps, enrichi du discours des anciens et de nouvelles connaissances théoriques nous avons pu faire des propositions allant dans le sens d'une reconstruction de nos pratiques.

Nous avons pu mettre en évidence le fait qu'il existe des représentations des différents thèmes que nous avons abordés. Ainsi que ce soit le rapport à l'institution, à la formation, au travail, à l'intégration ou à la régularisation administrative nous savons maintenant que ces thèmes font l'objet de communication au sein du groupe MIE et qu'ils sont donc porteurs de représentations.

Nous avons alors observé que l'institution est pour ces jeunes « Le » lieu où ils se construisent et qu'elle reste de nombreuses années plus tard un repère fondamental. Nous avons vu que concernant les choix de la formation et de l'emploi, les jeunes s'orientent en fonction des diverses contraintes auxquelles ils sont soumis, mais que les contraintes administratives réduisent fortement leurs choix et leurs chances de mener

un projet jusqu'à la réussite. Nous avons constaté que l'intégration n'est pas une évidence, qu'elle découle d'une série d'insertions dans différentes sphères (associatives, culturelles…) et qu'elle se construit dans la multiplicité des communications. Nous avons également remarqué que le travail, même s'il est absolument fondamental pour de nombreuses raisons, n'est pas le meilleur vecteur d'intégration pour des étrangers, car ils sont constamment renvoyés à leur condition d'étranger. Enfin, de la régularisation administrative, les MIE ont pu nous dire à quel point cela est difficile à vivre et traumatisant.

Nous avons ainsi défini quelques axes majeurs sur lesquels il nous est possible d'intervenir. Parmi ces axes nous avons mis en avant l'importance de l'accompagnement éducatif, la nécessité d'un soutien scolaire adapté, une accentuation d'une ouverture culturelle *etc*. Tous ces axes de travail visent au fond l'objectif plus général de l'accompagnement vers l'intégration dans la société française.

A partir de cette recherche nous avons également pu définir quelques orientations théoriques. Celles-ci pourraient permettre de comparer cette étude en la réalisant auprès d'un public identique mais étant passé par d'autre institutions, d'apporter un autre regard en interviewant les acteurs professionnels de cette prise en charge, d'observer l'implication de ces professionnels, de vérifier la clairvoyance des MIE vis-à-vis des normes sociales mais aussi de mettre en place des actions engageantes pour répondre à certaines problématiques que nous avons pu mettre en évidence.

Finalement, cette étude auprès de MIE nous a permis de mettre en exergue la qualité de la prise en charge de ce public et l'accompagnement éducatif proposé au sein de l'Institut Protestant et les effets conséquents sur l'insertion des MIE. Cependant il existe toujours des points fondamentaux, notamment concernant la régularisation administrative, qui ne peuvent évidemment se régler au sein de l'institution.

Bibliographie

ABRIC, J.-C. (1996). *Exclusion sociale, insertion et prévention.* Ramonville, Saint Agne: Erès.

ABRIC, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales.* Ramonville Saint-Agne: Erès.

BATAILLE, M. (1996). *Journée d'étude du RHEPS.*

BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action.* Paris: Le seuil.

BRICAUD, J. (2006). *Mineurs étrangers isolés, l'épreuve du soupçon.* Paris: Vuibert.

C.N.H.I. (2011). *Citée Nationale de l'Histoire de l'Immigration*. Consulté le Avril 26, 2011, sur http://www.histoire-immigration.fr/

CESEDA. (2011). *Code de l'Entrée et du Séjour des Etrangers et du Droit d'Asile.*

CNRTL. (2011). *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Consulté le Avril 26, 2011, sur http://www.cnrtl.fr/

COSTA-LASCOUX, J. (1989). De l'immigré au citoyen. Dans J.-L. RICHARD, *Les immigrés dans la société française, 2005.* Paris: La documentation française.

COURTINE-DENAMY, S. (s.d.). Consulté le 05 14, 2011, sur www.universalis-edu.com: https://nomade.univ-tlse2.fr/http/www.universalis-edu.com/encyclopedie/alterite-philosophie/#

DASES, R. (2005). *Direction de l'action sociale, de l'enfance et de la santé*. Consulté le 2010, sur Mairie de Paris: http://www.v2asp.paris.fr/commun/v2asp/v2/la_mairie/rapport_des_services/2005/directions/index.htm

DECONCHY, J.-P. (1984). *Systèmes de croyances et représentations idéologiques. In MOLINER, P. (1996). Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales. P.45.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

DORTIER, J.-F. (2004). *Le dictionnaire des sciences humaines.* Auxerre: Sciences Humaines.

DUBOIS, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme .* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

DURKHEIM, E. (1898, Mai). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale, tome VI*.

ETIEMBLE, A. (2002). *Evaluation quantitative de la population accueillie à l'Aide Sociale à l'Enfance - Les termes de l'accueil et de la prise en charge.* Etude réalisée pour la Direction de la Population et des Migrations, QUEST'US Association d'études et de recherches en sociologie, Rennes.

HCI. (2007). *Haut Conseil à l'Immigration*. Consulté le 05 16, 2011, sur www.hci.gouv.fr: http://www.hci.gouv.fr/rubrique.php3?id_rubrique=19

IMAGE, S. (2006). Alceste, une méthodologie robuste et pertinente. *Fiche technique Alceste 2006*. Toulouse.

INSEE. (2010). *Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques.* Consulté le 05 09, 2011, sur www.insee.fr: http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=99&ref_id=t_2405R

JODELET , D. (1984). *Représentation Sociale: phénomènes, concept et théorie, In S. Moscovici (ed.), Psychologie Sociale.* Presses Universitaires Françaises.

JODELET, D. (2003). *Représentations sociales* (éd. 7). Paris: Presses Universitaires Françaises.

LABBE, S. (2005). *Thèse de doctorat - Engagement et implication professionnelle dans la construction d'une éthique d'entreprise.* Toulouse.

LAHIRE, B. (s.d.). Consulté le 05 14, 2011, sur www.universalis-edu.com: https://nomade.univ-tlse2.fr/http/www.universalis-edu.com/encyclopedie/socialisation-sociologie/#

LLORCA, M.-C. (2000). *Les stratégies de projet et de réseaux des usagers des dispositifs d'insertion.* Toulouse: Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de toulouse - le mirail.

MASSON, B. (2008). La situation et le traitement des mineurs étrangers isolés en France. *e-migrinter - La migration des mineurs non accompagnés en europe*(2), p. 6.

MIALARET. (1993). L'utilisation d'un modèle issu des Sciences de l'Educationen réponse à une demande sociale. Communication présentée au colloque « Enjeux scientifiques et politiques des sciences de l'éducation : quelle implication des. Dans S. LABBE, & C. MIAS. Montpellier.

MIALARET, G. (1993). Les sciences de l'éducation. Dans S. LABBE, & C. MIAS, *L'utilisation d'un modèle issu des Sciences de l'Education en réponse à une demande sociale. Communication présentée au colloque « Enjeux scientifiques et politiques des sciences de l'éducation : quelle implication des acteurs ? », CERFEE, 2009.* Montpellier.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, d. (2009). *repères et références statistiques.*

MINISTERE DU TRAVAIL, d. l. (2010, 02 24). *www.travail-emploi-sante.gouv.fr.* Consulté le 05 09, 2011, sur http://www.travail-emploi-sante.gouv.fr/etudes-recherche-statistiques-de,76/statistiques,78/politique-de-l-emploi-et-formation,84/formation-professionnelle,262/e-alternance-et-apprentissage,2093.html

MOLINER, P. (1996). *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

MOLINER, P., RATEAU, P., & COHEN-SCALI, V. (2002). *Les représentations sociales - Pratique des études de terrain.* Rennes: Presses universitaires de Rennes.

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public.* Paris: Presses Universitaires de France.

MOSCOVICI, S. (2000). *Psychologie Sociale.* Paris: Presses Universitaires de France.

MUCCHIELLI, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines - 3ème édition.* Paris: Armand Colin.

PALMONARI, A., & DOISE, W. (1986). *Caractéristiques des représentations sociales. In W. Doise, A.Palmonari (éd.). L'étude des représentations sociales.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

PARINGAUX, R.-P. (2002, Janvier). Inde et Pakistan face à face "Le Cachemire à l'heure afghane". *Le Monde diplomatique*, pp. 12-13.

PARK, R., & BURGESS, E. (1924). *Introduction to the Science of Sociology. In SCHNAPPER, D. (2007). Quest-ce que l'intégration? Mesnil-sur-l'Estrée : Gallimard.* New-York: Greenwood Press.

PASSERON, J.-C. (1991). Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel. Dans E. DECOSNE, *Pour la question d'agrégation « expliquer/comprendre » Année 2002-2003 Ens Ulm.* Essais & Recherches, Nathan.

PECH, R. (2010). *Qu'est-ce qu'être français ?* Toulouse: Mémoire DHEPS en sciences de l'éducation et de la formation, Université de toulouse - le mirail.

PIASER, A. (1999). *Représentations Professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur.* Toulouse: Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Toulouse le Mirail.

POURTOIS, S., & DESMET, H. (2009). Dans A. MUCCHIELLI, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines - 3ème édition.* Paris: Armand Colin.

RATINAUD, P. (2003). *Les professeurs et Internet, contribution à la modélisation des pensées sociales et professionnelles par l'étude de la représentation professionnelle d'Internet d'enseignants du secondaire.* Toulouse: Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Toulouse le Mirail.

ROSENWALD, F. (2005). *www.education.gouv.fr.* Consulté le 05 10, 2011, sur MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE - Direction de l'Evaluation et de la Prospective: http://media.education.gouv.fr/file/82/6/1826.pdf

SAYAD, A. (1993, Septembre). Naturels et naturalisés. (Persee, Éd.) *Actes de la recherche en sciences sociales, 99*, pp. 26-35.

SCHNAPPER, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration?* Mesnil-sur-l'Estrée.

UNION EUROPEENNE. (2008, 12 24). Journal Officiel. *DIRECTIVE 2008/115/CE DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEILdu 16 décembre 2008 relative aux normes et procédures communes applicables dans les États membres au retour des ressortissants de pays tiers en séjour irrégulier*. Strasbourg.

VERSINI, D. (2009). *Rapport d'activité 2009 du défenseur des enfants.*

WEIL, P., & HANSEN, R. (1999). *Nationalité et citoyenneté en Europe.* Paris: La Découverte.

Glossaire

- **ASE** — **A**ide **S**ociale **à** l'**E**nfance
- **IP** — **I**nstitut **P**rotestant
- **ISP** — **I**nsertion **S**ocio **P**rofessionnelle
- **MIE** — **M**ineurs **I**solés **E**trangers
- **MECS** — **M**aison d'**E**nfants **à** **C**aractère **S**ocial
- **PEC** — **P**rise **E**n **C**harge
- **CMU** — **C**ouverture **M**aladie **U**niverselle
-
- **CESEDA** — **C**ode de l'**E**ntrée et du **S**éjour des **E**trangers et du **D**roit d'**A**sile
- **CIDE** — **C**onvention **I**nternationale des **D**roits de l'**E**nfant
- **OFII** — **O**ffice **F**rançais de l'**I**mmigration et de l'**I**ntégration
- **OFPRA** — **O**ffice **F**rançais de **P**rotection des **R**éfugiés et **A**patrides
- **HCI** — **H**aut **C**onseil à l'**I**ntégration

- **CFA** — **C**entre de **F**ormation pour **A**pprentis
- **CFAS** — **C**entre de **F**ormation pour **A**pprentis **S**pécialisé
- **CIO** — **C**entre d'**I**nformation et d'**O**rientation
- **FLE** — **F**rançais **L**angue **E**trangère
- **MGI** — **M**ission **G**énérale d'**I**nsertion

- **AFC** — **A**nalyse **F**actorielle des **C**orrespondances
- **CHD** — **C**lassification **H**iérarchique **D**escendante
- **Vs** — **V**ersus (par opposition à…)

Table des illustrations

IMAGE 1 : PRINCIPAUX PAYS D'ORIGINE DES MIE PLACES A L'INSTITUT PROTESTANT 7
IMAGE 2 : L'INSTITUT PROTESTANT 18

GRAPHIQUE 1 : ÂGE D'ENTREE A L'INSTITUT PROTESTANT 57
GRAPHIQUE 2 : ÂGE D'ENTREE A L'INSTITUT PROTESTANT – COMPARATIF AVANT/APRES LA LOI SARKOZY DU 26/11/2003 58
GRAPHIQUE 3 : EVOLUTION DE LA POSSIBILITE OU NON D'ACCEDER A LA NATIONALITE FRANÇAISE 59
GRAPHIQUE 4 : EVOLUTION DU NOMBRE DE JEUNES PRIS EN CHARGE ENTRE 2002 ET 2009 PROVENANT DES 5 PRINCIPAUX PAYS POUR LESQUELS DES MIE ONT ETE CONFIES A L'INSTITUT PROTESTANT DURANT CES MEMES ANNEES 60
GRAPHIQUE 5 : GENRE DES JEUNES PLACES ENTRE 2002 ET 2009 61
GRAPHIQUE 6 : CHOIX DU MODE DE FORMATION EN FONCTION DU GENRE 62
GRAPHIQUE 7 : CHOIX DU SECTEUR PROFESSIONNEL EN FONCTION DU GENRE 63
GRAPHIQUE 8 : NIVEAU DE DIPLOME PREPARE 64
GRAPHIQUE 9 : REUSSITE AUX EXAMENS EN FONCTION DU GENRE 65
GRAPHIQUE 10 : REUSSITE AUX EXAMENS EN FONCTION DU TEMPS DE PRISE EN CHARGE 66
GRAPHIQUE 11 : MOTIF DE LA SORTIE 67
GRAPHIQUE 12 : DUREE DE PRISE EN CHARGE VS MOTIF DE LA SORTIE 68
GRAPHIQUE 13 : SITUATION PERSONNELLE APRES AVOIR QUITTE L'INSTITUT PROTESTANT 69
GRAPHIQUE 14 : SITUATION PERSONNELLE VS MOTIF DE LA SORTIE 69

FIGURE 1 : PROXEMIE DU MOT INTEGRATION SELON L'OUTIL PROXI DU CNRTL 33
FIGURE 2 : SPECIALITES CHOISIES PAR LES ELEVES ENTRANT EN BEP EN FONCTION DU GENRE 64
FIGURE 3 : DENDROGRAMME A PARTIR DE LA CLASSIFICATION HIERARCHIQUE DESCENDANTE 1 (CHD1) DU CORPUS « PEC » 76
FIGURE 4 : GRAPHE DE SIMILITUDE CLASSE 1, CORPUS « PEC » 77
FIGURE 5 : GRAPHE DE SIMILITUDE CLASSE 2, CORPUS « PEC » 80
FIGURE 6 : GRAPHE DE SIMILITUDE CLASSE 3, CORPUS « PEC » 83
FIGURE 7 : GRAPHE DE SIMILITUDE CLASSE 4, CORPUS « PEC » 86
FIGURE 8 : GRAPHE DE SIMILITUDE CLASSE 5, CORPUS « PEC » 90
FIGURE 9 : SCHEMATISATION DU FACTEUR 1 DU CORPUS "PEC" 96
FIGURE 10 : SCHEMATISATION DU FACTEUR 2 DU CORPUS "PEC" 97
FIGURE 11 : SCHEMATISATION DU FACTEUR 3 DU CORPUS "PEC" 98
FIGURE 12 : SCHEMATISATION DU FACTEUR 4 DU CORPUS "PEC" 99
FIGURE 13 : GRAPHIQUE LEXICO "FORMATION-TRAVAIL" 105
FIGURE 14 : GRAPHIQUE LEXICO "INTEGRATION" 111
FIGURE 15 : GRAPHIQUE LEXICO "REGULARISATION" 118
FIGURE 16 : SCHEMATISATION DU FACTEUR 1 DU CORPUS ISP 119
FIGURE 17 : SCHEMATISATION DU FACTEUR 2 DU CORPUS ISP 120

Table des annexes sur cd-rom

- Annexes relatives à l'institution
  - Organigramme de l'Institut Protestant
  - Méthode Gattegno

- Annexes relatives à l'analyse qualitative
  - La grille d'entretien
  - Choix des variables illustratives
  - Tableaux de la question N°1 des entretiens
  - L'analyse Alceste
  - Facteurs du corpus PEC
  - Facteurs du corpus ISP

- Annexes relatives à l'analyse quantitative
  - Tableau général des données quantitatives
  - Légende

- Annexes diverses
  - Livret de parcours avant l'entrée en 1ère année
  - Livret de parcours de fin de 1ère année
  - Livret de parcours de fin de 2ème année
  - Présentation PowerPoint du mémoire

Table des matières

REMERCIEMENTS **2**

SOMMAIRE **3**

INTRODUCTION **4**

QUEL ACCUEIL POUR LES MINEURS ISOLES ETRANGERS EN FRANCE ? **6**
1. LES MINEURS ISOLES ETRANGERS (MIE) 6
1.1. Présentation générale *6*
1.2. Le cadre juridique des MIE *9*
1.2.1. Les textes nationaux qui régissent la prise en charge des MIE 9
1.2.2. Les textes internationaux qui régissent la prise en charge des MIE 11
1.3. L'accueil des MIE en France *12*
1.3.1. Si le mineur est appréhendé par la Police aux Frontières 12
1.3.2. Si le mineur est parvenu à entrer sur le territoire français 13
1.4. Après l'urgence, la prise en charge *16*
2. L'INSTITUT PROTESTANT 18
2.1. Introduction *18*
2.2. Objet de la fondation *18*
2.3. Historique *19*
2.4. Le projet d'établissement *20*
2.4.1. Introduction 20
2.4.2. Les objectifs 21
2.4.3. Quelle prise en charge ? 21

DEBROUSSAILLAGE THEORIQUE **25**
1. LA QUESTION MIGRATOIRE 25
1.1. Histoire de l'immigration en France *25*
1.2. Assimilation, intégration et insertion *28*
1.2.1. L'assimilation 28
1.2.2. L'intégration 31
1.2.3. L'insertion 34
1.2.4. Conclusion 35
2. ECLAIRAGE PSYCHO-SOCIAL 36
2.1. Introduction à la psychologie sociale *36*
2.2. Des représentations collectives aux représentations sociales *37*
2.2.1. Bref historique 37
2.2.2. Fonctions des représentations sociales 38
2.2.3. Les critères essentiels à l'apparition d'une représentation sociale 39
2.2.4. Processus d'élaborations des représentations sociales 41
2.2.5. Deux théories des représentations sociales 42
2.2.5.1. La théorie du noyau central 42
2.2.5.2. Les principes générateurs de prise de position 43

DE LA THEORIE A L'EMPIRIE : QUELLE DEMARCHE SCIENTIFIQUE? **44**
1. INTRODUCTION 44
2. POSTURE EPISTEMOLOGIQUE 45
2.1. D'un positionnement… *45*
2.2. … A une éthique de recherche *46*
3. PROBLEMATIQUE 47
4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE 49
5. METHODOLOGIE QUANTITATIVE 50
5.1. Présentation *50*
5.2. Création de l'outil de recueil de données *51*
6. METHODOLOGIE QUALITATIVE 52

6.1. Présentation ... *52*
6.2. Création de l'outil de recueil de données ... *52*
6.3. Les sujets interviewes ... *53*
6.4. Les conditions de l'entretien ... *54*

« 2002 – 2009 » HUIT ANNEES D'UN ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF ... 56
1. INTRODUCTION ... 56
2. L'ENTREE A L'INSTITUT PROTESTANT ... 56
3. LA FORMATION ... 62
4. APRES L'INSTITUTION ... 67
5. SYNTHESE DE L'ANALYSE STATISTIQUE ... 70

LA PAROLE AUX USAGERS ... 71
1. INTRODUCTION ... 71
2. ANALYSE DE LA PREMIERE QUESTION DES ENTRETIENS ... 73
3. ANALYSE DU CORPUS « PRISE EN CHARGE » ... 75
3.1 Analyse de la première question du corpus PEC ... *75*
3.2. Analyse des classes de discours ... *76*
3.2.1. Première classe de discours : Conduite d'intégration ... 77
3.2.2. Deuxième classe de discours : Intériorisation des normes ... 80
3.2.3. Troisième classe de discours : Relation éducative ... 83
3.2.4. Quatrième classe de discours : Processus de placement ... 86
3.2.5. Cinquième classe de discours : Ancrage fonctionnel et affectif ... 90
3.3. Récapitulatif des classes de discours ... *94*
3.4. Analyse des facteurs ... *95*
3.4.1. Facteur 1 : Construction du projet personnalisé ... 96
3.4.2. Facteur 2 : Regard sur l'institution ... 97
3.4.3. Facteur 3 : Processus de socialisation ... 97
3.4.4. Facteur 4 : Rôle du jeune dans sa prise en charge ... 98
4. ANALYSE DU CORPUS « INSERTION SOCIO PROFESSIONNELLE » ... 100
4.1 Introduction ... *100*
4.2. La formation – le travail ... *101*
4.2.1. Analyse de la première question du corpus formation - travail ... 101
4.2.2 Analyse Lexico du corpus formation - travail ... 102
4.2.2.1. Déroulement de la Formation ... 103
4.2.2.2. Confrontation au monde du travail et aux formalités administratives ... 104
4.3. L'intégration ... *106*
4.3.1. Analyse de la première question du corpus intégration ... 106
4.3.2. Analyse Lexico du corpus intégration ... 107
4.3.2.1. Sentiments positifs d'intégration ... 108
4.3.2.2. Sentiments négatifs d'intégration ... 109
4.3.2.3. Moyens d'intégration ... 110
4.4. La régularisation ... *112*
4.4.1. Analyse de la première question du corpus régularisation ... 112
4.4.2. Analyse Lexico du corpus régularisation ... 114
4.4.2.1. Les démarches administratives ... 114
4.4.2.2. Les émotions ressenties ... 115
4.4.2.3. L'accompagnement éducatif et institutionnel ... 117
4.5. Analyse factorielle selon l'AFC de Lexico ... *119*
4.5.1. Facteur 1 : Attribution causale ... 119
4.5.2. Facteur 2 : Emotions activées ... 120
5. SYNTHESE DES ANALYSES QUALITATIVES ... 121

RETOUR REFLEXIF A VISEE PRAXEOLOGIQUE ... 123
1. VERIFICATION DE PRESENCE DE REPRESENTATIONS SOCIALES ... 123
2. QUELLES PERSPECTIVES ? ... 125
2.1. Vis-à-vis de la prise en charge institutionnelle ... *125*
2.2. Vis-à-vis de la formation et du travail ... *126*
2.3. Vis-à-vis de la régularisation administrative ... *127*
2.4. Vis-à-vis de l'intégration ... *127*

DISCUSSION **129**
1. SCIENTIFICITE DE L'ETUDE 129
2. ORIENTATIONS THEORIQUES 131
2.1. Les représentations professionnelles 131
2.2. Les représentations sociales des MIE 131
2.3. L'implication professionnelle 132
2.4. L'internalité et la clairvoyance normative 132
2.5. L'engagement comportemental dans la formation 132

CONCLUSION **133**

BIBLIOGRAPHIE **135**

GLOSSAIRE **138**

TABLE DES ILLUSTRATIONS **139**

TABLE DES ANNEXES SUR CD-ROM **140**

TABLE DES MATIERES **141**

4ème de couverture

Du déracinement à l'enracinement,
Les représentations de Mineurs Isolés Etrangers

La tradition française de l'assistance à autrui renvoie ce sous-entendu insoutenable d'assistanat et du faire à la place de… installant ainsi les bénéficiaires d'une prise en charge dans une « agentisation » la plus totale. La loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale redonne une place d'acteur aux bénéficiaires de ces prises en charge. Il n'est donc plus rare que des chercheurs s'intéressent à la parole de ces personnes, qui mieux que quiconque peuvent exprimer leurs ressentis : dans cette étude c'est le positionnement épistémologique du chercheur qui à travers la rencontre de Mineurs Isolés Etrangers va tenter d'appréhender leur regard sur différents aspects de leur intégration afin de pouvoir réinjecter ces observations, ces représentations, dans une visée praxéologique, au sein de l'établissement dans lequel il travaille. Du déracinement à l'enracinement, les représentations de Mineurs Isolés Etrangers.

Mots clés : Mineur Isolés Etrangers, représentations sociales, accompagnement éducatif, intégration

From Uprooting to Rerooting,
The visions of Unaccompanied Minors

The French tradition of social work harks unbearably of charity work and by substitution …. has thus placed the beneficiaries in a system of profound "*agentisation*". The Law of 2nd January 2002 reviewing social work and medicalized social work places the beneficiaries once again in the position of actors with regard to the benefits they receive. It is thus no longer rare to find researchers who are interested in the accounts of these persons who better than them may express their feelings. In this study it is the epistemological position of the researcher who by virtue of his meeting with Unaccompanied Minors attempts to capture their vision of various aspects of their integration in order to re-inject these observations, these representations in a decision theory thesis, within the establishment in which he works. From Uprooting to Rerooting, the visions of Unaccompanied Minors.

Keywords: Unaccompanied minors, social representations, educative accompaniment, integration