

Université Paris V – Paris Descartes et Paris XIII

Formation continue

Faculté de médecine

MEMOIRE DE DIPLOME INTERUNIVERSITAIRE

Psychiatrie et compétences transculturelles

Responsable de l'enseignement :

Pr. M-R MORO

T. BAUBET

« Mineurs Isolés Etrangers », transitions multiples et métissages
réciproques d'adolescents et de pratiques professionnelles au sein
des dispositifs d'accompagnement

Présenté par :

Julie DELPORTE

Promotion SANGHA

Supervision :

M. I. IDRIS

Juin 2015

REMERCIEMENTS

L'étape première de ce mémoire consiste en un certain nombre de remerciements, adressés à ceux qui, par leur soutien, leurs apports et leurs expériences, m'ont permis de mener à bien le travail de mémoire que je souhaite vous présenter.

Ma première pensée revient aux jeunes que j'ai pu rencontrer dans le dispositif d'accompagnement sans qui ce cheminement n'aurait été possible.

Ma gratitude envers mon employeur, qui, m'a soutenu dans la participation à ce DIU « Psychiatrie et compétences transculturelles ».

Je tiens à remercier également toute l'équipe éducative qui m'apporte tant au jour le jour.

J'adresse mes remerciements, tout particulièrement, à l'ensemble de l'équipe pédagogique de la formation qui m'ont nourri d'apports précieux tout au long de cette année. Plus spécifiquement, je remercie mon superviseur, ses remarques m'ont servi de guide dans le cheminement et ce mémoire en est le résultat.

J'exprime tout autant ma reconnaissance à mon entourage, proche ou lointain, pour leurs encouragements et leur patience.

SOMMAIRE

1. « Mineurs Isolés Etrangers » : entre généralités et spécificités	3
1.1 De jeunes migrants à « Mineurs Isolés Etrangers »	3
1.2 Théories sur l'adolescence et « MIE » : un processus universel	7
1.3 De l'adolescence universelle à l'adolescence aux problématiques spécifiques, la spécificité culturelle	9
2. Un accompagnement éducatif général pour un public aux problématiques particulières	16
2.1 Des dispositifs de l'ASE à un dispositif spécifique	17
2.2 Des pratiques professionnelles à l'épreuve de la réalité	21
2.3 Des pratiques professionnelles en mutation mais contenantes	29
 Problématique : Sur quels étayages se reposent les « Mineurs Isolés Etrangers » pour s'inscrire dans un processus de métissage dans un dispositif d'accueil spécifique?	
3. Du processus de transition au processus d'installation	33
3.1. Les filiations demeurent	33
3.2. Les affiliations se créent	41
4. Analyse du contre-transfert dans ce travail de mémoire	49
Conclusion & perspectives	

Introduction

Je travaille auprès d'un public que l'on catégorise de « Mineurs Isolés Etrangers » dans le cadre de l'Aide Sociale à l'Enfance, au sein d'un service spécialisé destiné à l'accueil, l'hébergement et l'accompagnement socio-éducatif. Ce dernier auprès de jeunes isolés venant d'ailleurs suscite des questionnements, des représentations et des craintes parfois, émanant réciproquement des professionnels comme des adolescents concernés. Divers mondes se croisent au travers des dispositifs d'accueil de ces jeunes ; le travail social, l'altérité culturelle, la France, les adultes, les adolescents, les langues ... Ces rencontres sont donc, de ce fait, génératrices de réactions plurielles mais par là même source d'apprentissages, d'adaptations, de transmissions et de négociations.

Initialement, je me suis questionnée quant à la construction identitaire des jeunes reconnus mineurs par les autorités françaises et donc protégés, alors qu'ils se situent dans un statut institutionnel auquel ils ne pouvaient s'identifier. Car, les notions de « mineur » et « adolescent » sont dépourvues de sens pour ces jeunes. De surcroît, ces adolescents sont accompagnés par des professionnels qui n'ont pas de référentiel sur l'altérité culturelle et doivent agir dans un cadre général de la protection de l'enfance. Ainsi, j'ai voulu traiter le concept d'adolescence pour les « MIE ».

Les recherches dans ce travail de mémoire, la participation au DIU « psychiatrie et compétences transculturelles » et les constats dans ma pratique quotidienne d'éducatrice spécialisée ont, au fur et à mesure, modifié la vision de mon travail. Ainsi, même si la question de l'adolescence se pose pour ce public, il n'est pas sujet d'exposer les différences entre les publics accueillis dans le cadre de l'Aide Sociale à l'Enfance ou de questionner les formations obtenues, mais de finalement prendre en compte les particularités de chacun de ces jeunes pour être dans des pratiques pertinentes et sensées. De ce fait, si l'adolescence est universelle, les « MIE » présentent des problématiques spécifiques, notamment leur altérité culturelle, qu'il est nécessaire de repérer pour que ce soit, potentiellement, à l'origine d'un métissage, synonyme de grandes potentialités.

Dès lors, il semblerait que ce public, aux problématiques particulières pour la protection de l'enfance, se saisit de ce que nous pouvons leur proposer pour s'établir en France et cela en deviendrait étayant dans un processus de métissage. Il apparaît donc qu'ils soient dans un cadre sécurisant pour qu'ils puissent tenter de faire des liens entre le présent (ici/adolescent) et le passé (là-bas/enfant) pour se projeter dans un futur (chez eux/adulte). Ainsi, sur quoi se reposent-ils pour pouvoir construire des ponts au travers ces multiples transitions ?

Aussi, je poserai la question : **Sur quels étayages se reposent les « Mineurs Isolés Etrangers » pour s'inscrire dans un processus de métissage au sein d'un dispositif d'accueil de la protection de l'enfance ?**

Face à cela, nous engagerons la réflexion sous une première partie, qui aura pour objectif de présenter ce public, dans son sens commun, son universalité, tout en repérant ses originalités, pour transiter en deuxième partie sur l'analyse de leurs cadres d'interventions. Ensuite, nous détaillerons dans une troisième partie les différents étayages qui prennent sens pour ces jeunes venant d'ailleurs. Pour conclure, je m'autoriserai à apporter une analyse de mon contre-transfert au travers de ce mémoire et esquisser quelques perspectives pour améliorer l'accompagnement et la prise en charge de ces jeunes.

1. « Mineurs isolés étrangers » : entre généralités et spécificités

Tout d'abord, il convient de préciser le terme utilisé de « Mineurs Isolés Etrangers » pour ensuite exposer les théories sur l'adolescence.

1.1 De jeunes immigrés à « Mineurs Isolés Etrangers »

Il n'est pas question ici de catégoriser ce public, mais de présenter le cadre légal qui les accueille en France. En effet, ce terme de « MIE » ne les définit pas par nature mais il apparaît comme un statut attribué par les institutions. En ce sens, cette appellation est fondée en partie sur un support légal. La définition même de ces jeunes appelés « MIE » est associée au cadre législatif sans qu'une définition explicite n'existe en droit français. Nous pouvons souligner que cette population est relativement récente, le phénomène est apparu au milieu des années 90. (DEBRE, 2010) Ainsi, les « MIE » sont identifiés par les différents régimes dont ils relèvent.

Pour le terme de « Mineur », en France, il est défini comme « *un individu de l'un ou l'autre sexe qui n'a point encore l'âge de dix-huit ans accomplis* »¹. Il est donc en incapacité juridique et ainsi a nécessité d'une part, d'une représentation légale et d'autre part, d'une protection au titre de l'enfance.

Pour l'expression « Isolé », elle renvoie à l'absence de représentants légaux sur le territoire français et implique une notion de danger.

Le mot « Etranger » fait référence à leur nationalité, différente de celle du pays dans lequel il se trouve et en cela, l'ordonnance du 2 novembre 1945 relative aux conditions d'entrée et de séjour des étrangers s'applique.

Selon la définition du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR), (1997), les « Mineurs Isolés Etrangers » sont définis comme tel : « *personne âgée de moins de 18*

¹ Article 388 du code civil consulté sur www.legifrance.gouv.fr

ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable, qui est séparé de ses deux parents et n'est pas pris en charge par un adulte ayant, de par la loi ou la coutume, la responsabilité de le faire.» Sur le territoire national, on utilisera alors le terme de « Mineurs Isolés Etrangers » pour « *des personnes âgées de moins de dix-huit ans qui se trouvent en dehors de leur pays d'origine sans être accompagnées d'un titulaire ou d'une personne exerçant l'autorité parentale, c'est à dire sans quelqu'un pour les protéger et prendre les décisions importantes les concernant* ». (DEBRE, 2010)

Les termes pour définir ces jeunes venus d'ailleurs sont multiples. Il est employé « MIE » en France, ou « enfants séparés », « jeunes errants », « mineurs sans papiers », et en Europe, il est utilisé le terme de « mineurs étrangers non accompagnés ».

Fort de ce constat, nous pouvons dès lors avancer l'idée que l'appellation même de ce type de public accueilli est plurielle, on parle d'enfants, de mineurs, de jeunes.

Néanmoins, le point commun que nous pouvons établir dans les différentes catégorisations de ces jeunes est que toutes évoquent une vulnérabilité; leur situation d'isolement et de minorité impliquent donc une prise en compte des pouvoirs publics à leur égard.

Dans le cadre de nos pratiques professionnelles, on utilise généralement avec les partenaires l'appellation « MIE » en rapport au régime de protection dans lequel nous opérons. Cependant, dans notre pratique quotidienne, nous les appelons, les « jeunes » car nous accueillons des mineurs mais aussi des jeunes majeurs (explication ultérieure dans la présentation du cadre de prise en charge). Le terme de « Mineur Isolé Etranger » correspond donc à une entité juridique nationale qui précise le cadre de protection dans lequel agissent les travailleurs sociaux. J'évoquerai alors le terme de statut institutionnel qui ne renvoie pas à une identité personnelle car il leur est difficile de se l'approprier. Pour illustrer ce propos en citant un exemple, certains jeunes nous confient après plusieurs mois, qu'ils ne connaissaient pas leur âge avant leur arrivée en France et beaucoup nous questionnent sur : « c'est quoi un mineur? ».

- Tentatives de données chiffrées

Selon le rapport d'Isabelle Debré (2010), le nombre de « MIE » s'élevait, en 2009, entre 4.000 et 8.000 sur le territoire national. Plus récemment, en 2014, ils seraient entre 4.000 et 9.000² à avoir été répertoriés en France. Les statistiques peuvent paraître incertaines au vu des différentes méthodes de recensements, d'autant plus au regard de leur mobilité géographique ainsi qu'aux nombreux statuts auxquels ils peuvent être renvoyés. Par exemple, dans un département ils peuvent être déclarés mineurs, dans un autre non. Rappelons aussi que le statut de « MIE » reflète un certain type de prise en charge encadrée légalement et non un statut propre.

Nous pouvons aussi préciser qu'ils sont approximativement 3.000 pour le seul Département de Mayotte. Au niveau européen, ils seraient environ 50 000.

Une population minoritaire, qui pourtant suscite de plus en plus de débats, sur la scène médiatique et politique à en constater l'augmentation d'articles de presse et de reportages télévisuels sur cette population. Il ne semble pas que cela soit leur statut de « mineurs » qui provoque tant de réactions, mais bel et bien cette double appartenance entre régime de la protection de l'enfance et cadre de l'immigration. Ce dernier étant davantage réactionnaire.

- Provenances diverses

Les parcours migratoires ont été temporellement plus ou moins longs (moyens de transports multiples : bateaux, véhicules, camions ...) et les distances géographiques plus ou moins longues. Les pays d'origine sont très divers et varient aussi en fonction du contexte géopolitique international. Néanmoins, nous pouvons avancer que majoritairement, en France, les jeunes recueillis proviennent d'Afrique subsaharienne, (Guinée, Nigeria, Côte d'Ivoire, RDC, Mali, Angola) et d'Asie

²Avis sur la situation des mineurs isolés étrangers présents sur le territoire national. Etat des lieux un an après la circulaire du 31 mai 2013 relative aux modalités de prise en charge des jeunes isolés étrangers. JORF n°0156 du 8 juillet 2014, texte n° 92.

(Bangladesh, Pakistan, Mongolie, Afghanistan), (DEBRE, 2010). Nous pouvons aussi retrouver au niveau local du département du Calvados des jeunes maghrébins (Egypte, Tunisie, Libye).

- Sexes

La majorité de ces jeunes sont des garçons (8 sur 10 sont des garçons en 2002) (ETIEMBLE & ZANNA 2013). Les risques importants pendant le voyage migratoire et les raisons de ce départ peuvent, en partie, justifier cet écart significatif.

- Ages

Les « MIE » sont âgés majoritairement de 16 à 17 ans, bien qu'il soit constaté une diminution de l'âge avec l'arrivée de mineurs de moins de 15 ans.

- Motifs de départ

Angelina Etiemble, en 2002, a établi une typologie basée sur les circonstances de départ de ces jeunes et en a dégagé cinq profils : « les exilés », « les mandatés », « les exploités », « les fugueurs » et « les errants ». En 2012, elle ajoute «les mineur-aspirant » et « les mineur-rejoignant ». (ETIEMBLE & ZANNA, 2013).

Dans ce travail de mémoire, nous ne nous inspirerons pas de cette classification pour analyser cette population. Bien des sous-catégories sont possibles telles que les demandeurs d'asile, ceux ayant encore des contacts avec leurs familles ou encore ceux provenant d'un milieu urbain ou rural, ou même l'âge de départ. Une multitude de sous-groupes sont envisageables néanmoins, j'ai pris le parti de ne pas faire une classification pour élargir la population cible en laissant des possibilités d'une prise en compte individuelle.

En définitif, il s'agit d'enfants, de mineurs, d'origines diverses qui ont été amenés, par nécessité ou par détresse à quitter leur pays d'origine et leur parents, s'ils ne sont pas déjà disparus.

De cette première présentation succincte sur ce public accueilli, nous pouvons d'emblée conclure que cette appellation nous donne une définition institutionnelle qui se limite au cadre juridique de ces jeunes, venus d'ailleurs, sans leurs parents sur le territoire, et nous renvoie au régime de protection dont ils sont bénéficiaires.

Nous pouvons dès à présent, exposer les différentes théories sur l'adolescence.

1.2 Théories sur l'adolescence et « MIE » : un processus universel

Les « MIE » arrivant en France, sont généralement âgés entre 16 et 17 ans. Leur âge correspond donc au processus d'adolescence. L'adolescence est décrite comme une période « *de croissance et de développement humain se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans* » (OMS, 2015). Etymologiquement, ce mot de langue, du latin *adolescens*, participe présent de *adolescere*, signifie grandir. Les « MIE » inclus dans le processus adolescence sont donc « en train de grandir », contrairement à l'adulte, du participe passé *adultus*, qui lui a cessé de grandir. (LE BRETON & MARCELLI, 2010) Grandir implique donc des changements incontestablement physiques et physiologiques. L'adolescence inclue donc des modifications pubertaires qui passe nécessairement par le corps et sont, en ce sens, communes à tous les adolescents du monde.

C'est en nous inspirant des théories de Devereux, précurseur de l'ethnopsychiatrie, que nous présenterons les théories de l'adolescence. En effet, Devereux prône l'universalisme psychique des individus, ce qui implique donc une considération universelle de l'adolescence au sens psychologique du terme.

Ainsi, l'adolescence fait figure de processus de changements individuels et de réaménagements psychiques dans une transformation physique pubertaire. Elle est nécessairement une période de transition plus ou moins marquée entre le monde de l'enfance et le monde des adultes. Les évolutions physiques pendant cette période place, selon Marie-Rose Moro, « *l'adolescent face à une obligation : reprendre les conflits délaissés lors de la période de latence, se situer dans son*

identité sexuelle en réélaborant le conflit œdipien de la période génitale et les conflits fantasmatiques archaïques. L'adolescent est alors contraint à un travail psychique considérable dans la mesure où il doit « se modifier », accepter les différences qui le séparent de son « je-enfant » ; celles physiques bien sûr, mais aussi celles psychiques qui le singularisent tout en le plaçant dans sa lignée. » (AHOVI & MORO, 2010)

Cela passe donc par des transactions identitaires et affectives, dans un processus de séparation-agrégation, constitutif de toute adolescence (AHOVI & MORO, Idid)

Tous ces remaniements en quête de ré-équilibre psychique peuvent être sources de conflits internes et de troubles. D'ailleurs, il est commun de concevoir le processus d'adolescence comme une période de crise. En effet, de nombreux auteurs de psychologie ont traité sur ce sujet comme Stanley Hall, Debesse, Blos, Anna Freud, Erikson» (DASEN & SABATIER, 1999).

Au niveau sociologique, il apparaît pertinent d'avancer que l'adolescence est une entrée dans un nouveau statut social. Cette « *expérience nécessaire et unique dans la biographie des individus* » est « *la transmutation d'un « objet » en un « sujet » social* » et « *est originale et universelle.* (CUIN, 2015)

L'anthropologie, quant à elle, a exposé les manières des constructions sociales des âges. Ainsi, Van Gennep, en 1909, a théorisé sur les rites de passage pour expliquer le marquage de l'entrée dans les différents statuts sociaux de la vie.

Donc, chaque individu vit des transformations physiques, physiologiques, psychologiques et sociales à la fin de la période de l'enfance pour devenir un adulte. Néanmoins, cette quête du futur soi n'est pas appréhendée de la même manière dans les autres pays et il semblerait que l'environnement culturel soit influent dans cette façon de concevoir cette période.

1.3 De l'adolescence universelle à l'adolescence aux problématiques spécifiques, la spécificité culturelle

L'adolescence est universelle, alors faut-il penser les « MIE » comme tout adolescent ?

Bien que cette période de transitions soit présente dans toutes les cultures, les modalités et le sens même de l'adolescence, vont quant à elles se modifier chez les sujets selon la culture d'origine. Adolescence est un mot de langue, quel sens alors prend-il pour ces jeunes et pour les travailleurs sociaux?

L'origine de mes réflexions sur ce thème provient de divers échanges avec les jeunes. Car, l'adolescence est définie comme une période entre les âges de 10 et 19 ans. Or, dans le cadre de ma pratique professionnelle, j'ai pu constater que beaucoup de jeunes pris en charge, et donc reconnus mineurs dans les dispositifs, ne savaient pas leur âge à leur arrivée. Plusieurs évoquent « j'ai appris mon âge quand je suis arrivé en France ».

Issa, Malien, Bambara, 16 ans : Personne ne demande l'âge, si tu veux le savoir, il faut demander aux parents, ils le savent avec l'acte de naissance. Si tu ne connais pas les gens, tu ne demandes pas ça, tu lui demandes le nom de famille et où il habite. C'est quand on se voit qu'on sait s'il est plus ou moins vieux que toi. On ne fête pas les anniversaires, on ne fête que la naissance après c'est tout. Personne ne sait son âge, seulement les parents, moi c'est quand je suis arrivé en France que j'ai su mon âge, avant je ne savais pas. L'âge ce n'est pas important.

B, Malien, Soninke : « Je ne connais pas l'âge de mes parents. Mon père m'a donné ma date de naissance avant de partir en Mauritanie, c'est là que j'ai appris mon âge. »

Bien qu'en occident, il apparaît que l'âge soit une donnée essentielle dans tous les domaines de la vie (étape de développement, statut social, prestations sociales, mariages ...), il apparaît que dans certaines autres cultures, il ne soit pas appréhendé de la même manière. Etre adolescent renverrait alors à l'idée que la vie est une succession de périodes « d'âges » construit sur une combinaison de contraintes biologiques et d'assignations institutionnelles. Les « MIE » sont ainsi placés dans un âge institutionnel et dans un statut d'adolescent non repéré dans leur culture d'origine. Ceci m'a au préalable beaucoup questionnée : si l'âge (et donc l'adolescence) n'est pas envisagé tel

qu'il est perçu dans la culture où je vis (et je travaille), alors comment faut-il penser ces adolescents? Si nous n'avons pas de sens commun au statut auquel ils renvoient, notre accompagnement pourrait-il être sensé?

Aussi dans l'ouvrage « Propos sur l'enfant et l'adolescent : Quels enfants, pour quelle culture? », (DASEN, 1999), l'auteur pose la question des représentations sociales de l'adolescence. Il pose l'adolescence sociale comme un phénomène universel mais que ses représentations sociales sont-elles très diverses et évolutives. Il cite « *si l'adolescence est partout une période d'adaptation, les comportements problématiques de l'adolescence et de la jeunesse, dans la mesure où ils ne relèvent pas du mythe, sont bien un fait de culture, et sont déterminés en grande partie par les représentations sociales que les adultes se font de cette période de la vie.* »

Alors, dans le secteur éducatif, il est possible, a priori, d'avoir des représentations sur les adolescents tels qu'ils sont perçus en occident, où souvent ils sont appréhendés avec des crises identitaires profondes, des transgressions de l'interdit, des oppositions à l'adulte... D'ailleurs, Jean-Paul Lassaïre a étudié les représentations sociales de l'exercice du métier d'éducateur et par là a analysé les représentations des éducateurs spécialisés portant sur les usagers, ainsi, il affirme : « *les éducateurs d'établissements à caractère social sont mis à l'épreuve dans des relations où les enfants présentent des comportements de crise, d'agressivité, d'instabilité, de désinvestissement du présent et de l'avenir.* » (LASSAIRE, 2004)

En ce sens, j'ai pour souvenir lors de mon arrivée dans le dispositif en 2012 d'avoir eu comme appréhension, le contact avec ce public adolescent, souvent catégorisé et étiqueté « difficile » dans les dispositifs de protection de l'enfance. Je m'apprêtais donc à débiter cette nouvelle mission, dans un secteur éducatif qui m'était inconnu, âgée de 23 ans, avec comme présumé que la difficulté première aller être le peu de décalage d'âge entre eux et moi, et par cela leur garantir une crédibilité et une autorité serait complexe. Je me suis rapidement rendu compte que ces problématiques n'allaient pas se poser à ce niveau. Car si les représentations des adolescents dans les dispositifs

d'accompagnement sont généralement appréhendées par des tentatives de singularisations fortes, par la violence, par des passages à l'acte, des besoins affectifs importants, des besoins de cadre structurant... (Exemples à ne pas considérer comme généralisant de tous les jeunes en foyer), il est intéressant alors d'envisager ces représentations dans le même cadre d'actions pour les publics des adolescents étrangers.

Personnellement, si dans un premier temps, j'appréhendais le contact pour les raisons citées ci-dessus en exemple, l'instant de la rencontre a, d'emblée, modifié mes a priori. Ces jeunes se présentaient comme extrêmement reconnaissants envers les adultes qui les accompagnaient et, a priori, étaient contents de bénéficier de cette prise en charge. Cela modifie les relations aux intervenants qui agissent au quotidien avec eux. Très peu d'opposition à l'adulte, pas de remise en question de l'autorité, écoute et prise en compte des conseils apportés, les « MIE » sont souvent qualifiés de « bouffée d'air » dans les dispositifs, où souvent règne un climat de tensions. Puis, au fur et à mesure, les éducateurs apprennent à connaître ces jeunes, découvrent leurs parcours de vie, leurs passés dans le pays d'origine et le voyage jusqu'en France. Personnellement, j'ai eu tendance à voir ces jeunes, d'une part comme des héros, en quelques sortes des survivants, qui ont traversé une partie du monde, seuls et où ils ont dû surmonter bien des obstacles pour arriver jusqu'ici. Et d'autre part, comme des êtres profondément vulnérables, qui ont été victimes de divers traumatismes et qu'il va falloir protéger dans tous les domaines. J'étais dans des représentations ambivalentes entre fascination et humanisme. Les représentations que j'avais de ces adolescents étaient en pleine mutation. Je passais de concepts sur l'adolescence connus et assimilés à quelque chose de nouveau. Car « *une grande partie des publications scientifiques portant sur l'adolescence a été élaborée à partir d'un échantillon très restreint de la population du monde* » (DASEN, 1999) et « *les représentations culturelles de l'enfance sont variées : l'association systématique de l'enfance et de l'adolescence à une période de vulnérabilité et dépendance est en partie une représentation culturelle occidentale* » (RADJACK, 2012). Les premiers temps de la rencontre me confirme que la relation avec ces jeunes s'établira différemment, que je ne pourrai me reposer sur les notions intériorisées et

que ce public nouveau, particulier, me suscite questionnements et m'oblige à repenser mes pratiques. Et comme le souligne Joseph ROUZEL (2005) : « *l'étranger dérange, l'étranger bouscule* ». De prime abord, l'avancée dans un nouveau système de représentations est déroutant, bouscule les savoirs intégrés.

Alors, comment penser (et panser parfois) ces jeunes, placés institutionnellement dans le statut d'adolescent, dans les dispositifs de prise en charge en France? Je me questionne donc quant à la manière de voir ces adolescents ailleurs. Mais aussi comment on considère ces adolescents d'ailleurs ici. En somme, mon interrogation porte sur la manière générale de penser les enfants.

Pour cela, il me semble que la vision des enfants et plus particulièrement le statut d'adolescent renvoie à des valeurs et des visions de la société bien plus profondes. En effet, actuellement au sein des sociétés occidentales, il est courant de considérer une personne en fonction de ses caractéristiques individuelles. Alors que dans la majorité des pays d'origine de ces jeunes, bien que beaucoup de villes de ces pays tendent à muter et connaissent de profonds bouleversements, il n'empêche que la conception traditionnelle de la personne ne se fait pas individuellement mais souvent collectivement, en référence au groupe qu'il soit familial, ethnique, géographique ... L'individu n'est pas pensé en tant que tel, mais en tant que personne faisant partie d'un groupe, d'une communauté. Par exemple, Gozé Tapé, cite « *les cultures africaines traditionnelles développent une représentation plus sociale qu'individuelle de la personne.* » (DASEN, 1999)

Or, en occident, l'éducation, ancrée dans un environnement culturel, s'articule sur le prédicat qu'il faut accompagner les enfants à découvrir ce qu'ils sont pour développer leurs potentiels individuels. Sydney Gaultier, psychologue clinicien, évoque la dimension culturelle dans la narration de l'enfant. En effet, les sociétés contemporaines actuelles sont caractérisées par le capitalisme et la mondialisation, qui suggère une consommation de plus en plus excessive et qui implique des désirs individuels perpétuels. Ceci a un impact sur les manières de penser le monde et ainsi de penser les enfants, les adolescents, les adultes. Nous devenons témoins et faisons partie intégrante d'une société individualiste en changements permanents. Alors, chacun se construit, a priori, en fonction de ses

choix personnels, de ses valeurs individuelles, de ses envies et de ses besoins. Ainsi, dès les premiers âges de la vie, nous sommes sollicités à dire ce que nous pensons, ressentons et voulons. La narration de l'enfant est donc profondément tournée vers lui et lui-même et il est forgé dans un paradigme de découverte de soi personnelle. (GAULTIER, 2014) Ces manières de penser et donc de faire, sont inhérentes aux pratiques des éducateurs spécialisés où l'altérité culturelle reste peu représentée dans leurs référentiels. Nous pensons donc les adolescents sous cette vision qui sont en phase de se réaliser en tant que personnes adultes responsables et ceci de manière individuelle, alors que les « MIE » ont été baignés dans un contexte culturel d'origine axé sur le collectif. Ce décalage de représentation du monde ne poserait il pas des limites dans nos manières de faire en tant qu'éducateur spécialisé? Comment s'accommodent les professionnels et le public accueilli face à ce constat?

Khaled, Tunisien, 17 ans : Etre mineur là-bas, ce n'est pas pareil. Le mot adolescent n'existe pas en arabe. Je suis parti à 14 ans de mon pays, dans mon cerveau, j'avais déjà 18 ans. C'est pour ça qu'on a du courage, on a vu tellement de trucs. Puis on fait des trucs aussi plus grands que notre âge. On travaille surtout. Mais je ne peux pas dire que je suis adulte en France parce que je ne suis pas né ici. Il faut que je comprenne les choses, qu'on m'apprenne. Le français par exemple. Ce n'est pas le truc que je suis un enfant, mais j'ai besoin qu'on m'explique comment on vit ici.

Exemple qui illustre mes pensées :

Propos qui démontrent le décalage entre ce que les représentations que les travailleurs sociaux peuvent avoir des jeunes placés au titre de la protection de l'enfance et les « MIE » car « *ne disposant pas de toutes les caractéristiques d'une profession et, en particulier, de celle de savoirs théoriques et techniques propres, partagés entre des modèles culturels et des attentes sociales diversifiées, tenus de résoudre des problèmes concrets au quotidien, les éducateurs spécialisés se forment et partagent des « savoirs » qui sont des représentations sociales. Elles constituent des aménagements cognitifs de la réalité en produisant de la cohérence entre les contradictions des différents univers de connaissance et les significations à accorder aux pratiques.* » (LASSAIRE, 2004)

Gardons à l'esprit que « l'adolescence » s'inscrit dans la modernité des sociétés industrielles. En effet, de nombreux pays impliquent les enfants dans les questions économiques (beaucoup d'enfants à partir de la puberté travaillent) qui impliquent, très tôt, une situation de responsabilité. Cela conduit à une maturation sociale, indépendante de la maturité physiologique. Par cela, beaucoup de cultures ignorent la maturation lente entre l'enfant et l'adulte : le passage entre l'enfance et l'âge adulte peut se faire de façon brusque par un rituel social. Le processus transitionnel est donc plus complexe à repérer pour les « MIE » d'autant plus lorsqu'ils ont été exposés à la précarité et qu'ils ont dû se responsabiliser jeunes. (GAULTIER) Néanmoins, le processus de transmission reste fort entre éducateurs et « MIE » mais ne se situe pas au même niveau.

Pour finir, dans la thématique de l'adolescence de ces jeunes venus de loin sans leurs parents, nous reprendrons les apports de Devereux qui indiquent : « *le psychique est universel, cependant, le corps, le psychique et la culture sont intimement liés.* » (in MORO & Al, 2004) Le processus d'adolescence sera influencé par un certains nombres de repères dans la culture. Marie-Rose Moro reprend cette idée : « *La manière dont on pense la nature de l'enfant, ses besoins, ses attentes, ses maladies, les modalités de soins, sont largement déterminés par la société à laquelle on appartient, ses valeurs, ses apories.* » (MORO & Al, ibid). Je tenterai de transposer cette idée sur ces adolescents, en pleine transition entre le statut d'enfant et le statut d'adulte. En effet, les travailleurs sociaux peuvent s'inspirer et se reposer sur les représentations des adolescents tels que l'on peut les concevoir en occident qui sont fondamentalement ancrées dans notre culture. Or, ces adolescents proviennent de mondes où les représentations sur les jeunes sont autres. D'ailleurs, bien souvent, le terme « adolescent » n'existe pas, le passage entre l'enfance et le monde adulte étant plus marqué et moins long.

Il me paraît alors important d'élargir notre vision de ces jeunes et d'ouvrir notre pensée sur « l'adolescence » pour pouvoir esquisser une approche plus adaptée, plus sensée. Cela implique une

nécessité de décentrage et la possibilité de concevoir chaque jeune dans son individualité, en incluant parfois ces différences liées à la culture.

D'autant que selon Devereux (in MORO & Al, *ibid*) « *la façon dont les adultes voient l'enfant - les idées qu'ils ont de la nature et du psychisme de l'enfant, détermine leurs comportements vis-à-vis de l'enfant et ce faisant son développement.* »³ Il apparaît alors essentiel d'envisager une autre façon de penser l'adolescent pour les intervenants sociaux travaillant auprès de « MIE » afin d'éviter les contre-sens et de garantir un accompagnement pertinent. Aussi, si les représentations sont davantage centrées sur l'altérité culturelle, l'analyse de ce contre transfert culturelle sera nécessaire.

Donc, le terme d'adolescence peut recouvrir des réalités très singulières et différentes d'un sujet à un autre. Dans ce travail, nous garderons à l'esprit ces différences et potentialités singulières. Il me semblait important de souligner l'importance de ne pas considérer la vision occidentale, de l'adolescence et de ses comportements, comme universelle (Marie Rose Moro parle de concept de l'adolescence comme « concept nomade ») pour permettre une réflexion sur les pratiques actuelles des éducateurs afin finalement d'envisager d'autres manières du « faire ». Nous prendrons garde aussi à ne pas, à l'inverse, utiliser la culture comme seul axe d'analyse sans prendre en compte les données individuelles et singulières de ces jeunes. Ainsi, la question n'est pas d'établir une approche comparative entre ces adolescents étrangers et ces adolescents occidentaux, mais ce serait de trouver une culture commune pour que chaque usager et professionnel puissent mettre « en sens » et intégrer l'altérité culturelle comme une des données de réflexion à prendre en compte. Par cela, les perspectives transculturelles de l'adolescence sont nécessaires. D'ailleurs, la question de l'universalité de l'adolescence pourrait se poser en occident pour des adolescents en errance ou des adolescents en situation d'handicap ou autrement dit des adolescents « d'autres mondes ». Chaque

³ *Ibid*

public de l'éducation spécialisé a finalement ses généralités et spécificités qu'il convient à mon sens de conceptualiser et de repérer pour avoir un accompagnement au plus juste.

D'où un questionnement sur les dispositifs de prise en charge accueillant les « MIE ».

2. Un accompagnement éducatif général pour un public aux problématiques particulières

« Tout enfant qui est temporairement ou définitivement privé de son milieu familial (...) a droit à une protection et une aide spéciale de l'Etat. »⁴

La situation juridique, précédemment exposée concernant les « MIE », implique donc une protection par les dispositifs français de l'Aide Sociale à l'Enfance avec la notion « d'enfant en danger ». Ces services de l'Aide Sociale à l'Enfance sont rattachés aux départements depuis la loi de décentralisation de 1982 et renforcé par la loi n° 2007-293 du 5 mars 2007.

Cette disposition est prévue dans les articles 375 du Code Civil et L.221-1 du Code de l'Action Sociale et des Familles qui prévoient que des mesures de protection doivent être prises dès lors que *« la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises »*. La protection de l'enfance s'applique à toute personne de moins de 18 ans en situation de danger résident sur territoire français quelque soit sa nationalité et celle de ses parents.⁵

En étant déclarés comme « Mineurs Isolés Etrangers », ils deviennent donc des nouveaux bénéficiaires des services sociaux français de la protection de l'enfance. Ils rejoignent la catégorie générale des enfants placés au sein des services de l'ASE et où ils seront accompagnés par des professionnels de l'éducation. Ce ne sont plus des migrants lambda, leur « migration s'institutionnalise ». (DUVIVIER, 2012) (cf en annexe la schéma de la protection de l'enfance)

⁴ Article 20 de la Convention relative aux Droits de l'enfant, 20/11/89

⁵ www.infoMIE.fr, consulté le 10.03.15

Le droit commun de la protection de l'enfance s'applique aux « MIE », néanmoins, des dispositions spécifiques en amont de cette prise charge sont effectives pour ces jeunes. Le protocole du 31/05/2013 relatif à la mise à l'abri, l'évaluation et l'orientation des mineurs isolés étrangers et une circulaire du ministère de la justice organisent un régime spécifique s'agissant de leur entrée dans le dispositif de protection de l'enfance.⁶

Les jeunes reconnus et déclarés comme « MIE » se voient prononcer une Ordonnance Provisoire de Placement par le parquet en attendant de saisir le juge des enfants qui lui peut ordonner une mesure d'assistance éducative. Ensuite, le Conseil général est désigné pour gérer le suivi socio-éducatif.

C'est dans ce cadre général que s'opère ma rencontre avec cette population.

2.1 Des dispositifs de l'ASE à un dispositif spécifique

Le dispositif, dans lequel je suis incluse, dépend d'une association dont l'une des missions est l'accueil et la protection des « MIE ». Il fait partie des centres qui accueillent et apportent une aide spécifique liée à la demande d'asile et à la protection de l'enfance. Le conseil général du Calvados lui confie la prise en charge socio-éducative des « MIE ».

Le service a été créé en 2006 pour une capacité d'accueil fluctuante (80 places en 2014, 90 en 2015) de jeune âgés, initialement, de 16 à 18 ans. (cf infra dans les paradoxes de prise en charge).

Depuis septembre 2014, un service a été créé : le Pôle d'Evaluation et d'Orientation des Mineurs Isolés Etrangers se charge de l'évaluation sociale des jeunes se présentant comme mineurs sur le territoire de Calvados. Le rapport est transmis au conseil général qui se charge de l'envoyer au parquet qui se prononce sur la reconnaissance de minorité. (Le parquet peut demander une authentification des documents d'état civil ou une expertise d'âge osseux) Il n'est pas lieu ici de nous attarder sur l'amont de cette prise en charge, même si je voudrais tout de même spécifier que la

⁶ InfoMIE, consulté le 10.03.15

reconnaissance de minorité est généralement source de terribles questionnements et met les éducateurs dans une place très inconfortable et impertinente. De nombreux cas peuvent nous laisser penser que les procédures d'accès aux dispositifs de protection peuvent participer aux embuches et obstacles au même titre que ceux qu'ils rencontrent pendant le parcours migratoire. Souvent, l'arrivée en France ne marque pas la fin du voyage. Cependant, je ne vais pas épiloguer sur ce sujet dans ce travail de recherche car le public que nous allons étudier a passé cette étape d'évaluation de minorité et est identifié sous le statut de « Mineur Isolé Etranger ». Bien que la remise en cause de cette minorité peut intervenir à tout moment de la prise en charge.

La mission principale du dispositif est la prise en charge des jeunes reconnus mineurs en leur garantissant un accompagnement socio-éducatif et administratif. Elle se décline en plusieurs axes d'actions :

- les protéger en leur proposant un cadre d'hébergement et d'accompagnement spécialisé
- évaluer leur situation notamment sur le plan administratif et engager les démarches estimées nécessaires en analysant la pertinence d'une demande d'asile au vu du récit du jeune
- orienter et soutenir leurs démarches afin de clarifier leur situation sur le territoire français
- après avoir réalisé un bilan, le plus complet possible, notamment dans les domaines scolaire, éducatif, médical et psychologique, leur proposer un suivi adapté
- rechercher une orientation personnalisée sur la base d'un projet individualisé qui tienne compte de leurs souhaits, de leurs capacités, de la situation de l'emploi et des places disponibles dans les établissements scolaires

L'objectif principal du service est l'accession rapide des jeunes à l'autonomie sociale, professionnelle et administrative afin qu'ils réussissent leur intégration dans la société française.⁷

D'après ces axes d'action, on peut dénoter des particularités intrinsèques au statut des « MIE » pour les intervenants sociaux les accompagnant : la prise en compte des démarches administratives.

⁷ Avant-projet d'établissement - juin 2010

Pour comprendre les difficultés et les injonctions paradoxales dans la prise en charge de ces jeunes, il me semble important de présenter furtivement les moyens d'obtenir des autorisations de séjour en France pour ces jeunes. Les démarches de régularisation, soutenues par les éducateurs, se présentent sous deux formes : soit la demande d'asile, soit la demande de titre de séjour. Les autorités (préfecture/OFPRA) assignées ne sont pas liées.

Il y a dans un premier cas, la demande d'asile. Le jeune a un récit de vie qui implique une notion de persécutions dans son pays d'origine et ne peut y retourner pour des raisons de craintes importantes pour sa personne. Il existe deux types de protection : l'asile qui reconnaît le demandeur sous le statut de « réfugié » et la protection subsidiaire.

La demande d'asile est encadrée par la convention de Genève de 1951. La qualité de réfugié sera reconnue pour toute personne qui dans son pays est persécutée du fait « *de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un groupe social ou de ses opinions politiques...* » et pour lequel la protection dans son propre pays ne peut être assurée. La carte de séjour est valable 10 ans. Pour la protection subsidiaire, celle-ci est prévue par la loi du 10/12/2003, qui octroie une protection pour les étrangers qui ne rempliraient pas tous les critères de l'asile. Elle permet d'obtenir un titre de séjour d'un an.

La demande d'asile se fonde sur le passé vécu des personnes alors que la demande de titre de séjour se base sur l'établissement de liens en France, et donc davantage sur le présent, sans que l'expérience vécue n'aie d'influence.

Ainsi, dans un second cas, le jeune n'a pas vécu de persécutions dans son pays d'origine, il demande une régularisation par un titre de séjour à la préfecture. Il n'existe pas de disposition particulière pour le « Mineurs Isolés Etrangers », néanmoins, ils peuvent demander un titre de séjour sous différents motifs. Les articles sont repris dans le Code de l'Entrée et du Séjour des Etrangers et

du Droit d'Asile (CESEDA). Le principal que nous sollicitons est le titre de séjour « salarié », puis « vie privée familiale » et à titre infiniment subsidiaire « pour raisons humanitaires ».

La carte de séjour concrétise administrativement le droit à la résidence. Elle stipule également l'autorisation de travail ou non. En justifiant de cinq années de résidence autorisées en France, il est possible de demander la nationalité française qui permet le statut de résident. L'obtention du titre de séjour est à la libre appréciation du préfet.

Bien que la minorité n'implique pas de démarches spécifiques concernant le droit de présence en France, il faut, nécessairement, anticiper ces démarches avant la majorité. D'une part, le rassemblement de tous les documents d'état civil est généralement long et coûteux. (Pour exemple : le délai pour obtenir un passeport bangladais est de 6 mois, le passeport congolais coûte 216 euros) D'autre part, la constitution du dossier est un travail sur le long terme. Pour avoir le maximum de pièces justificatives de la constitution de liens en France et pour démontrer une volonté certaine d'intégration, il faut réunir un maximum de courriers de soutien et prouver d'une participation investie dans une formation. Ce sont les deux axes prioritaires dans la demande de titre de séjour et cela demande nécessairement du temps. Il en est de même pour la demande d'asile ; il est obligatoire de l'anticiper, de la préparer et aussi de l'accompagner car pendant la narration du récit, la mise en mots des persécutions peut être violente et douloureuse.

Concernant la prise en charge, dans le département du Calvados, nous avons encore l'opportunité des délivrances de contrats jeune majeur (appelé actuellement Contrat d'Aide Sociale Jeune Majeur). La prise en charge peut donc s'étendre jusqu'à 21 ans en sollicitant chaque année, un an supplémentaire dans le dispositif si la demande se justifie. La durée d'accompagnement peut alors s'étendre jusqu'à cinq ans. Le CASJMA est accordé sous réserve de suivi de formation, avec un caractère sérieux et assidu, d'un besoin d'accompagnement socio-éducatif repéré et d'une demande

explicitée du jeune. Notons tout de même une réticence à poursuivre cette attribution par le conseil général pour des raisons budgétaires.

Quant au dispositif, il fonctionne en milieu ouvert, il n'y a pas de collectif dans la structure. Vingt-cinq appartements sont disséminés dans la ville de Caen où sont logés 3 jeunes dans chacun d'entre eux. L'équipe est constituée d'intervenants sociaux (nommés ainsi) avec des formations pluridisciplinaires (éducateur spécialisé, moniteur-éducateur, assistant social, conseiller en économie social et familial, juriste ...) Le dispositif fonctionne avec un principe de référence, dans un accompagnement socio-éducatif global pour chacun des jeunes. Ainsi, chaque intervenant social est référent d'une dizaine de jeunes qu'il accompagne, soutient, transmet dans les domaines de la scolarité, de la santé, des démarches administratives, de l'animation et de la vie quotidienne. Par ailleurs, ils sont référents d'appartements. Et aussi, chaque intervenant social a une thématique particulière telle que la santé, l'animation, la sortie, le juridique, l'insertion professionnelle ou la scolarité où l'intervenant est interlocuteur privilégié pour les partenaires dans son domaine, fait figure de veille pour ses autres collègues et met en place des actions pour les jeunes sous sa thématique.

Après avoir exposé les cadres de prise en charge et les théories de l'adolescence pour les « Mineurs isolés étrangers », dégageons les paradoxes qui en découlent.

2.2 Des pratiques professionnelles à l'épreuve de la réalité

Les « MIE » ont des caractéristiques qui les différencient des catégories de migrants ceci au regard de leur protection dont ils sont sujets. Alors que les immigrés renvoient à la politique de l'immigration, ces jeunes sont, quant à eux, au carrefour de la protection de l'enfance et du cadre légal de l'immigration. Cela place les éducateurs dans un cadre d'accompagnement à la fois original mais aussi déstabilisant. Pour cause, les travailleurs sociaux ont pour mission de garantir un accompagnement éducatif pertinent dans le cadre de la protection de l'enfance. Néanmoins, leurs actions sont mises à mal par des paradoxes inhérents aux cadres de leur prise en charge.

- Un cadre : des pratiques professionnelles liées à la protection de l'enfance mais pour un public étranger

Ces pratiques professionnelles, déstabilisées, peuvent d'ailleurs s'expliquer par le nombre relativement minoritaire des « MIE » dans les dispositifs de protection de l'enfance, et donc peu communes et partagées. Les travailleurs sociaux qui opèrent auprès d'enfants placés au titre de l'enfance en danger, sont faiblement confrontés aux jeunes étrangers. Effectivement, en 2012, 223 832⁸ enfants bénéficiaient d'un suivi dans le cadre d'une mesure d'assistance éducative et les MIE sont moins de 10 000 sur le territoire, ils représentent donc moins de 5 % des jeunes accueillis. (Alors que leur présence provoque de nombreux débats, entraînant trop souvent des discours orientés sur l'aspect sécuritaire). Une trentaine de dispositifs spécialisés dans l'accueil des « MIE » sont effectifs dans toute la France.⁹ L'accompagnement de ces jeunes est donc en construction et les paradoxes sont à identifier.

La définition même de leur appellation présente des paradoxes : le terme « isolé » est défini dans le dictionnaire comme une « *personne qui agit seule, qui n'appartient pas à un groupe* ». Du point de vue juridique : pour ces enfants où il y a nécessité de protection, dans le cadre de l'ASE, ils ne relèvent ni du handicap, ni de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, ni d'une assistance éducative aux familles, alors dans ce sens ils ne rentrent pas « dans un groupe », pas dans une classification type. Cependant, il sera explicité ultérieurement que leurs appartenances sont multiples ; celui des adolescents, d'une culture, d'un genre... « Isolés » supposerait qu'ils sont sans appartenance. L'autre sens apporté dans la définition du mot « isolé » est « *personne qui vit seule, souvent délaissée par sa famille, la société.* » Or, les conseils généraux les prennent en charge et on peut se poser la question de l'abandon des familles.

Aussi, par les appuis théoriques et expériences de stage, les travailleurs sociaux accompagnant les adolescents placés, appréhendent leur pratiques au travers la mission de l'Aide

⁸ Commission nationale consultative des droits de l'homme, 2014, *Avis sur la situation des mineurs isolés étrangers présents sur le territoire national*, JORF.

⁹ Consulté sur http://infomie.net/IMG/pdf/panorama_version_25032015.pdf

Sociale à l'Enfance, qui est « *une action sociale en faveur de l'enfance et des familles. Elle ne s'adresse pas à l'ensemble des personnes, mais aux familles qui ont des difficultés matérielles ou éducatives aiguës avec leurs enfants et aux jeunes dont les difficultés sociales risquent de compromettre gravement l'équilibre.* »¹⁰ L'accompagnement atypique de ces adolescents est intégré à ce cadre général qui est « *adressé aux familles* ». Or, les « MIE » sont, par définition, sans famille présente sur le territoire. Au regard de leur placement juridique au titre de la protection de l'enfance, ceux-ci sont sous une mesure d'assistance éducative ordonnée par le juge des enfants. La prise en charge est donc administrative, et non judiciaire ceci devrait s'établir en lien avec les familles. Pour le même champ d'action, les éducateurs ont comme finalité ; d'une part, travailler la réintégration dans le milieu familial (le placement étant de plus en plus à éviter) et d'autre part, pour les « MIE » travailler l'autonomie (et le plus rapidement possible).

Situation d'autant plus absurde que dès la constitution des dossiers à la préfecture, il est demandé la nature des liens avec le pays d'origine, et bien souvent, dans le Calvados, les refus de séjour sont justifiés par la présence de liens avec la famille dans le pays d'origine. Il est donc parfois entendu dans les discours des éducateurs aux jeunes, de nier leurs liens aux pays ou, a contrario, le jeune va occulter ses liens directs avec son pays face à l'éducateur par peur de compromettre son séjour et de ce fait, son éventuelle sa protection. (Alors que le travail avec les familles fait partie intégrante du métier de l'éducateur.) Autrement dit, « *il y a une forme d'absence de culture professionnelle sur la façon de travailler avec des mineurs par définition autonomes parce qu'ils sont sans représentants légaux, et avec lesquels le but n'est pas la plupart du temps de permettre une réinsertion familiale mais la construction d'un projet de vie sans qu'il y ait obligatoirement de représentant familiaux dans la dynamique de travail.* » (HELFTER, 2014)

Il est important de notifier que, le rôle de l'éducateur, dans les dispositifs de l'ASE est de pallier aux insuffisances éducatives des parents, or ces problématiques ne se posent pas pour les « MIE ». Pour

¹⁰ Consulté sur <http://infomie.net/spip.php?rubrique121>

cause, l'altérité culturelle nécessite une transmission des codes sociaux dans leur nouvel environnement, et non une remise en cause l'éducation qu'ils ont reçue.

En outre, sortant d'une formation dans le secteur social, je constate finalement que les intervenants sociaux ne sont jamais totalement prêts, ils se forment des expériences d'équipes, de la maturité professionnelle des éducateurs, qui apportent conseils et éclairages sur ces publics, mais aussi, il faut le souligner, expérimentent chacun leur pratique sur le terrain, au contact du public, dans la rencontre. Seulement, l'accompagnement de ces jeunes venus généralement de loin implique de nouvelles pratiques professionnelles, qui sont à leurs prémices, en construction, et il est difficile de s'appuyer sur des pratiques conceptualisées et assimilées par les équipes (d'autant que celles-ci ont peu d'ancienneté avec cette population). Concernant la « rencontre », elle peut être tronquée par les représentations liées à l'altérité culturelle (1.3).

Le cadre de la protection de l'enfance pour les « MIE » est, à mon sens, conditionné d'une part, par son accession (reconnaissance de minorité), d'autre part par son éventuelle exclusion. En effet, si un « MIE » ne répond aux critères de prise en charge (contractualisés par le CASJMA) après sa majorité, son accompagnement peut alors être remis en cause. Or, les bases du travail de l'éducateur ne résident-elles pas dans l'accompagnement des publics en marge? Pour approfondir cette idée, un jeune dérogeant aux normes et transgressant les interdits (comme ils sont si souvent représentés par les adolescents en institution) nécessite de surcroît un accompagnement d'éducateurs. Cependant, pour les « MIE » les réorientations sont limitées, ils seront donc sanctionnés : la structure ne soutiendra pas sa demande de contrat jeune majeur induisant une fin de prise en charge, et pour ces jeunes majeurs étrangers cela aboutit sur une orientation en hébergement d'urgence (le 115, autrement dit une mise à la rue). Les discours des éducateurs prônent ce cheminement. Il est courant d'entendre dire des éducateurs « si tu as des absences à l'école, tu n'auras pas de contrat jeune majeur, et si tu n'as pas de contrat jeune majeur, tu n'auras pas de papiers ». La réalité des échéances

(majorité) prend le pas sur les réflexions éducatives des situations, limitées par des absences de solution. Je ne développerai pas dans ce mémoire cette idée mais je voulais souligner la particularité des pratiques des éducateurs avec ce public, bien qu'elles soient intégrées au cadre de la protection de l'enfance. En effet, les pratiques ne peuvent être assimilées avec ceux des autres adolescents placés. D'une part, les événements de la migration leur apportent de fait une maturité et une expérience de vie qui les font grandir et les rendent responsables plus vite qu'une grande partie des non-migrants. D'autre part, la complexité de leur stabilité dans ce nouveau pays qui est le leur, dépend du fait de leur responsabilisation rapide et importante et ne laisse que peu de place aux erreurs inévitables de l'adolescence.

Nous pouvons ajouter à cela, les modifications des pratiques éducatives dues à ce qu'a avancé Julien Bricaud dans l'ouvrage : *«Accueillir les jeunes migrants : Les mineurs isolés étrangers à l'épreuve du soupçon»*. La position qu'adopte l'équipe éducative auprès de ces jeunes dans le dispositif où je travaille quant aux soupçons et aux doutes est que les éducateurs ne sont pas en recherche de vérité vraie sur leurs histoires ou leurs discours, mais plutôt d'amener les jeunes à être dans leur réalité. Position que je partage.

Selon Clémence Helfer, (2014), *«Pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance, ces jeunes bénéficient des dispositifs de droit commun en faveur de l'enfance en danger. Le droit commun a cependant ses limites. L'étranger est Autre, porteur de risque, sa présence inquiète et dérange. La présence des mineurs, jugée massive et problématique, n'échappe pas à ces représentations. Dans ce sens, ce n'est qu'une protection a minima qui peut être concédée à ces jeunes, quand celle-ci ne leur est d'ailleurs pas totalement déniée.»* D'ailleurs, dans le dispositif spécifique du Calvados, l'accompagnement se veut particulier. En effet, une intervenante sociale chargée de l'aide aux dossiers, organise les demandes d'asile, assure une veille juridique et assiste l'équipe d'intervenants sociaux quant aux démarches de demande de régularisation. Mais, la grande particularité, posant généralement des difficultés pour ces éducateurs de l'ASE, réside dans la différence de moyens humain et matériel. Cette prise en charge « allégée » suppose des remaniements dans les manières de

faire et dans les représentations du travail « ordinaire » (bien qu'il n'y soit jamais totalement) de l'éducateur.

Les « MIE » découvrent ce pays avec ses lois protectionniste envers les mineurs, et s'inscrivent pour certains d'entre eux, dans les projets pensés par les éducateurs et se conforment aux attentes et comportements attendus pour montrer leurs capacités d'intégration, et ainsi prétendre à la validation des autorités (avec le titre de séjour). Car, selon Sydney Gaultier (2014), *« ce qu'il faut alors saisir, c'est l'injonction dans laquelle ils sont pris : s'adapter. Il faut du temps, (...) dans un premier temps, ils doivent aller bien, répondre aux attentes, se conformer. »*

- Des pratiques nouvelles à penser dans un contexte « original » de protection, mais où la menace plane

Les démarches administratives, comme explicité antérieurement dans ce mémoire, représentent des enjeux importants dans l'accompagnement des « MIE » pour les éducateurs. Pourtant, le statut de mineur en France, leur confère l'autorisation de rester légalement sur le territoire sans effectuer de démarche pour leur garantir ce droit. Ils n'ont pas besoin de titre de séjour. Néanmoins, à 18 ans, leur situation se complexifie. Il leur faut une autorisation pour pouvoir poursuivre leur vie en France et ce même après deux ans d'apprentissages auprès d'éducateurs, qui leur ont montré le chemin de l'autonomie dans cette société.

Les équipes de travailleurs sociaux ne sont pas rattachés au service de l'immigration. Par ce fait, l'obtention des titres de séjour ne dépendent pas d'eux. Travailler en ce sens est une prérogative pour ces jeunes qui, en l'absence de cette préoccupation, deviendront à la sortie du dispositif, des majeurs sans papiers et donc des clandestins. Situation qui se veut évitée dans l'absolu, car il est désagréable et inconfortable pour les jeunes et les professionnels ayant déployé tant d'efforts, d'espérances, d'énergies dans des projets de vie en France, pour aboutir à un futur précaire et incertain correspondant à la vie de clandestin, ou parfois même dans les cas les plus complexes, à un retour contraint au pays. L'aboutissement des projets est, qu'ils le veulent ou non, conditionné par la finalité

de l'obtention des papiers car à la sortie des dispositifs, leurs absences éventuelles freinent toutes perspectives. (Hébergement, travail, formation professionnelle).

D'ailleurs, il est stipulé dans le projet d'établissement « *orienter et soutenir leurs démarches afin de clarifier leur situation sur le territoire français* ». C'est une mission clairement définie.

De cela, la question du devenir à la majorité, intrigue les éducateurs et, est envisagée dès le début de la prise en charge. Les jeunes subissent donc ces injonctions administratives, qui pour les éducateurs leurs inflige le « *poids d'une responsabilité qui peut aller jusqu'à sentiment de l'ordre de la*

Andy, Sierra-Léonais, 19 ans, au moment de la réception de son OQTF : j'ai fait tout ce qu'on m'a demandé, j'ai appris le français, je suis allé à l'école, je me suis bien tenu, j'ai respecté et maintenant on me demande gentiment de rentrer chez moi.

culpabilité ». (HELFTER, 2014)

Les limites des interventions des éducateurs sont posées par la dépendance à l'égard des instances détentrices du pouvoir relatif à l'autorisation ou non de rester sur le territoire. Ces lieux d'accompagnement sont comme « *des lieux de mise à l'écart où se déploie « la violence illégitime de l'Etat » à l'endroit des personnes sans-papiers.* » (DUVIVIER, 2012). Le jeune peut se voir attribuer un contrat jeune majeur par le conseil général (représentant de l'état au niveau local) et simultanément, se voir refuser le séjour par une OQTF délivrée par la préfecture. (Le CASJMA est indépendant de la régularisation, le jeune doit justifier être en démarche de régularisation.)

Ces jeunes sont donc accompagnés dans leurs projets personnels, sans qu'il ne soit perdu de vue cette injonction à la majorité. Leur prise en charge peut apparaître comme à retardements, un accompagnement « *course contre la montre* » pour mettre un maximum d'actions en place pour anticiper une sortie supportable, pour eux et pour les professionnels, du dispositif. Ces mineurs, donc enfants, que l'on protège jusqu'à leur dix-huitième anniversaire, sont en fait des enfants protégés « *en sursis* » avant que la politique d'immigration ne prenne le relais et ne prenne en considération cette prise en charge antérieure.

La notion de temporalité est importante dans l'accompagnement de ces jeunes. Comme il est souligné dans le pré-projet d'établissement : « *L'objectif principal du service est l'accession rapide des jeunes à l'autonomie sociale, professionnelle et administrative afin qu'ils réussissent leur intégration dans la société française* ». Il faut donc courir, accélérer le processus, apprendre le français, précipitamment, savoir se débrouiller, prestement, être bon à l'école, brièvement, se faire un réseau d'amis, rapidement, avoir des soutiens, pour finalement n'avoir aucune garantie au bout du chemin de pouvoir mettre à profits ces acquisitions.

Pour conclure, outre les injonctions administratives liées à la signature des contrats jeunes majeurs, l'obtention des papiers ajoute des prérogatives, des obligations et des responsabilités à ces jeunes pourtant protégés. Ces responsabilisations de toutes parts sont importantes pour leur futur en France. Ils doivent être en capacité de suivre une formation, de respecter leurs conditions d'accueil dans le dispositif, d'être dans une dynamique d'intégration en France... mais cette somme d'efforts ne débouche pas nécessairement sur l'obtention de papier en France, et n'offre pas le droit automatique de rester sur le territoire. Situation complexe pour les éducateurs faisant face aux interrogations de ces adolescents, étant similairement à leurs homologues du monde entier, en quête de sens. Pour ceux qui ne seraient pas assez forts et responsables pour assumer toutes ces injonctions, la protection se transforme en exclusion. Les injonctions paradoxales sont omniprésentes dans la prise en charge de ces mineurs. Cela implique des négociations et adaptations fortes de ces jeunes pour faire face à ces prérogatives mais aussi parallèlement, des pratiques des éducateurs qui agissent au sein de ces injonctions paradoxales.

Ainsi, à plusieurs titres, l'accompagnement de ce public particulier bouleverse les pratiques professionnelles des travailleurs sociaux. L'axe administratif, l'impossibilité du travail avec les familles, les discriminations dans les moyens d'accompagnement ... Autant d'items qui peuvent être déstabilisants dans les pratiques éducatives quotidiennes. La prise en charge de cette population

spécifique requiert donc des aménagements, des accommodations, des bricolages dans les pratiques que les intervenants expérimenteront sur le terrain. Nous exposerons cette idée ultérieurement.

Avec le cadre de références avancé par les formations et les missions imposées par les dispositifs dans lesquels les éducateurs spécialisés sont engagés professionnellement, ces derniers peuvent-ils apporter un accompagnement de qualité pour ce public extra-ordinaire?

L'adolescence est certes un concept recouvrant de multiples aspects, fonctionnements, questionnements, et modalités. Que dire si on y ajoute l'effet de l'exil, des traumatismes psychiques, de l'isolement, la reconnaissance de la minorité et celui de l'entre-deux cultures? La tâche apparaît comme insurmontable, et pourtant chaque jeune réagit et met en place des processus différents qui leur permettent d'appréhender dans la mesure de leurs capacités, les épreuves qui les attendent, encore. Leurs parcours ne s'arrêtent lors de leur installation dans une ville française et pris en charge par un conseil général. Car, la destination finale ne détermine en aucun cas la fin du chemin.

Ainsi, dans des dispositifs aux multiples paradoxes, ces jeunes semblent y entrevoir un endroit sûr, entourés et encadrés d'adultes ; un lieu favorisant l'adaptation pour pouvoir se projeter et envisager le futur. En effet, dans une dynamique migratoire, longue et douloureuse, les dispositifs départementaux font office de lieux de pause, parfois pouvant s'étendre durant 5 ans. Les jeunes y trouvent une forme de stabilité et le processus de « migration / déplacements » est atténué pour tendre vers celui de l'installation.

2.3 Des pratiques professionnelles en mutation mais contenant

La première observation que j'ai relevée dans le dispositif d'accueil, (contrairement à certains adolescents accueillis en foyer), c'est que très peu de fugues sont recensées (3 l'année dernière). Le temps de prise en charge peut être relativement long (entre 2 à 5 ans). La majorité des jeunes expriment la volonté de rester dans ce service et demande la poursuite de l'accompagnement (avec les CASJMA). (Nous pouvons noter la différence quand le dispositif n'existait pas, de 2000 à 2002

le taux de disparition des « MIE » était particulièrement important, jusqu'à 90 %) J'isole la problématique de l'obtention des papiers qui pourrait être une réponse à ce constat, car même pour les jeunes légalisés sur le territoire, la sortie du service est appréhendée et souvent repoussée dans le temps, autant qu'ils le peuvent. Il semble que le dispositif représente alors un lieu de stabilité, sécurisant où il est possible de s'installer indépendamment d'un lieu où l'on acquiert un statut administratif.

Aussi, j'ai pu remarquer une volonté quasi majoritaire d'intégration. Les jeunes s'investissent dans leurs projets individuels pour pouvoir s'établir en France. Alors il est vrai que les injonctions ne leur laissent guère le choix, mais il semble qu'ils tirent de cette lourde institutionnalisation des occasions favorables pour devenir adulte dans la société où ils se trouvent. Malgré ces complexités, les dispositifs d'accompagnement permettent donc d'envisager un futur en France. Le dispositif apparaît donc, comme un pont entre la culture dont ils sont issus, et leurs places dans la nouvelle société où ils se situent. En somme, leurs projections en France ne sont pas remises en cause par ce dispositif aux multiples paradoxes.

Par ailleurs, dans des dispositifs de l'ASE où la violence institutionnelle est présente, les réactions des usagers peuvent relever de l'agressivité pouvant aller jusqu'à la violence (qu'elles soient physiques ou verbales). Or, dans ce cadre de prise en charge a priori en constante adaptation pour l'accueil de ce public particulier, les signes de violences, de transgressions, de réactions impulsives sont quasi-inexistantes.

Ces jeunes, « MIE » semblent s'inscrire dans un processus adaptatif au sein ce dispositif particulier, à l'échelle départementale. Au vu des paradoxes qui fondent leur accueil, comment parviennent-ils à s'inscrire dans des processus d'adaptation tout en étant dans un cadre de prise en charge lui-même « en adaptation »?

En effet, les « MIE » se situent dans une double position, à la fois adolescente (transition universelle de l'enfance à l'âge adulte), mais aussi en tant qu'individu de l'immigration (transition

culturelle). Dans ces transitions multiples, le dispositif fait office de transmission de repères et de codes culturels pour soutenir ces transitions. C'est ce que j'ai souhaité souligner dans l'accompagnement de ces adolescents, souvent interrogés et parfois critiqués avec des clichés concernant le malaise de la double appartenance culturelle et l'illégitimité de leurs prise en charge dans les dispositifs de protection de l'enfance. Ces adolescents de l'immigration au même titre que les adolescents issus de l'immigration, « *certaines d'entre eux s'adaptent de façon exceptionnelle et beaucoup fort bien.* » (SABATIER, 1999) et il est important, à mon sens, de le faire valoir.

Donc, ces jeunes se stabilisent, s'établissent en France, se projettent et y restent. D'ailleurs, la plupart des jeunes accueillis, après leurs sorties du dispositif, si la situation le leur permet, restent sur le territoire local, (peut-être proche du dispositif?), s'installent dans le territoire connu, éventuellement repéré comme « familial ». 8 jeunes sur 10 sortis du dispositif, que j'ai eu en référence, sont restés dans le secteur local.

Ces jeunes présentent des problématiques nouvelles dans le champ de la protection de l'enfance (expérience de la migration, éventuels traumatismes psychiques, vécus douloureux, errance, témoins de violences, responsabilité envers la famille, parcours migratoire éprouvant), ces adolescents sont pour toutes ces raisons, bien loin des profils d'adolescents accueillis au titre de la protection de l'enfance. Néanmoins, tous se projettent un avenir en France, et tentent de se construire en tant qu'adulte, ce qui légitimise l'accompagnement par les éducateurs en rendant leurs missions « universelles ». Certes, il faut cependant garder à l'esprit que l'accompagnement de ces adolescents, dotés de leurs spécificités, nécessitent un décentrage dans nos pratiques professionnelles où la transculturalité prend tout son sens.

Pour clôturer sur cette partie, je reprendrais les propos cités par Marie-Rose Moro : « *Il en va de même dans notre propre société où les représentations collectives influent largement sur la prise en charge médicale, sociale et éducative de l'enfant. Comment faire alors lorsque notre système d'accueil et de soins s'adresse à des enfants et des familles qui ne partagent pas ce même type de représentations? Adolescents qui sont enfant de migrants, comme tous les adolescents, sont en recherche de sens, d'identités complexes, d'histoires qui assument leurs multiples facettes comme tous les adolescents du monde.* » (MORO, 2010)

Il me semble pertinent d'utiliser le terme de « processus de métissage » comme finalité à notre accompagnement par la définition apportée par Marie-Rose Moro : « *s'inscrire dans le monde d'ici, en s'appuyant sur le monde d'origine de ses parents*», le métissage avec « *leurs appartenances multiples* » pour, « *montrer la voie de manière magistrale celle de la créativité de nouvelles formes d'être et de vie* » (MORO, 2002)

Par des éléments d'une filiation à distance (géographiquement et temporellement, pour certains), quelles sont les affiliations dans la construction de ces adultes en devenir? De quoi se saisissent-ils dans les propositions apportées par le dispositif pour s'inscrire dans un processus de métissage? Comment, dans ce cadre général de la protection de l'enfance, cela devient structurant pour ces jeunes aux problématiques spécifiques?

A cela, je poserai comme problématique à ce travail de mémoire : **Sur quels étayages se reposent les « Mineurs Isolés Etrangers » pour s'inscrire dans un processus de métissage au sein d'un dispositif d'accueil de la protection de l'enfance?**

3. Du processus de transition au processus d'installation

Il est alors sujet dans cette partie d'exposer les différentes « béquilles » possibles qui vont soutenir le processus de métissage de ces adultes en devenir dans les dispositifs de l'ASE.

L'adolescence est un moment de perte des repères familiaux. L'enfant est à la recherche d'étayages extérieurs pour se construire. Propos d'autant plus révélateurs pour les « MIE », ces adolescents migrants, vivent des ruptures familiales et culturelles. Ceux-ci sont donc en recherche de soutien et trouvent leurs étayages à l'extérieur (affiliation) mais aussi, il me semble à l'intérieur (transmis par la filiation). Car qu'en bien même leurs parents ne sont pas à leurs côtés physiquement, dans divers domaines de la vie quotidienne les transmissions de la filiation demeurent.

Les termes de filiation et d'affiliation sont employés dans le sens développé dans le manuel de psychiatrie transculturel de Marie-Rose Moro : « *filiation - transmission à l'intérieur de la famille dans un axe vertical conscient et inconscient - et affiliation - transmission interne à la famille et transmission externe assurée par les groupes d'appartenances traversés aux différents âges de la vie.* » (MORO, 2004) Aussi, « *le développement de l'identité est pensé comme étant le résultat du croisement des processus d'affiliation et de filiation* ». (SKANDRANI, 2012)

3.1 Les filiations demeurent

Le statut de « MIE » renvoie, comme il a été présenté plus haut, à l'isolement et à l'étrangeté. Or, ces jeunes ne sont pas isolés de leurs appartenances familiales liées à la culture. Il sera question dans cette partie, de mettre en évidence le processus de filiation dans lequel sont inscrits ces jeunes malgré l'éloignement de leur environnement familial et familial (culture).

- Relations aux parents

Tout d'abord, le terme désigné pour ces jeunes est le mot « Isolé » et par définition « *qui n'appartient pas à un groupe* », or ils appartiennent pourtant à une lignée familiale où des transmissions ont eu lieu et ils ne sont pas « *délaissés par la famille* ». Certains entretiennent encore des relations à distance. La transmission, les liens, ne se feraient qu'avec la nécessité de proximité physique des sujets? Nous pouvons pourtant supposer que les transmissions se font directement (pour certains le contact avec la famille est encore possible) et indirectement (dans le temps et dans l'espace).

Manou, Sénégalais, 16 ans : ma mère au téléphone elle m'a dit ne fait pas de bêtises, respecte les gens, respecte les gens qui s'occupent de toi. »

Ravin, Bangladais, 16 ans : mon père il m'a dit depuis que je suis petit que l'école c'est important. Aujourd'hui, j'essaye de faire ce qu'il m'a dit.

L'éducation de leurs parents est transposable, évolutive et éternelle. Les transmissions de valeurs familiales (baignées dans un contexte culturel) sont internationales, ne s'arrêtent aux frontières. L'éducateur devra les prendre en compte pour que les jeunes puissent se créer des valeurs nouvelles. Les attaches culturelles, intrinsèques, dans une transition géographique se transportent et perdurent. Ces éléments sont transmis par la filiation, elle-même ancrée dans une culture.

- Le culinaire

Les jeunes ont pour habitude de cuisiner les repas traditionnels de leur pays. Les saveurs, les odeurs, les techniques culinaires leurs remémorent leurs pays d'origine (d'ailleurs souvent transmis par la mère).

Dans l'ouvrage « cuisine et dépendance affectives » (2006), les auteurs citent « *le rapport à*

Mohammed, Tunisien, 17 ans : ma mère, si elle savait, elle mourrait. Je le sais. Je ne recommencerais plus.

l'alimentation est aussi fondamental que le rapport à l'amour, il s'enracine dans notre histoire infantile et dans les schémas culturels des lignées familiales ». La distance avec leurs familles

n'empêche pas la transmission familiale, notamment par le biais du culinaire. Caractéristique d'autant plus importante que ces jeunes sont en rupture avec leurs cultures d'origine et avec leurs familles dues à la migration. L'éloignement familial est souvent difficile à gérer pour ces adolescents en pleine transition. Alors les instants de dégustation de plats traditionnels peuvent faire office de réassurance, une manière d'être rassuré et de compenser l'absence, pour ne pas oublier. Car ces plats « *nous enracinent dans un terroir, une histoire, des mythes familiaux. Ils proviennent de la mémoire de nos parents et nos souvenirs d'enfance, et imprègnent beaucoup de nos habitudes, de nos goûts, de nos préférences.* » (LEROY, VAILLANT, 2006) Beaucoup d'aspects sont à signifier autour des repas : la manière de cuisiner, les places et rôles de chacun, les façons de manger, les rituels religieux... Autant de variables potentiellement propices à l'échange et au récit.

Dans le dispositif d'accompagnement, les éducateurs utilisent cette donnée dans une activité éducative : les repas partagés dans les appartements. Les éducateurs font les courses avec les jeunes et préparent ensemble un repas traditionnel (du jeune ou de l'éducateur). D'autres jeunes du service sont invités à partager ce moment. Ces temps favorisent l'échange sur leurs pays d'origine, et est toujours apprécié de la part des jeunes, la curiosité et reconnaissance de leurs origines de la part des éducateurs. En laissant la possibilité de faire valoir leur authenticité, le déracinement s'atténue pour laisser place à l'acquisition de nouveaux codes, normes, valeurs et repères et se présentent à eux comme accessible.

Le fonctionnement de l'établissement (autonomie en appartement) favorise la préparation de repas qu'ils souhaitent, et généralement, ils réalisent ceux qu'ils connaissent.

Christina, RDC, 18 ans : Manger du français tous les jours, je n'aurais pas supporté.

Adnan, Pakistan, 16 ans : Manger comme chez moi c'est comme si je suis presque chez moi

Le rapport à la nourriture est pour tout à chacun très important.

Aussi, beaucoup de ces adolescents gèrent leur budget pour pouvoir payer les produits locaux de leur pays, qui sont généralement plus cher. Le repas est un temps de convivialité et de partage. Beaucoup organisent des repas collectifs, souvent de la même communauté. Certains n'ont pas de compétence en matière de cuisine, alors ils apprennent auprès de jeunes de la même communauté pour manger ce qu'ils aiment. Par ce biais, les éducateurs mettent en place, parallèlement, des ateliers pour l'apprentissage de la réalisation de plats à connotation occidentale. Ces temps et espaces sont l'occasion de transmissions réciproques de cultures différentes.

Le rapport à la nourriture fait figure d'ancrage culturel qui leur est essentiel, d'ailleurs la plupart des jeunes refusent « l'américanisation » alimentaire, et ne consomment pas de fast-food (ils préfèrent les kebabs aux sandwichs ou aux hamburgers). Cette donnée leur est vraiment importante au point de manifester leur mécontentement lors de l'obligation de manger à la cantine des établissements scolaires.

- La musique

La musique est très présente dans le quotidien des jeunes. Mélange d'horizons et de styles musicaux, ils allient musiques contemporaines (rap français et américain, hits internationaux) et dans des moments d'ordre plus privés (dans leurs chambres), ils écoutent de la musique traditionnelle, avec les instruments parfois ancestraux. La langue, les instruments, les rythmes et les chants, les placent dans des souvenirs et font partie de leurs empreintes culturelles.

Une discipline alliant anthropologie et musicologie met en rapport la musique et la culture : « *les ethnomusicologues s'entendent pour considérer la musique au-delà du point de vue purement historique, en tant que musique dans une culture, musique en tant que culture et musique en tant que reflet de la culture* »¹¹

¹¹ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Ethnomusicologie>

- La diversité des langues

La présence d'une diversité de communauté au sein du dispositif permet l'usage d'une multitude de langues. (farsi, pachto, indi, pendjabi, arabe, soninké, bambara ...) Les jeunes se rencontrent et peuvent parler leur première langue qui constitue une donnée très importante dans leur accueil. Dans les premiers temps de l'accompagnement, la communication avec les éducateurs est éventuellement très limitée notamment avec les jeunes non francophones. Le recours aux interprètes est possible, uniquement par téléphone. Par ailleurs, il est fréquent que les éducateurs fassent appel à d'autres jeunes, ou que ces derniers se proposent, pour traduire les entretiens avec les primo-arrivants non francophones. Cela est rassurant pour eux, le jeune de la même origine peut faire office de « transmetteur » dans les premiers instants de la rencontre entre le mineur et l'éducateur. En confiance, le primo-arrivant peut lui poser des questions sur la prise en charge, le fonctionnement, le rôle des éducateurs ... Les réponses apportées sont alors plus sensées dans une langue interprétée par un jeune de la même origine qu'uniquement traduite. L'utilisation de sites de traduction instantanée peut induire des contre sens : par exemple, des termes comme « éducateur » ou « accompagnement ».

La langue maternelle peut être représentée comme une enveloppe contenant, il est donc nécessaire qu'ils puissent encore la pratiquer pendant l'apprentissage d'une autre langue.

En outre, dans des situations plus complexes, le recours à un interprète physique avec une fonction de médiateur, pourrait être une solution pour décrypter les systèmes de représentations.

Tunisien, 17 ans, francophone : Je pense des choses en arabe dans ma tête, mais en français ça ne peut pas sortir de ma bouche, j'aimerais te le dire, mais je n'arrive pas, ça ne peut sortir qu'en arabe.

Le rapport à la langue maternelle est très important ; les ressentis, émotions passent par le langage et le sens des mots utilisés. Ainsi, « *la langue est la plus profonde représentation de la culture et du système de valeurs des communauté linguistiques. Or le rôle de la culture dans la construction*

de l'identité est primordial. » (MORO & Al, 2004) Dans le même sens et révélateur de la situation des adolescents d'ailleurs, « *les enjeux de paroles sont majeurs pour assurer la continuité psychique du sujet dans un contexte de rupture du cadre culturel et affectif et d'effraction traumatiques pour certains. Leur cohérence interne peut être d'autant malmenée qu'il leur faut se réinventer seul et ailleurs et que la parole ne peut être totalement libre pour exprimer ce qu'ils sont et ce à quoi ils sont exposés.* » (GAULTIER, 2014) D'où la pertinence des éducateurs à favoriser des espaces et des temps pour la pratique de la langue d'origine et ne pas imposer le français constamment au nom de l'intégration.

Youssef, Lybie, 15 ans : Je ne suis pas venu ici pour gagner de l'argent, là-bas, j'étais tranquille, j'allais à l'école, j'étais avec la famille. Je n'ai pas eu le choix, il fallait que je parte. Ici c'est sûr que ce n'est pas pareil. Si je suis en France alors je dois boire ou fumer? Non, je suis musulman, ça ce n'est pas changé, je suis musulman et ça ne changera jamais.

- La religion

La plupart des jeunes pratiquent leur religion. Ils continuent autant que peut à pratiquer (prières, lieu de culte, régime alimentaire ...) et affirme leur identité religieuse (je suis musulman, je suis évangéliste, je suis catholique »). Idris (2014) indique : « *la religion permet de concevoir, comme une entreprise maternelle permettant d'habiter le monde* ». Le maintien de la pratique religieuse permettrait alors une continuité dans les fonctions d'habiter leur nouveau monde. Aussi, « *un des enjeux majeurs des religions est le projet de son devenir : il donne du sens à l'existence* ». Dans une période de transitions multiples, le projet permet de maintenir les jeunes dans une perspective d'avenir. Il est alors primordiale de favoriser des espaces pour la pratique religieuse pour les aider à mettre du sens tant sur leur présence dans ce nouvel environnement tant dans leurs projections.

Par ailleurs, la religion est aussi le lieu de rencontre avec d'autres personnes de la communauté d'origine. Ainsi, comme le souligne une jeune congolaise au moment de la sortie du dispositif :

Hélène, RDC, 20 ans : La religion ça t'aide à trouver des personnes comme nous, des congolais. L'église réunit les gens et te fais connaître du monde. C'est facile la solidarité là-bas, tu parles avec des personnes une fois deux fois, puis tu les rappelles pour savoir comment elles vont, puis ça devient un peu comme ta famille et quand tu as besoin d'aide, tu sais qu'elles peuvent être là.

- Les objets

Les objets physiques du pays d'origine permettent d'enregistrer des discussions sur le passé et les souvenirs. Beaucoup d'objets sont liés à la famille. Les parents leur en ont parfois confié avant leur départ, comme par exemple une couverture, une bague ou un collier. Ou pour d'autres, les vêtements traditionnels apportés du pays sont importants et leur portée ont souvent une signification particulière (pour aller à la mosquée, à des anniversaires, des mariages, ou à des dates évocatrices).

Adama, Soninké, 18 ans : La France et le Mali ce n'est pas pareil. La France, c'est bien, c'est mieux. Mais les jeunes en France ils sont fous, ils parlent mal à l'école, aux parents. Moi en France j'ai changé. Je ne suis plus le même qu'au Mali. J'ai gardé qu'une chose c'est le respect. Je parle bien et je respecte les gens. Le reste, j'ai changé. Je m'habille, je me coiffe et, je vais à l'école, j'écoute la musique comme eux. Je sors avec des filles, je fais comme les jeunes d'ici. Je vais à la mosquée, quand j'y vais, je ne suis pas comme les autres jours, pas comme les autres français. Je porte le boubou du pays.

Notons également un investissement particulier, à signification culturelle, de leurs chambres respectives. Il est courant d'y découvrir des tapis, des drapeaux du pays d'origine, des tissus, des photos...

- Les coutumes

Le dispositif permet d'effectuer les pratiques coutumières, religieuses selon les traditions d'origine des jeunes. La prise en compte d'événements comme le ramadan, Laïd, Noël... sont repérés et favorisés.

- Liens avec la communauté d'origine

Comme il a été évoqué précédemment, le dispositif accueille uniquement des « MIE », ce qui implique la rencontre de diverses communautés. Cela représente des avantages pour les adolescents; la possibilité de communiquer et de pratiquer leur langue d'origine, mais aussi pour la connaissance du réseau communautaire sur la ville de Caen.

Christina, RDC, 20 ans : Quand je suis arrivée, j'étais perdue, je connaissais personne, puis on m'a présenté des autres filles, des congolaises, alors comme elles parlaient le lingala comme moi c'était plus facile, elles m'ont appris des choses toute simple comme où faire les courses, où acheter le moins cher, comment me trouver des vêtements, ça m'a beaucoup aidé. Moi j'ai eu de la chance car je comprenais le français, mais déjà c'était difficile pour moi.

C'est une donnée essentielle dans l'acquisition de repères dans leur nouvel environnement. En effet, comme le démontre Emilie Duvivier dans une thèse de sociologie ; « *la présence de jeunes de la même communauté d'origine est un élément non négligeable dans le processus d'installation.* » (DUVIVIER, 2012)

Par ce biais, ils peuvent davantage percevoir l'institution et son fonctionnement, le rôle des éducateurs mais aussi, les primo-arrivants peuvent recevoir des autres jeunes une transmission des nouveaux codes qui leurs permettront de pouvoir s'adapter au quotidien.

Cela participe à la mise en confiance de l'accueil de ces « mineurs isolés étrangers » qui se retrouvent entourés de jeunes qui ont les mêmes systèmes de représentation. Ils deviennent alors liés avec les autres jeunes auxquels ils peuvent s'identifier et sont ainsi moins « isolés ».

Ainsi, « *lorsque l'on évoque les réseaux des migrants, ceux-ci sont régulièrement associés au communautarisme, à un refus d'intégration, voire à l'auto-ségrégation. Pourtant, le réseau social, appréhendé dans sa perspective dynamique, représente la première strate d'une solidarité indispensable pour qui espère survivre dans une nouvelle société et d'autant plus lorsqu'il ne connaît pas la langue (Vatz Laaroussi, 2009 ; Dewitte, 2004). On perçoit donc ici une autre fonction des réseaux amicaux et communautaires qui se tissent au foyer. Ce sont des réseaux d'information et de référence. Ils offrent une certaine sécurité et participe également à la prise de décision dans la*

mesure où ils sont susceptibles de guider la mobilité et/ou de contribuer à l'ancrage et l'appropriation du lieu. » (DUVIVIER, ibid)

Pour conclure, le maintien des attaches culturelles dans l'accompagnement socio-éducatif, malgré les craintes quant aux éventuels replis communautaires, est essentiel voir même « *certaines recherches indiquent que l'insertion dans un réseau social ethnique, la valorisation et la conservation de sa propre culture n'ont pas d'effets inhibiteurs voir néfastes décrits habituellement et peuvent au contraire avoir un impact positif sur le développement affectif de l'enfant en situation biculturelle, sur son estime de soi et sur son développement cognitif.* » (DUVIVIER, Ibid) Une étude réalisée aux Etats-Unis et en Australie sur des adolescents issus de minorité ethniques apporte le résultat suivant « *plus l'enfant fait l'expérience de la culture de son groupe en étant au contact avec la culture de ses parents et en étant entouré de ses pairs, plus il serait à l'aise avec lui-même et les autres et s'estimerait plus positivement.* » (DASEN & Al, 1999)

Analyse appuyée par Francisco Mananga (2010) dans l'ouvrage « *Intervenir auprès des mineurs isolés étrangers : entre le maintien des spécificités culturelles d'origine et l'intégration dans la société française* ».

3.2 Les affiliations se créent

Les transmissions de la filiation sont insuffisantes pour être dans un processus de métissage. Dans une autre société avec des codes culturels inconnus et où les parents sont absents, il y a donc nécessité de rechercher d'autres vecteurs de transmissions : les affiliations.

Samir, Tunisien, 17 ans : Ca ne me dérange pas d'être tunisien ici si on m'apprend comment on fait pour être français. Mais l'original restera tunisien.

- L'institution : le dispositif et ses intervenants sociaux

Ces adolescents d'ailleurs ont besoin de guide et de médiateur dans ce nouvel environnement culturel. L'enceinte du dispositif, cadre bienveillant, avec des adultes de référence, fait office de lieu de passages, de transmissions pour que toutes les transitions dans lesquelles se situent les « Mineurs Isolés Etrangers » se fassent supportables et autant que possible créatives et génératrices. L'éducateur serait alors le trait d'union entre ces mondes, une sorte de passeur où les allers-retours entre les deux univers seraient possibles. La transmission de repères socio-culturels stables implique le fait de reconnaître l'altérité des deux versants pour tenter de co-construire une culture commune, une « trans-culture », des identités métissées. Pour cela, il faut reconnaître cette diversité comme une chance, valoriser la richesse de leurs attaches culturelles pour pouvoir développer les potentialités de chaque jeune. La reconnaissance du monde d'où viennent ces adolescents ne doit pas pour autant ternir la société française, car pouvoir se projeter dans l'avenir au sein d'un contexte inconnu suggère nécessairement qu'il y ait désir d'y rester. Malgré les difficultés de leur accession au dispositif et les injonctions paradoxales de leur prise en charge, les éducateurs se doivent de véhiculer un message d'espoir, une volonté d'une France riche de cultures pour leur transmettre l'envie du métissage. Car le risque est grand, celui du repli sur l'un des deux mondes autrement dit le risque serait l'assimilation ou au contraire la marginalisation pouvant aller jusqu'à l'intégrisme. Ainsi, l'enjeu des éducateurs dans l'accompagnement de ces adolescents est l'acquisition de ce nouveau statut d'adulte, métissé, en France par le croisement d'appartenances multiples. La question des affiliations est nécessairement culturelle et passe par les « MIE » par le biais des éducateurs notamment.

Sophie, RDC, 20 ans, Tu as incarnée beaucoup de choses ici pour moi, une mère qui m'a montré le chemin, une soeur qui me conseille, une amie, une cousine, un peu tout. Je n'ai pas peur de quitter le *dispositif*, mais c'est plus que j'ai peur de quitter les personnes du *dispositif*. L'appartement, les papiers, je suis prête, mais les personnes je ne suis pas prête à les quitter. Le *dispositif* c'est comme ma famille, quand t'arrive tu n'as plus personne, alors le *dispositif* c'est ta famille. J'ai l'impression qu'en quittant le *dispositif*, c'est comme quand je suis partie du Congo, j'ai l'impression d'être abandonnée encore par ma famille.

L'attachement aux éducateurs est très fort. Le dispositif fonctionne en système de référence.

Un accompagnement global et individuel renforce les rapports duels qui favorisent une relation

transférentielle. Notamment pour ces enfants où les parents ne sont pas présents. Comme le souligne Joseph Rouzel, « *dans la situation transférentielle, parce qu'il s'y prête, l'éducateur est mis en place, pour étendre un concept lacanien, de « sujet supposé savoir y faire ».* Supposé savoir se débrouiller dans la vie et les relations. Supposé savoir y faire dans le lien social, comme on dit parler, échanger, trouver une place, dans l'espace social, dans les us et coutumes de la collectivité ». (ROUZEL, 2004)

Amadou, Guinée, 19 ans : Si je change de service, tu seras toujours mon éducatrice? ... alors je ne change pas Walid, Tunisie, 17 ans : de toute façon si c'est fini à 18 ans, j'ai bien compris que c'est parce que tu ne voulais plus de moi Victoire, 20 ans, RDC : Si un jours tu pars, alors je partirai aussi

Dans le travail d'accompagnement avec les « MIE » cette relation peut devenir inconfortable car la confrontation aux traumatismes de manière quotidienne, si elle n'est pas travaillée, peut avoir un effet dévastateur sur les accompagnateurs. En effet, « *entendre l'histoire particulièrement douloureuse d'un jeune expose en effet au risque d'un grand investissement et d'une fascination.* » (LACHAL, 2012¹²) comme nous avons pu l'évoquer auparavant. Nous pouvons alors supposer que cet investissement intense des éducateurs a pour conséquence en contre partie un attachement important des jeunes envers les éducateurs.

Mais aussi, il a été démontré, qu'il existe un « *risque de « transmission », de « contagion » du trauma* » entre les personnes traumatisées et celles qui s'occupent d'elles. » (RADJACK, 2012).

Toutefois, cette relation de confiance qui s'établit entre le jeune et l'éducateur permet une certaine assurance en l'institution et est étayante dans l'établissement de leur projet.

Avec le système de représentations ancré dans la culture occidentale, et la formation d'éducateur spécialisé, il est pensé ces adolescents de manière parfois infantilisante (obligation de rentrer avant 21h par exemple) au vu de la maturité dont ils peuvent faire preuve. Néanmoins, ils peuvent présenter des comportements enfantins notamment en groupe. Aussi, les éducateurs leur laissent des espaces et

¹² in RADJACK, 2012.

des temps pour qu'ils puissent redevenir des enfants et ainsi diminuer la pression de l'incessante responsabilisation des injonctions administratives. Par cela, notamment dans les activités de loisirs collectives, ils vivent ou redécouvrent la possibilité d'être insouciant.

Il n'y a pas d'événement distinct à la majorité pour marquer le passage dans le monde des adultes. Nous pouvons supposer que les rites d'initiation de Van Gennep ne sont pas matérialisés au sein du dispositif. Toutefois, nous reprendrons l'idée que dans les rites de passage l'importance est la transmission. Les éducateurs sont donc les garants de ces transmissions dans l'acquisition de nouveaux statuts.

Les intervenants sociaux transmettent également l'ouverture sur les autres cultures, notamment la culture occidentale par le biais de sorties culturelles, par la découverte de la région et des traditions, de la cuisine....

De plus en plus, la dynamique de projet est véhiculée dans le travail de l'éducateur spécialisé. C'est une notion essentielle dans l'accompagnement de ces jeunes quand nous savons que *« l'abandon du projet est potentiellement désorganisateur pour le sujet, qui se retrouve désorienté et livré à la perte de référence. L'arrimage à un projet permet de réduire la menace de retour au pays. »* (GAULTIER, 2014) Les intervenants sociaux tentent de mobiliser les jeunes sur leurs projets. La réalité des échéances, leurs capacités et leurs aspirations sont pris en compte dans la co-construction de ces projets où le domaine de la formation prend une place prépondérante.

- L'école dans une dynamique de réussite sociale

L'école, la formation pré-professionnelle représente un champ important et prépondérant dans le suivi éducatif des jeunes étrangers. Impératif de leur prise en charge et de leur démarche de régularisation, l'école représente aussi symboliquement la possibilité de modifier sa condition sociale autrement dit de « réussir ». Ainsi, comme la théorise Sydney Gaultier, l'inscription dans un projet

de formation permet de se projeter dans un nouveau devenir. En effet, « *la réussite, comme toute espérance, permet de supporter différemment la réalité en s'imaginant à terme la modifier. Elle permet aussi, durant l'adolescence, de s'idéaliser et de s'inventer un destin différent de celui de sa famille ou de sa condition sociale* », « *la réussite scolaire et l'inscription dans un cursus de formation militent pour la continuité de la présence du jeune sur le territoire national. (...) La réussite scolaire légitime socialement la présence de ces jeunes. L'école comme palier de l'intégration sociale et d'ascension reste le catalyseur des espoirs de ceux qui tendent de s'échapper de leur condition.* » (GAULTIER, 2012)

La formation scolaire et professionnelle est la première voie d'accès au marché du travail. Sans qualification, le jeune aura davantage de difficulté à trouver un emploi. Or, nous savons que le travail est une donnée importante dans la réussite des projets de vie et est synonyme d'intégration dans la société.

L'école comme facteur d'intégration sociale sera le lieu de rencontre avec les adolescents d'ici.

- Les pairs

Le processus d'affiliation passe nécessairement par le groupe d'appartenance des adolescents en France. La rencontre se fait par le biais de l'école et de leur intégration dans des clubs sportifs où ils se lient d'amitié avec d'autres adolescents français.

Leurs influences vont s'illustrer de diverses manières comme par exemple, les modes vestimentaires voir les coupes de cheveux, ou les attitudes mais encore leur manière d'aborder l'autre genre, l'emploi de certains vocabulaires ...

Aziz, Tunisien, 17 ans : je fais comme les jeunes français. Je marche pour faire mieux pour moi, ceux nés ici connaissent beaucoup de choses. Parce que je suis en France, il faut que je fasse comme vous parce que je vais vivre ici, et je suis chez vous.

Ces adolescents s'assimilent, dans une certaine mesure, au groupe d'appartenance, le groupe de pairs d'adolescents français pour se trouver leur identité métissée. Autrement dit, c'est une façon

de faire pareil pour ne pas être différent, comme cela se présente pour tous les adolescents du monde. C'est alors à l'entourage d'être en vigilance, d'être en veille quant aux stratégies acculturatives, car « *l'acculturation le prix est bien couteux celui de l'effacement de l'identité* » (MORO & AI, 2004) pour en revanche développer les mécanismes d'adaptation culturelle.

Après plusieurs mois de prise en charge, beaucoup de jeunes accueillis se disent en couple. Le choix du partenaire peut s'avérer crucial dans le processus d'installation, l'idée du mariage, de l'engagement, des relations sexuelles... vont être le lieu de concentration de questionnement par rapport au positionnement culturel. « *Le choix du partenaire sexuel moment critique. Moment d'inscription quasi-définitive de l'ados dans la société d'accueil.* » (MORO, 2010)

En guise de conclusion de ce deuxième chapitre, nous pouvons extraire de ces analyses que la prise en charge institutionnelle des « Mineurs Isolés Etrangers » représente des enjeux importants dans le processus d'installation en France. La promotion du maintien des appartenances culturelles du pays d'origine, et l'encouragement à investir les nouvelles affiliations culturelles au pays d'accueil participent à ce que les « MIE » considère les dispositifs d'accueil comme des lieux suffisamment sécurisants et sources de repères pour envisager de nouvelles opportunités. L'institution permet alors de mettre en sens un projet migratoire, entouré quotidiennement d'éducateurs référents, de jeunes d'origines diverses et de jeunes français.

- Le bricolage efficient des éducateurs

Peu de référentiels sur ces nouvelles pratiques, un public encore trop méconnu, trop peu de concepts en éducation spécialisée sur cette population relativement récente dans les dispositifs d'accueil, les éducateurs se réfèrent à ce qu'ils sont supposés connaître, se raccrochant à ce qui fait sens pour eux. La protection de l'enfance comme ligne directrice, le cadre d'actions assimilé est celui de l'ASE néanmoins pour le reste, avec ce public aux problématiques spécifiques, le travail socio-éducatif repose sur des pratiques en tâtonnements avec pour mot d'ordre : l'adaptation. Les pratiques

sont construites au fur et à mesure, avec des ajustements, des négociations, des réaménagements ainsi beaucoup d'éducateurs parlent de « bricolage » dans les pratiques professionnelles.

Bien que le dispositif soit inclus dans le cadre général de la protection de l'enfance, des différences sont notables dans la prise en charge des « MIE » en comparaison aux jeunes placés en MECS. Alors dans ce cadre, les éducateurs aménagent le dispositif au sein même de cette institution. « *Les professionnels de l'éducation spécialisée constituent une catégorie particulièrement exemplaire en matière de négociations cognitives imposées au regard de leur « misère de position » selon le mot de Bourdieu.* » (LASSAIRE, 2004) En ce sens, le bricolage peut être créatif. De nombreux ouvrages ont traité les théories du bricolage dans le secteur social, notamment pour les éducateurs spécialisés. Plus particulièrement dans le travail d'accompagnement avec les « MIE », Sarah Placé met en exergue le pouvoir générateur du bricolage des éducateurs auprès de ce public. Elle cite « *le bricolage signifie clairement l'idée d'un travail réparateur, constructeur certes mais avec des moyens de fortune* » qui illustre bien la position des éducateurs dans le dispositif néanmoins, « *le bricolage peut être considéré en tant que moteur de changements et d'évolution* ». En effet, nous pouvons percevoir ce bricolage comme « *le moyen de lutte, un outil d'autonomie et d'innovation à adopter pour maîtriser le phénomène social dont fait partie intégrante la prise en charge des mineurs étrangers isolés. Le bricolage des éducateurs n'est pas le symptôme de l'échec mais celui de la bonne santé de la profession, qui, active, tâtonne dans l'indécidable et donne du sens au social.* » (PLACE, 2008)

D'ailleurs, Claude Lévi-Strauss en 1962 citait « *le bricolage est inhérent à toutes les activités de recherche, les hommes de sciences sont donc tous des bricoleurs.* »¹³ Dans ce sens, je reprendrais les termes de Claude Javeau : « *L'ordre du social, (...) était le produit d'un incessant travail d'essais et d'erreurs, mené par des acteurs ne possédant qu'un stock incomplet de connaissances, mal*

¹³ in *Les stratégies des éducateurs face au paradoxe, l'exemple de la prise en charge éducative et sociale des mineurs isolés étrangers. Perte ou quête de sens?* Sarah Placé (2008)

renseignés sur les véritables intentions de leurs partenaires, même les plus intimes, et incapables de mesurer et de prédire correctement la portée de leurs actes. » (JAVEAU, 2004)

Le bricolage s'avère alors présent dans tous les domaines du secteur social et « *s'impose comme élément structurant les pratiques des professionnels et leurs interactions avec des usagers.* » (LE GALL, MARTIN, 1985)

Dans la pratique, les intervenants sociaux sont souvent amenés à travailler dans l'urgence. Un quotidien tramé d'impératifs où la nécessité de gérer les priorités est essentielle. Le bricolage des pratiques en découle. Par exemple, l'accueil d'un jeune non francophone sera source d'accommodations, entre gestuelle et intervention d'autres jeunes du service. Ou encore, un jeune mineur n'ayant pas acquis une autonomie suffisante pour l'intégration en appartement sera placé avec deux autres majeurs, plus anciens dans le dispositif, faute d'avoir un hébergement collectif. Etc ...

Ainsi, nous l'avons exposé, les « MIE » s'inscrivent dans des affiliations à la culture d'accueil par différents biais, tout en maintenant les appartenances liées à la filiation en se permettant de créer des ponts entre les deux. Le temps de prise en charge favorise la mise en place de mécanismes d'adaptation par l'ancrage affectif, sécurisant et structurant qu'il suppose. En ce sens, nous pouvons alors supposer que le dispositif et les pratiques « bricolées » des éducateurs, font office de soutien dans cette inscription de processus de métissage où de multiples liens se créent.

4. Analyse du contre-transfert dans ce travail de mémoire

*L'éducateur comme voyageur en quête de sens et d'identité pour lui-même à travers le défi imposé par les jeunes étrangers clandestins.*¹⁴

Initialement, dans le cadre de ce mémoire, j'ai voulu travailler sur la situation des mi-jeurs.¹⁵ L'expertise de l'âge osseux (EAO)¹⁶ m'a beaucoup questionnée et m'a bousculé professionnellement et personnellement. Les fins de prise en charge non préparées me laissaient un goût amer dans ma position d'éducatrice spécialisée. Les remarques de ces jeunes « prétendants à la minorité » comme par exemple « s'ils disent que je n'ai pas 16 ans, qu'ils me disent quel âge j'ai » ou « comment peuvent-ils savoir mon âge, uniquement mes parents peuvent savoir » ont suscité chez moi des interrogations et des réactions personnelles. Laisser ces jeunes, à la rue, sans solutions concrètes à leurs apporter m'a parfois mis dans une position inconfortable. Mais ces situations faisaient partie de ma fonction au sein de ce dispositif. J'ai voulu alors au préalable, mettre en lumière ces jeunes, exclus des dispositifs. Néanmoins, mes analyses auraient alors été limitées car ma fonction professionnelle est l'accompagnement des jeunes reconnus comme « Mineurs isolés étrangers ». Je suis donc au contact de cette population, reconnue par les autorités comme mineurs. Néanmoins, je pense que ces situations ont été à l'origine des questionnements initiaux. Qu'est-ce que l'âge finalement? En quoi l'âge, (17 ou 18 ans) détermine mon niveau de vulnérabilité et mon besoin de protection? D'autant que certains accueillis expriment qu'ils ne savaient pas leurs âges avant d'arrivée en France. L'adolescence période de la vie définie entre l'âge de 10 à 19 ans, est-ce que les « MIE » sont des adolescents au vue de leur parcours?

L'entrée en formation « Psychiatrie et compétences transculturelles » m'a amené à m'interroger sur la prise en compte des représentations culturelles dans l'accompagnement des

¹⁴ PLACE, 2008

¹⁵ « Mi-jeur » est un terme utilisé par les professionnels travaillant auprès de jeunes étrangers sans statut pleinement défini : non reconnus mineurs pour accéder aux dispositifs de prise en charge de la protection de l'enfance mais sans que leur majorité soit formellement avérée. Ils se retrouvent donc dans un « entre deux » entre minorité et majorité.

¹⁶ L'expertise médico-légale de détermination de l'âge regroupe : un entretien psychologique avec un médecin, un examen physique, un examen dentaire, un examen de l'âge osseux (Ces radiographies sont ensuite comparées à l'atlas de référence de Greulich et Pyle établie en 1935.

personnes immigrées. Situation au préalable bouleversante, car ma formation d'éducatrice spécialisée m'a apporté un cadre théorique sur le concept d'adolescence tel qu'il est conçu en occident et que mes expériences de terrain dans le cadre de stages en MECS m'ont illustré le public de l'ASE en ce sens. D'où des interrogations sur la pertinence du travail d'accompagnement dans les dispositifs de protection de l'enfance avec ces « adolescents » alors que ceux-ci ne peuvent s'identifier comme tel pour qui, de surcroît, les professionnels n'ont pas de référentiel sur l'altérité culturelle dans les dispositifs d'accompagnement.

Au fur et à mesure de la formation complémentaire, de la poursuite de mes activités professionnelles et des apports de professionnels qui m'ont servi de guide dans ce travail de mémoire, l'idée première a cheminé, je me suis alors questionnée : bien que j'apporte le postulat que le dispositif dans lequel je travaille me parait impertinent, quels sont les constats sur ces jeunes dans le dispositif ? Quels regards pouvons-nous porter sur leur intégration dans le dispositif ? Et inversement, quels regards ont-ils sur leurs accompagnements ? Il apparait alors qu'ils se saisissent d'un accompagnement suffisamment étayant et contenant pour que ces jeunes étrangers puissent avoir l'opportunité d'être des adolescents d'ici tout en venant d'ailleurs.

Pour tenter d'illustrer ce cheminement dans la construction de ce mémoire, j'ai posé la question de l'adolescence pour ces « Mineurs Isolés Etrangers », comme elle pourrait se poser dans d'autres dispositifs d'accompagnement à savoir en quoi sont-ils des adolescents au sens universel et particulier ? Je pense qu'au travers de ce mémoire les réponses à ces questionnements initiaux sont aussi multiples que l'immense diversité toutes singulières de ces jeunes. Finalement, je pense qu'il n'y a pas qu'une seule réponse et que cela dépend de l'angle de vue que l'on souhaite prendre. Néanmoins, en me posant cette question, en essayant d'en chercher la réponse, je me suis mise au travail, j'ai cheminé et finalement j'ai trouvé mes réponses quant à la pertinence à accompagner ces jeunes et qu'il y avait beaucoup d'enjeux à travers cela.

Aussi, j'ai voulu mettre en exergue une teneur positive à la prise en charge de ces jeunes, contrepied de mon ressenti initial pour finalement mettre en lumière les différents enjeux de

l'accompagnement des éducateurs (malgré ces paradoxes). L'accompagnement au quotidien de ces adolescents, fait de bricolages créatifs et porteurs, est le garant d'une inscription dans un processus de changements et d'évolution celui du métissage.

Je m'autorise à penser que ce processus de métissage est réciproque, du point de vue des jeunes mais aussi des adultes les accompagnant. « *Processus de métissage : ils s'acculturent, se confrontent à des représentations et à des manières de penser, de dire, et de faire qui les changent. Leur identité se modifie dans un processus long, parfois douloureux mais toujours créatif. Processus d'«acculturation» chez les migrants et « transformation» chez les accueillants processus en miroir l'ensemble constituant le métissage des groupes, des individus, des pensées.* » (MORO, 2002) En effet, au contact de ces jeunes notre identité professionnelle se modifie, s'enrichit mais cela peut-être conflictuel et déstabilisant. Les éducateurs vont alors trouver des étayages pour être dans des pratiques métisses, à l'image du public accueilli. Pour ma part, l'entrée en formation transculturelle m'a servi de béquille ; un décentrage dans mes pratiques professionnelles qui m'a aidé à percevoir mon travail au quotidien d'une autre manière et sera à l'origine d'aménagements tout en restant dans le cadre d'intervention.

De part et d'autres, les divers bricolages génèrent des créativité quand les étayages sont suffisamment adéquats, nous pouvons alors parler d'effet miroir, de processus de métissage réciproques. D'ailleurs, le terme de métissage a été employé dans un ouvrage sur les pratiques professionnelles des éducateurs spécialisés : « *élaborer des théories métisses pour faire face aux dissonances forte dans le métier d'éducateur spécialisé.* » (LASSAIRE, 2004)

Pour illustrer cette idée, je citerai Montaigne : « *qu'il y ait de l'autre dans le moi et du moi dans l'autre* » (VILLANOVA (DE), R., VERMES, G., (dir), 2005)

CONCLUSION & PERSPECTIVES

A travers ce mémoire, il a été mis en évidence les diverses transitions dans lesquelles sont inscrits les « Mineurs Isolés Etranger ». Adolescence et migration, tous deux renvoient à des processus impliquant une mobilité, une évolution partant d'une origine (le monde de l'enfance, le monde du pays d'origine) et un point d'arrivée (le monde des adultes, le monde du pays d'accueil). Cela sera alors les enjeux de tous intervenant social au contact de ce public : proposer, adapter, de bricoler leurs pratiques professionnelles pour construire des ponts entre ces différents mondes.

Ainsi, ils auront l'opportunité de se reposer sur des étayages leurs permettant de s'inscrire dans un processus de métissage fait d'appartenances multiples, mais néanmoins qui leur est singulier. Dans ces diverses transitions, les dispositifs d'accompagnement avec la présence d'éducateurs représentent des espaces où des allers-retours entre les mondes sont envisageables. Mettre en sens la reconnaissance de leurs spécificités adolescentes et culturelles, leur permet d'établir des liens entre l'ici, là-bas, l'avant, le présent pour qu'ils puissent envisager le futur.

Le travail avec l'altérité culturelle est représentatif du champ de l'éducation spécialisée générale. L'accompagnement socio-éducatif est la rencontre avec un public singulier, avec sa langue, ses représentations, ses besoins et attentes, ses attaches quant à sa filiation et son investissement dans les différentes affiliations où les problématiques particulières sont à identifier. Il requiert pertinemment décentrage et réaménagements au quotidien.

Le travail d'accompagnement avec ces adolescents venus d'ailleurs vient bousculer les pratiques des professionnels. Intrinsèquement paradoxale, leur prise en charge se veut être le reflet de la situation des éducateurs spécialisés, incertaine, en constantes mutations mais néanmoins, si elle est étayée, cela devient source de potentialités et de créativité.

Les « MIE » sont donc capables d'agir dans un processus d'adaptation au sein des dispositifs de protection de l'enfance, pour tenter de s'inscrire dans un processus de métissage et nous avons pu

appréhender de quelle manière les éducateurs trouvent des aménagements avec ce public aux problématiques particulières, notamment par des bricolages emprunts de particularités et de singularités et en quoi cette prise en charge institutionnelle peut aussi représenter des opportunités de métissage dans leurs parcours migratoire.

La question de la maternité ou de la paternité est peu représentée dans les travaux de recherche concernant les « Mineurs Isolés Etrangers ». Il me semble intéressant d'impulser cette question néanmoins cela nécessiterai un travail de recherche distinct. Au sein du dispositif, quelques jeunes deviennent parents soit après leur prise en charge soit pendant. Ainsi, je me suis questionnée quant à ce constat en lien avec l'objet de recherche. Outre la potentielle obtention d'un titre de séjour, le fait d'être parent serait la résultante d'une difficulté d'affiliation culturelle au pays d'accueil où la filiation serait perçue comme une issue ? Ou à contrario, la filiation serait-elle une preuve de volonté d'affiliation au pays d'accueil ?

BIBLIOGRAPHIE

• Ouvrages

- BRIL, B., DASEN, P., SABATIER, C., KREWER, B., (1999) *Propos sur l'enfant et l'adolescent Quels enfants, pour quelle culture?*, Paris, Harmattan.
- BRICAUD, J., (2006) *Accueillir les jeunes migrants : Les mineurs isolés étrangers à l'épreuve du soupçon*, Paris, Broché.
- JAVEAU, C., (2004) *Le bricolage du social, , un traité de sociologie*, PUF.
- LAPLANTINE, F., Préface in DE VILLANOVA, R., VERMES, *Le métissage interculturel créativité dans les relations inégalitaires*,
- LASSAIRE, J.-P., (2004) *Les théories métisses des éducateurs : savoirs professionnels et représentations*, Paris, Harmattan.
- LE GALL, D., MARTIN, C., (1985) *Pas de social sans bricolage*, centre de recherche sur le travail social,
- LEROY, J., VAILLANT, M., (2006), *Cuisine et dépendance affectives, pour mieux comprendre nos rapports à l'alimentation*, Paris, Flammarion.
- MANANGA, F., (2010) *Intervenir auprès des mineurs isolés étrangers : entre le maintien des spécificités culturelles d'origine et l'intégration dans la société française*, Paris, Broché.
- MORO, M.-R., DE LA NOE, Q., MOUCHENIK, Y., (2004) *Manuel de psychiatrie transculturelle, travail clinique, travail social*, Grenoble, Pensée sauvage.
- MORO, M.-R., (2002) *Enfants d'ici venus d'ailleurs, Naître et grandir en France*, Paris, La Découverte.
- MORO, M.-R., (2010), *Grandir en situation transculturelle*, Bruxelles, Faubert.
- ROUZEL, J., (2005) *La parole éducative*, Paris, Dunod.
- ROUZEL, J., (2004) *Le travail de l'éducateur spécialisé. Ethique et pratique*, Paris, Dunod.
- VILLANOVA (DE), R., VERMES, G., (dir) (2005) *Le métissage interculturel, créativités dans les relations inégalitaires*, Paris, L'harmattan

• Encyclopédies

- LE BRETON, D., MARCELLI, D., (2010), *Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse*, Paris, PUF.

- **Documents, rapports, articles**

- GAULTIER, S., (2014) *Mineurs isolés étrangers : entre exil et placement Les enjeux psychiques de la réussite sociale*, Le journal des psychologues, 2014/5 n° 318, P. 55-59. DOI 10.3917/jdp.318.0055.
- DEBRE, I., (2010) *Les mineurs isolés étrangers en France*, consulté le 04.06.2015 sur www.justice.gouv.fr/_telechargement/rapport_mineur_20100510.pdf.
- AHOVI, J., MORO, M-R., (2010) *Rites de passage et adolescence*, Adolescence, 2010/4 n° 74, p. 861-871. DOI : 10.3917/ado.074.0861
- HELFTER, C., (2014) *La prise en charge des mineurs isolés étrangers par l'Aide sociale à l'enfance*, consultable sur www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=INSO_160_0124
- CUIN, C.-H., (2011) *Esquisse d'une théorie sociologique de l'adolescence*, Revue européenne des sciences sociales, consulté le 12 mai 2015 sur <http://ress.revues.org/987> ; DOI : 10.4000/ress.987
- PLACE, S., (2008) *Les stratégies des éducateurs face aux paradoxe, l'exemple de la prise en charge éducative et sociale des mineurs isolés étrangers. perte ou quête de sens?*, e-migrinter n°2
- RADJACK, R., (2012), & al., *Accueillir et soigner les mineurs isolés étrangers? Une approche transculturelle*, Adolescence, 2012/2 n° 80, p. 421-432. DOI : 10.3917/ado.080.0421
- ETIEMBLE, A., ZANNA, O., (2013) *Des typologies pour faire connaissance avec les mineurs isolés étrangers et mieux les accompagner*, consulté le 15 mars 2015, sur http://infomie.net/IMG/pdf/synthese_-_actualisation_typologie_mie_2013-2.pdf

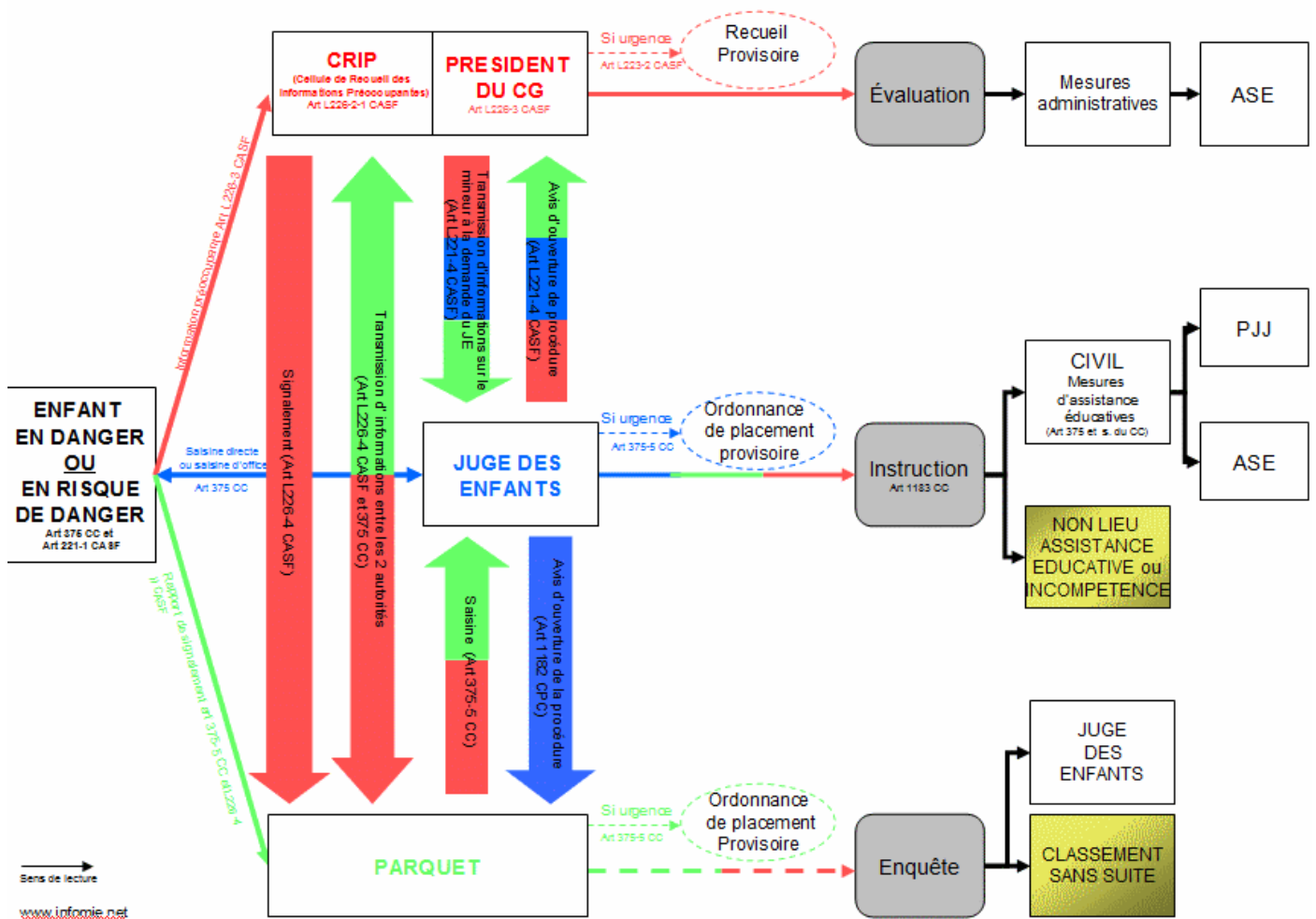
Etudes / Mémoire

- DUVIVIER, 2012, *Entre protection et surveillance: Parcours et logique de mobilité de jeunes migrants isolés* thèse consultable sur <https://ori-nuxeo.univlille1.fr/nuxeo/site/esupversions>. Thèse sociologie, Université de Lille 1

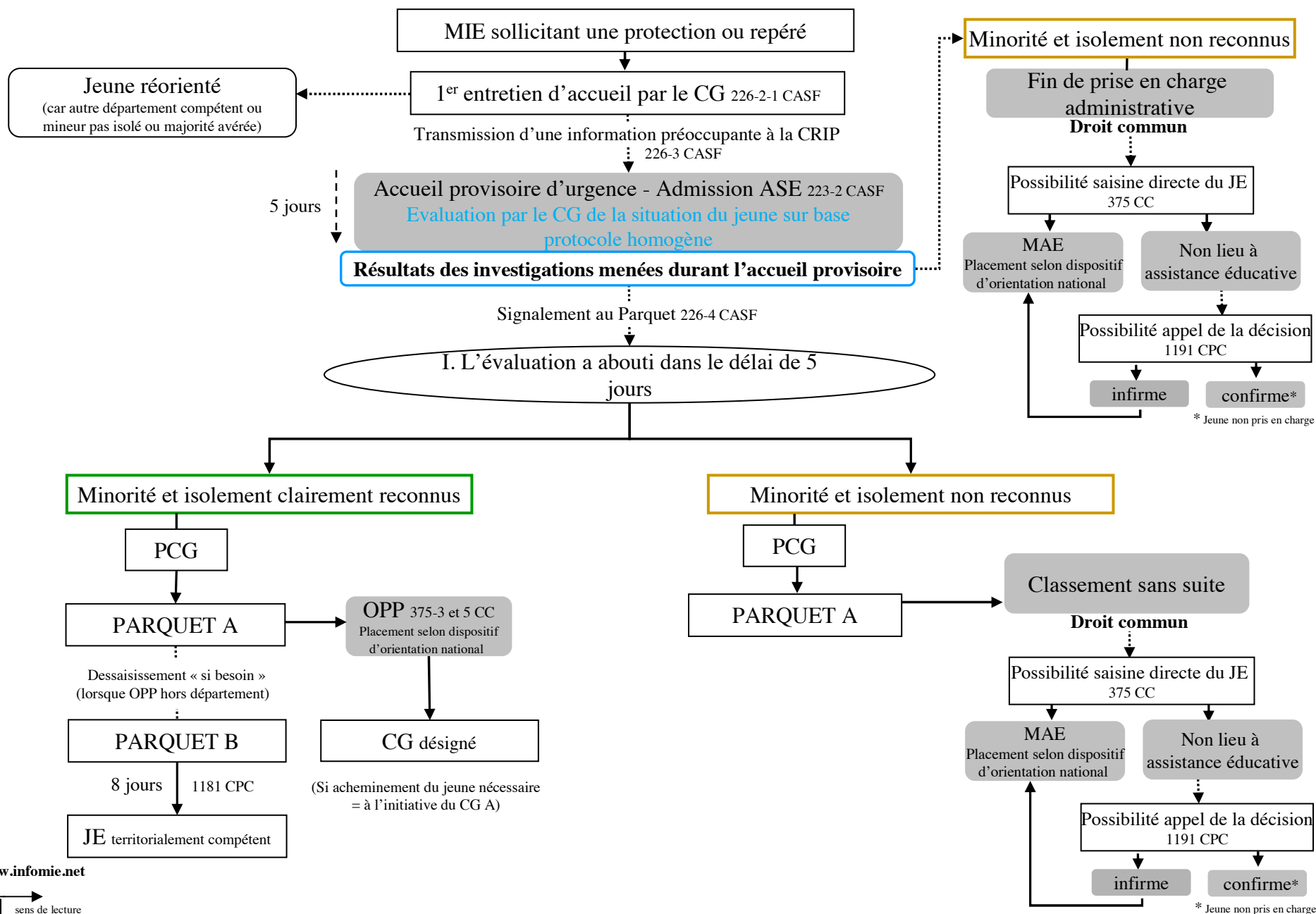
Sitographie

- www.infoMIE.net
- www.legifrance.gouv.fr
- www.cncdh.fr
- www.cairn.info

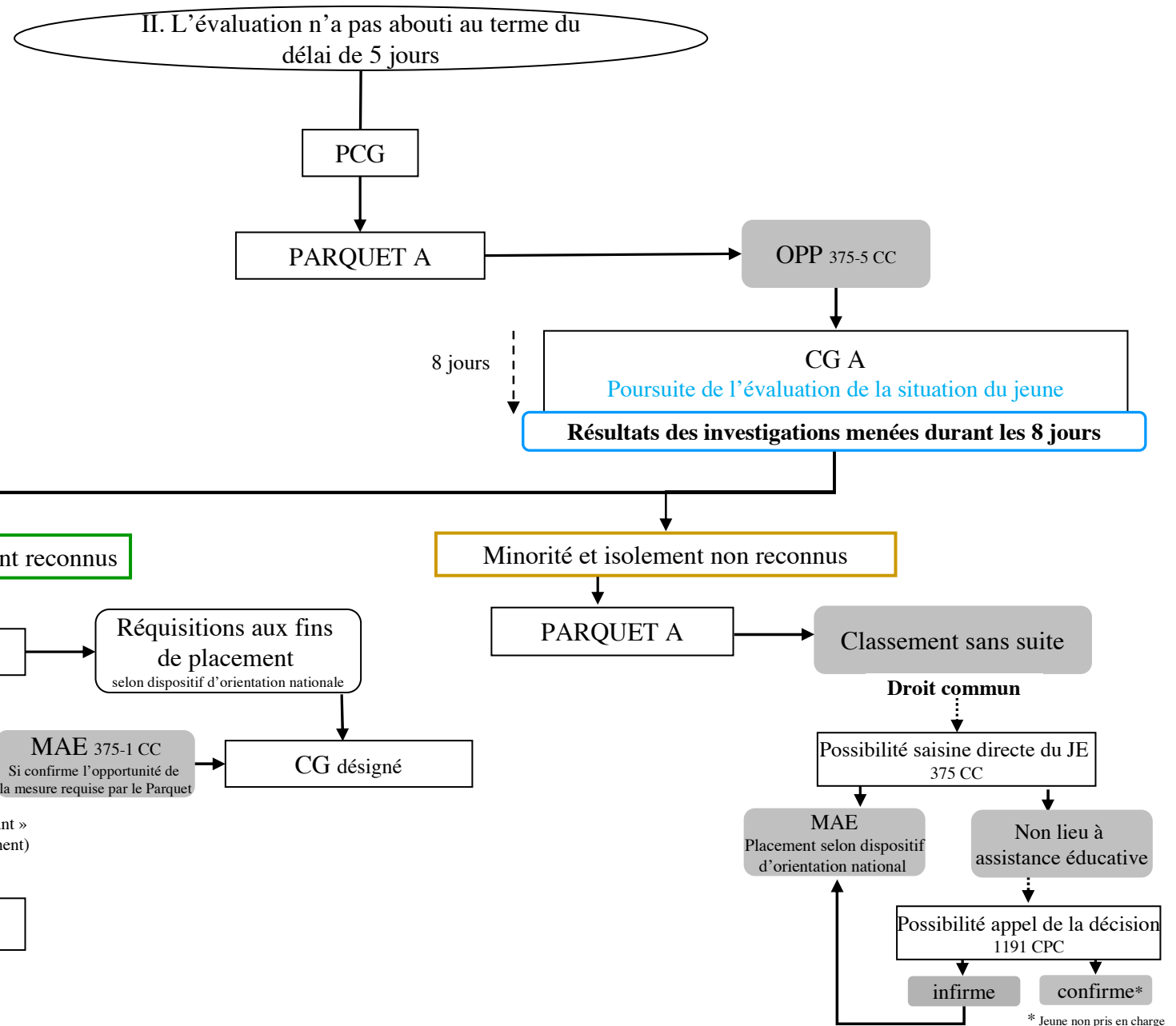
DISPOSITIF DE DROIT COMMUN DE PROTECTION DE L'ENFANCE EN DANGER



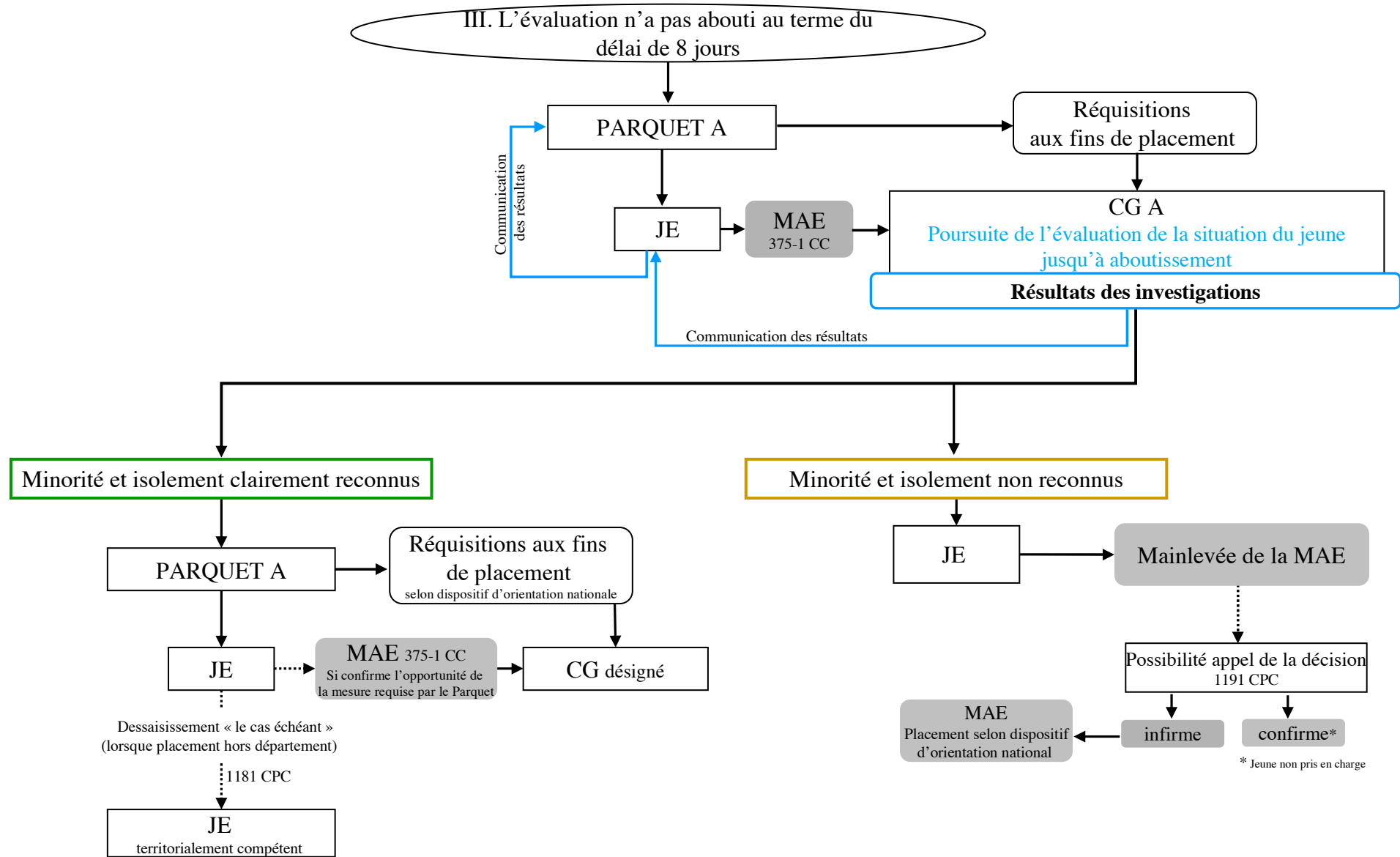
ARTICULATION DISPOSITIF NATIONAL DE MISE A L'ABRI, D'EVALUATION ET D'ORIENTATION DES MINEURS ISOLES ETRANGERS ET DROIT COMMUN DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE (1/3)



ARTICULATION DISPOSITIF NATIONAL DE MISE A L'ABRI, D'EVALUATION ET D'ORIENTATION DES MINEURS ISOLES ETRANGERS ET DROIT COMMUN DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE (2/3)



ARTICULATION DISPOSITIF NATIONAL DE MISE A L'ABRI, D'EVALUATION ET D'ORIENTATION DES MINEURS ISOLES ETRANGERS ET DROIT COMMUN DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE (3/3)



Glossaire

A	Du lieu où le jeune s'est présenté ou a été repéré / Du lieu de placement initial
B	Du lieu de placement définitif
CG désigné	Conseil Général du lieu où le jeune s'est présenté ou a été repéré / Du lieu de placement initial ou Du lieu de placement définitif
ASE	Aide Sociale à l'Enfance
CRIP	Cellule de Recueil des Informations Préoccupantes
CG	Conseil Général
PCG	Président du Conseil Général
JE	Juge des Enfants
MAE	Mesure d'Assistance Educative
OPP	Ordonnance de Placement Provisoire
CASF	Code de l'Action Sociale et des Familles
CC	Code Civil
CPC	Code de Procédure Civile