

**UNIVERSITÉ DE
TOULOUSE II – LE MIRAIL**

**IUFM DE MIDI
PYRÉNÉES**

**ÉCOLE INTERNE DE
L'UNIVERSITÉ DE
TOULOUSE II – LE MIRAIL**



**MASTER
« ENSEIGNEMENT ET FORMATION HOTELLERIE
RESTAURATION »**

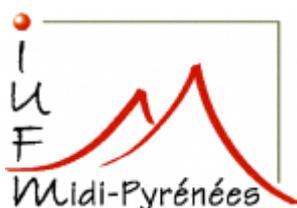
Parcours « service et accueil en hôtellerie - restauration »

MÉMOIRE DE MASTER DEUXIÈME ANNÉE

**Les mineurs isolés étrangers en formation professionnelle dans
un centre éducatif et professionnel :
public atypique, public spécifique ?**

Présenté par :

Marie-Laure Fontanel



**UNIVERSITÉ DE
TOULOUSE II – LE MIRAIL**

**IUFM DE MIDI
PYRÉNÉES**

**ÉCOLE INTERNE DE
L'UNIVERSITÉ DE
TOULOUSE II – LE MIRAIL**



**MASTER
« ENSEIGNEMENT ET FORMATION HOTELLERIE
RESTAURATION »**

Parcours « service et accueil en hôtellerie - restauration »

MÉMOIRE DE MASTER DEUXIÈME ANNÉE

**Les mineurs isolés étrangers en formation professionnelle dans
un centre éducatif et professionnel :
public atypique, public spécifique ?**

Présenté par :

Marie-Laure Fontanel

Année universitaire : **2012 – 2013**

Sous la direction de : **Paul GÉRONY**

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier l'équipe éducative du master « enseignement et formation en hôtellerie-restauration, parcours service et accueil » pour l'enseignement dispensé : Yannick Masson, Paul Gérony, Yves Cinotti, Dominique Alvarez et Benoit Jeunier.

Je remercie mon maître de mémoire, Paul Gérony, pour sa disponibilité et ses conseils avisés.

Je tiens à remercier tous ceux, éducateurs, éducateurs spécialisés, éducateurs techniques, formateurs, personnel administratif et équipe de direction et plus particulièrement les jeunes migrants isolés du centre éducatif et professionnel de leur précieux concours pour la réalisation de ce mémoire.

Un remerciement appuyé à Florence qui avec l'accord du directeur général m'a facilité l'accès aux données issues des dossiers des jeunes du CEP et exploitées dans ce mémoire.

Merci à Claude Daubas pour nos échanges et qui m'a également guidé dans mes réflexions.

Les mineurs isolés étrangers en formation professionnelle dans un centre éducatif et professionnel : public atypique, public spécifique ?

Sommaire

Introduction	9
PARTIE I : Revue de littérature.....	13
Chapitre 1. Les mineurs isolés étrangers.....	15
1. Définition et cadre réglementaire.....	16
2. Un phénomène migratoire difficile à évaluer.....	17
3. Typologie des trajectoires migratoires des mineurs isolés étrangers.....	18
4. Cadre de l'accueil des mineurs isolés étrangers : contrôle des flux migratoires et protection de l'enfance	24
5. Accompagnement socio-éducatif des mineurs isolés étrangers pris en charge par l'Ase	31
Chapitre 2. Les centres éducatifs et professionnels	47
1. La protection de l'enfance en danger en France	47
2. Les jeunes accueillis dans un CEP : qui sont-ils ?	54
3. Les centres éducatifs et professionnels : quels objectifs poursuivis ?.....	65
4. Les CEP : une alternative aux dispositifs de droit commun.....	70
5. Le projet personnalisé dans le secteur socio-éducatif	81
Chapitre 3. Problématique et hypothèses.....	97
1. Problématique.....	97
2. Question de recherche	98
3. Système d'hypothèses.....	98
PARTIE II #Méthodologie	101
Chapitre 4. Contexte de l'étude.....	103
Chapitre 5. Les participants à l'étude.....	105
1. L'échantillon des apprenants.....	105
2. Les formateurs	109
3. L'équipe de direction et le personnel éducatif	109
Chapitre 6. Les outils de collecte des données	110
1. Recueil de données existantes.....	110
2. Recueil des données collectées.....	120
Chapitre 7. Traitement des données.....	123
1. Traitement des données sur les caractéristiques des apprenants	123
2. Traitement des données issues des grilles d'évaluation des compétences sociales.....	123
3. Analyse de contenu des entretiens semi-directifs et du focus groupe.....	123
PARTIE III : Résultats.....	127
Chapitre 8. Présentation et interprétation des résultats	129
1. Difficultés identifiées l'admission	130
2. Attentes identifiées dans les projets personnalisés.....	132

3. Résultats des grilles d'évaluation de l'observation des compétences sociales.....	133
4. Résultats des entretiens semi-directifs	154
Chapitre 9. Discussion.....	174
1. Spécificités	175
2. Pratiques pédagogiques	187
3. Attentes	188
Conclusion.....	190
Préconisations.....	192
Chapitre 10. Chapitre 1. Contexte des préconisations	195
Chapitre 11. Chapitre 2. Préconisation d'un projet d'action éducative et pédagogique ...	199
1. Présentation du projet d'action éducative et pédagogique « <i>Les Parcours du Goût</i> »	200
2. Complémentarité avec le projet d'établissement et le projet de service	203
3. Objectifs éducatifs et pédagogiques	203
4. Un projet, des projets	207
Chapitre 12. Préconisation d'un accompagnement pédagogique en français langue étrangère dans le domaine spécifique de la restauration	210
1. Les objectifs.....	210
2. Les apprenants	211
3. Évaluation des besoins	212
4. La place dans la formation	212
5. L'organisation matérielle de l'espace : la salle de cours (p. 211)	214
6. Les activités proposées.....	217
7. Progression des thèmes.....	219
Bibliographie.....	224
Annexes	229
Table des annexes	268
Table des graphiques.....	271
Table des tableaux	272
Liste des sigles.....	274
Table des matières	276

Introduction

Depuis octobre 2011, j'ai intégré le service formation d'un centre éducatif et professionnel (CEP). Mon souhait de donner une nouvelle orientation à mon parcours professionnel m'a permis de découvrir un public différent.

En tant que structures socio-éducatives habilitées par l'Aide sociale à l'enfance (Ase) et protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), les CEP ont pour mission de protéger, d'accueillir, de former et d'insérer des adolescents et de jeunes majeurs aux trajectoires de vie complexes, marquées par des difficultés multiples (scolaire, familiale, sociale, délinquance, etc.) en vue de leur (ré)insertion sociale et professionnelle. Depuis 2009, les CEP sont confrontés à l'arrivée d'un nouveau public qu'ils n'avaient pas l'habitude d'accueillir : les mineurs isolés étrangers (MIE). C'est-à-dire des enfants étrangers de moins de dix-huit et sans représentant légal sur le territoire français. En situation de rupture, les jeunes migrants arrivent sur un territoire inconnu et sont confrontés à un environnement qui leur est étranger : habitudes et rythme de vie, codes sociaux à s'approprier, langue à apprendre, parcours de formation à intégrer. Ils doivent en peu de temps se familiariser avec cet environnement et surmonter leurs difficultés langagières. Certains n'avaient pas pris la mesure des enjeux du voyage, d'autres sont *dépassés* par un projet qui n'est pas le leur mais celui de leurs proches. Quelle que soit la situation dans laquelle ils sont placés, l'échec de leur projet migratoire n'est pas envisageable. Le pays d'accueil c'était « *une vie meilleure* », « *réussir et gagner de l'argent* ». La formation professionnelle fait partie intégrante de leur projet migratoire car c'est elle qui leur permettra également, à la majorité, d'envisager une régularisation administrative de leur situation.

Les MIE sont normalement pris en charge par l'Ase au nom de la protection de l'enfance en danger. Toutefois, ce dispositif de droit commun n'a pas été pensé pour ce public en particulier, mais pour l'enfance maltraitée, l'enfance délinquante. Les MIE confiés par l'Ase à des structures socio-éducatives interrogent les professionnels du secteur éducatif et de la formation sur leurs pratiques.

La situation inédite des mineurs isolés étrangers m'a interpellée : *Qui sont ces jeunes que « j'ai en face de moi » ? Dans quelle mesure ont-ils des spécificités par rapport aux autres jeunes habituellement accueillis ? Quelles sont leurs attentes ?*

Nous avons choisi d'aborder notre problématique dans le contexte spécifique d'un CEP qui sera notre terrain de recherche. Une étude plus large s'est avérée plus complexe à mener, un travail de recherche est actuellement en cours pour tenter d'identifier l'ensemble des structures accueillant des MIE sur le territoire français. Les MIE participants à notre étude sont tous pris en charge par l'Ase. Au-delà de leur « statut » de migrant, cette recherche vise à déterminer, dans le contexte spécifique d'un CEP, s'ils ont des spécificités et si elles existent, à quel niveau se situent-elles. Le thème de notre mémoire est le suivant : ***Les mineurs isolés étrangers en formation professionnelle dans un centre éducatif et professionnel : public atypique, public spécifique ?***

Notre recherche a été effectuée à partir de l'analyse de données existantes issues des grilles d'évaluation de l'observation des compétences sociales de trente-huit projets personnalisés de jeunes migrants isolés étrangers et de jeunes non migrants, accueillis au CEP, complétée avec des entretiens semi-directifs.

Dans une première partie nous expliquerons le cadre de l'accueil en France des mineurs isolés étrangers et comment ils apprennent le français et accèdent à la scolarité qui sont pour eux une des conditions de leur régularisation à la majorité. Puis, nous situerons les CEP dans le champ de la protection sociale de l'enfance, nous définirons les caractéristiques des jeunes accueillis, la forme que prend leur accompagnement éducatif et leur scolarité. Nous envisagerons également la co-construction du projet personnalisé, rendu obligatoire par la loi de rénovation de l'action sociale et médicale. Nous évoquerons alors les systèmes d'évaluation de la situation des jeunes, mis en place dans le cadre de l'élaboration des projets personnalisés. Pour terminer, nous nous intéresserons plus particulièrement à un système d'évaluation basé sur l'observation des compétences sociales. Les projets personnalisés fixent le cadre de l'accompagnement des jeunes migrants isolés et des jeunes non migrants accueillis au CEP, contexte de notre recherche. Nous développerons ensuite notre problématique et présenterons notre système d'hypothèses.

Dans une seconde partie, nous présenterons notre méthodologie de vérification des hypothèses qui s'appuie sur l'étude des grilles d'évaluation des compétences sociales complétée par des entretiens semi-directifs.

Notre troisième partie présentera l'analyse et l'interprétation des résultats.

Au vu de ces résultats, nous envisagerons deux axes de préconisations.

PARTIE I : Revue de littérature

Chapitre 1 : Les mineurs isolés étrangers

Au terme d'un parcours migratoire parfois complexe, ils se heurtent à des injonctions institutionnelles auxquelles ils n'étaient pas forcément tous préparés : raconter son « récit de vie », apporter la preuve de sa minorité, prouver son « isolement », apprendre le français et suivre une formation professionnelle et tout cela souvent « à marche forcée », tant l'âge de la majorité approche et avec elle, la nécessité d'une régularisation. Leur « rêve » ? Rester en France et avoir « une belle vie », protégés jusqu'à la majorité pour ceux qui sont pris en charge par l'Ase (aide sociale à l'enfance), la régularisation de leur situation à dix-huit ans est très hypothétique. Rêve, chimère, qu'importe « *c'est mieux que là-bas* », un là-bas que bon nombre des jeunes présents avec eux dans les structures d'hébergement socio-éducatives ont des difficultés à situer, c'est loin ! Leur histoire de vie et leur parcours migratoire ont parfois de troublantes similitudes selon leur continent d'origine : racontent-ils la vérité ? racontent-ils une histoire ? Ce dont nous sommes certains c'est qu'ils sont seuls et que tout le temps de leur accompagnement dans les structures socio-éducatives, ils auront peu de contacts avec cet « ailleurs ». Soupçonnés de mentir sur leur âge, sur leur histoire personnelle, sur leur parcours migratoire ils sont confrontés à la suspicion et n'ont pas le droit au « faux pas » (Ricaud, 2012).

Mineurs isolés étrangers (MIE), mineurs non accompagnés (MNA), jeunes migrants non accompagnés, migrants isolés primo arrivants, différents termes pour désigner une même réalité : l'arrivée de mineurs étrangers non accompagnés d'un représentant légal¹ sur le territoire français, phénomène migratoire croissant, apparu à la fin des années 1990². Les flux migratoires ont toujours généré le déplacement d'adolescents voyageant seuls en Europe pour y travailler. Leur nombre est toutefois resté marginal jusqu'au milieu des années 1990 (Étiemble,

¹ Père, mère ou tuteur.

² DEBRE Isabelle. Les mineurs isolés étrangers en France. Rapport de madame Isabelle DEBRE sénateur des Hauts-de-Seine, Sénat, mai 2010, p.12 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.justice.gouv.fr/telechargement/rapport_mineur_20100510.pdf>. (Consulté le 18-12-2012).

2002). Estimé à une centaine en 1997 contre 4 000 à 8 000 en 2007 avec un flux annuel d'environ 500³ mineurs isolés étrangers. L'arrivée de ces enfants s'est amplifiée à partir de 1999 (Debré, 2010, p.11). Leur arrivée soulève de nombreuses interrogations relatives à leur provenance, leurs conditions d'entrée en France et leurs motivations.

1. Définition et cadre réglementaire

Le droit français ne donne pas de définition précise⁴ mais un terme et une définition s'imposent aujourd'hui, repris par différents auteurs (Lemaire, 2010 ; Bricaud, 2012 ; Debré, 2010 ; Laurent, 2007) : «*Un mineur isolé étranger est une personne âgée de moins de dix-huit ans, se présentant ou étant présente sur le territoire français non accompagnée d'un représentant légal (père, mère ou tuteur).*»

Le terme de « mineur isolé étranger » a été retenu pour marquer la primauté de la notion d'isolement⁵ du mineur sur le fait qu'il soit étranger. Nous retiendrons cette définition dans notre mémoire et nous utiliserons également le terme de « *jeunes migrants isolés* » pour désigner des jeunes migrants pris en charge par l'Ase (aide sociale à l'enfance) alors qu'ils étaient mineurs et qui sont maintenant majeurs.

Les instances internationales et européennes, quant à elles, retiennent différentes expressions pour désigner les enfants de nationalité étrangère de moins de dix-huit ans non accompagnés d'un représentant légal : « *mineurs non accompagnés* » pour la commission européenne, le conseil de l'Europe distingue « *les mineurs migrants non accompagnés* » et les « *enfants séparés* », le haut-commissariat aux réfugiés (HCR) retient l'expression « *enfants séparés* », la convention internationale des droits de l'enfant ne traite pas explicitement de la question des mineurs isolés étrangers mais définit les lignes directrices pour leur accueil⁶. Comme le soulignent

³ Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire. *Les politiques relatives à l'accueil, l'intégration et le retour des mineurs non accompagnés*, 2010, [en ligne]. Disponible sur : <http://www.immigration.gouv.fr/IMG/pdf/REMMInIsoles.pdf> (Consulté le 15-12-2012).

⁴ Les mineurs isolés étrangers n'ont pas de statut juridique propre.

⁵ La séparation du jeune d'avec ses parents ou son tuteur légal.

⁶ <http://www2.ohchr.org/french/law/crc.htm>

« 1. Tout enfant qui est temporairement ou définitivement privé de son milieu familial, ou qui dans son propre intérêt ne peut être laissé dans ce milieu, a droit à une protection et une aide spéciale de l'État.

Chartroux, Rouvière et al.⁷, le sens et l'ordre des mots ont toute leur importance dans la perception que l'on peut avoir de ces jeunes, le terme « non accompagné » ne prend pas en considération les enfants qui arrivent accompagnés sur un territoire national sont ensuite laissés seuls et livrés à eux-mêmes (Debré, 2010, p.15). Suivant l'ordre des mots on privilégie le jeune soit comme un étranger au statut administratif précaire (« étranger »), soit comme une personne vulnérable qui doit être protégée (« isolé »). (*Ibid*). Toutefois, ces différentes approches terminologiques ne renvoient pas à un statut juridique propre aux mineurs isolés étrangers.

2. Un phénomène migratoire difficile à évaluer

Les données éparses concernant les mineurs isolés étrangers ne permettent pas de quantifier précisément ce phénomène migratoire. Le rapport Debré souligne la difficulté d'évaluer ce phénomène « *tant en l'absence de statistiques que d'une terminologie dédiée* » (Debré, 2010, p. 10). Les statistiques fluctuent selon les autorités saisies : aide sociale à l'enfance, protection judiciaire de la jeunesse, secteur associatif. On évalue toutefois entre 4 000 et 8 000⁸ le nombre de MIE présents sur le territoire français⁹ (Debré, 2010, p. 14). Les MIE sont pour la majorité des garçons (84 %) contre 16 % de filles, l'âge moyen est de 16,54 ans et la durée moyenne de prise en charge par l'Ase est 20,21 mois. Ils viennent majoritairement du continent africain (République Démocratique du Congo, Mali, Angola, Mauritanie, Guinée-Conakry, Maroc) mais également du Pakistan, d'Afghanistan, d'Inde, du Bangladesh et des Territoires palestiniens. La répartition des MIE sur le territoire national est très inégale : en 2003, les départements de la

2. Les États parties prévoient pour cet enfant une protection de remplacement conforme à leur législation nationale.

3. Cette protection de remplacement peut notamment avoir la forme du placement dans une famille, de la kafalahde droit islamique, de l'adoption ou, en cas de nécessité, du placement dans un établissement pour enfants approprié. Dans le choix entre ces solutions, il est dûment tenu compte de la nécessité d'une certaine continuité dans l'éducation de l'enfant, ainsi que de son origine ethnique, religieuse, culturelle et linguistique ». (Art. 20)

⁷ CHATROUX N., ROUVIERE M-N., LECERF-DUMAS E., HATZFELD D.. Le livre noir des mineurs isolés en Isère, La Cimade, Mars 2013 [en ligne]. Disponible sur : < <http://infomie.net/spip.php?article1314>>. (Consulté le 30-3-2013).

⁸ 4 000 correspond au nombre de MIE pris en charge par l'ASE et 6 000 est une estimation haute des associations.

⁹ Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire. Les politiques relatives à l'accueil, l'intégration et le retour des mineurs non accompagnés, 2010, [en ligne]. Disponible sur : « <<http://www.immigration.gouv.fr/IMG/pdf/REMMInIsoles.pdf>>. (Consulté le 15-12-2012).

Seine-Saint-Denis et de Paris recevaient 50 %¹⁰ des MIE présents sur le territoire national et en 2009 la Seine-Saint-Denis accueillait près des deux tiers des mineurs à leur arrivée en France. Par ailleurs, les demandes d'asile sont en constante diminution, 1 067 MIE demandeurs d'asile en 2001 pour n'atteindre que 459 demandeurs d'asile en 2007 (Debré, 2010, p. 15).

3. Typologie des trajectoires migratoires des mineurs isolés étrangers

La venue en France de mineurs isolés étrangers pose question à de nombreux auteurs. L'étude des trajectoires en amont de leur arrivée et de leur parcours migratoire a permis de mieux appréhender les raisons qui les poussent au départ.

Des motivations de départ difficiles à cerner

Pour Étiemble (2002, p. 60) : « *Les motivations qui les poussent au départ sont loin d'être des motivations « personnelles » : des adultes les amènent en général à partir* ». Les raisons sont multiples (contexte politique, instabilité économique, conflits interethniques, économiques) et il est difficile d'identifier « *une ultime raison* ». Le projet migratoire est aussi animé par la recherche d'une « *vie meilleure* », « *faire des études* », « *avoir un bon métier* ».

Processus et parcours migratoire

C'est après un processus migratoire parfois traumatisant que les MIE arrivent sur le territoire français qui n'est pas toujours leur destination finale. Duvivier¹¹ a mis en évidence trois modèles de « *circulations migratoires* »¹² :

¹⁰ 30 % à Paris et 20 % en Seine-Saint-Denis

¹¹ *Ibid.*

¹² Duvivier E. Du « Temps du déplacement » au « temps de l'institution » : analyse des trajectoires migratoires d'un groupe de mineurs isolés pris en charge dans un foyer socio-éducatif. *E-migrinter*, 2008, n°2, p. 196-207 [En ligne]. Disponible sur : http://www.mshs.univ-poitiers.fr/migrinter/e-migrinter/200802/emigrinter2008_02_196.pdf. (Consulté le 15-10-2012).

- a) **Mobilité directe** (du pays de départ vers le pays d'accueil) : recours « aux passeurs ».

Dans ce contexte le voyage est généralement préparé et organisé par un adulte chargé de leur passage. La France n'est pas forcément la destination finale du voyage mais une étape qui leur permet de rejoindre un autre pays. Cependant, les « aléas » du voyage¹³, amènent les mineurs à renégocier leur projet initial. Dans le cadre de la mobilité directe les trajectoires circulatoires sont relativement courtes.

- b) **Cheminement de pays en pays avant d'arriver à destination**¹⁴ : trajectoire plus longue, plus complexe et cheminement par le biais de filières organisées, de pays en pays, avant de rejoindre la destination escomptée. Cette mobilité répond à une forme d'organisation particulière et très hiérarchisée : « le passeur est le maître et les jeunes migrants se soumettent à lui afin d'obtenir « les clés qui lui ouvriront les portes de l'Europe »¹⁵. Ce mode de mobilité est souvent long et dangereux. Ce voyage généralement financé par la famille ou un proche représente « une dette familiale » que les jeunes migrants devront rembourser.

- c) **Une logique de mobilité alternative**¹⁶ : le chemin parcouru est ponctué d'étapes à durée variable. Ce type de trajectoire concerne les MIE qui circulent de pays en pays sans avoir au départ décidé d'une destination finale. Ces jeunes diffèrent des autres MIE. Accueillis en foyer, leur comportement pose question. Ils ont des difficultés à respecter le cadre et les règles de vie en collectivité.

Si ces trois types de mobilité nous donnent finalement peu d'éléments sur les motivations de départ, elles nous permettent de mieux comprendre les différents modes d'organisation du voyage et l'on mesure, surtout pour la mobilité directe et

¹³ Interception par la police dans un pays de transit où ils sont pris en charge par les services sociaux. C'est le cas de nombreux MIE pris en charge par l'Ase mais dont le projet n'était pas, à l'origine, de rester en France.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Duvivier E. Du « Temps du déplacement » au « temps de l'institution » : analyse des trajectoires migratoires d'un groupe de mineurs isolés pris en charge dans un foyer socio-éducatif. *E-migrinter*, 2008, n°2, p. 196-207 [En ligne]. Disponible sur : http://www.mshs.univ-poitiers.fr/migrinter/e-migrinter/200802/emigrinter2008_02_196.pdf. (Consulté le 15-10-2012).

¹⁶ *Ibid.*

le cheminement de pays en pays, le rôle de la famille qui a organisé le voyage avec l'aide d'un passeur ou d'une filière. Pour le troisième type de mobilité, le voyage semble plus « improvisé ». Quel que soit le mode de mobilité, Duvivier souligne que « ces jeunes migrants ont intégré au départ l'idée que quelqu'un en Europe pouvait leur venir en aide à un moment ou un autre de leur parcours. »¹⁷. La famille qui le mandate place tous ses espoirs dans la réussite du projet migratoire du jeune (Lemaire, 2009, p.14). La migration est alors envisagée comme une stratégie familiale en réponse à l'insécurité ou à la pauvreté du pays d'origine. Dans d'autres cas, les jeunes sont déjà « isolés » dans leur pays d'origine, parce que la famille a été dispersée ou a disparu (Bricaud, 2012 p. 20-21). Plus rarement, l'émigration participe à un souhait d'accomplissement personnel du jeune déterminé à partir.

C'est un membre de la famille ou des proches qui financent le voyage, ce peut être aussi une organisation humanitaire, religieuse ou mafieuse. Dans de rares cas, c'est le mineur qui le finance lui-même. Quel que soit leur situation de départ, les jeunes sont confrontés aux passeurs. L'organisation « clandestine » des passages vers l'Europe est une activité lucrative qui s'est structurée et organisée ces vingt dernières années avec la mise en place de « filières » et de « passeurs » qu'il faut distinguer des « réseaux » et des « trafics » qui « désignent une autre réalité » (Étiemble, 2002, p. 65). Les « réseaux » organisent le passage vers un pays européen mais aussi l'exploitation de la population migrante dans le pays d'arrivée (traite des êtres humains, réseau de travail clandestin).

L'aéroport de Roissy-Charles de Gaulle semble être le point de passage le plus important des migrants (Étiemble, 2002, p. 59). Angéline Étiemble observe que les MIE accueillis par l'Ase arrivent principalement par voies aériennes (32 %) et ferroviaires (57 %) mais également terrestres et maritimes (*Ibid.*). À leur arrivée sur le territoire Français, les mineurs isolés étrangers sont soit interceptés à la frontière et placés en zone d'attente, soit ils entrent sur le territoire sans avoir été contrôlés. Parfois « accompagnés » puis abandonnés ou déjà seuls, certains possèdent les coordonnées d'une personne à contacter ou « le passeur » leur a

17 *Ibid.*

remis des informations sur les dispositifs de protection de l'enfance (informations comprises dans le prix du passage). Certains mineurs arrivent très bien renseignés et possèdent souvent les coordonnées d'une association qui pourra les prendre en charge à leur arrivée (*Ibid*).

Les MIE qui ne sont pas interceptés aux zones de contrôle et placés en zone d'attente, connaissent un temps d'errance pouvant aller de quelques jours à plusieurs mois. C'est généralement «*La Mauraude*» (SAMU social de Paris) ou un «*bon samaritain*» (Étiemble, 2002), qui les dirigent vers une association, l'Ase ou la brigade des mineurs.

Typologie des candidats au départ

Différents auteurs (Bricaud, 2012 ; Debré, 2011 ; Helfter, 2010 ; Lemaire, 2009), les analyses des associations spécialisées, les rapports institutionnels font référence à la typologie de la sociologue Angelina Étiemble (2002) pour comprendre les parcours et les profils des jeunes migrants isolés. Étiemble (2002, p. 61) distingue six profils¹⁸ de mineurs isolés étrangers selon les motifs de départ du pays d'origine :

- a) « **Les exilés** » : mineurs qui viennent de toutes les régions ravagées par la guerre et les conflits ethniques. Ils quittent leur pays par peur des répressions en raison des activités politiques de leurs proches ou de leurs appartenances ethniques.
- b) « **Les mandatés** » : mineurs dont le départ est incité, voire organisé par leur famille (parents ou proches), afin d'échapper à la misère ou pour fuir une situation conflictuelle. Dans un premier cas, le mineur a alors comme « mandat » de se rendre en Europe afin de travailler et d'envoyer de l'argent à sa famille restée au pays, de poursuivre des études ou d'apprendre un métier. L'objectif secondaire est parfois de faire venir plus tard le reste de sa famille. Certains mandatés sont envoyés par leurs parents afin d'échapper à la

¹⁸ ETIEMBLE Angéline. *Évaluation quantitative de la population accueillie à l'Aide sociale à l'enfance. Les termes de l'accueil et de la prise en charge*, Étude réalisée pour la direction de la Population et des migrations, Rennes: QUEST'US, Association d'études et de recherches en sociologie, 2002, 217 p.

misère et assurer par leur travail la survie de la famille. Souvent pris dans des réseaux mafieux, aux mains de trafiquants de toutes sortes, objet même du trafic, ils découvrent la brusque réalité de l'exploitation humaine¹⁹. Dans un second cas, le « mandat » du mineur est la réussite sociale et économique. Le mineur est généralement scolarisé dans son pays d'origine mais des conflits politiques ou les crises politico-économiques l'empêchent de continuer sa scolarité.

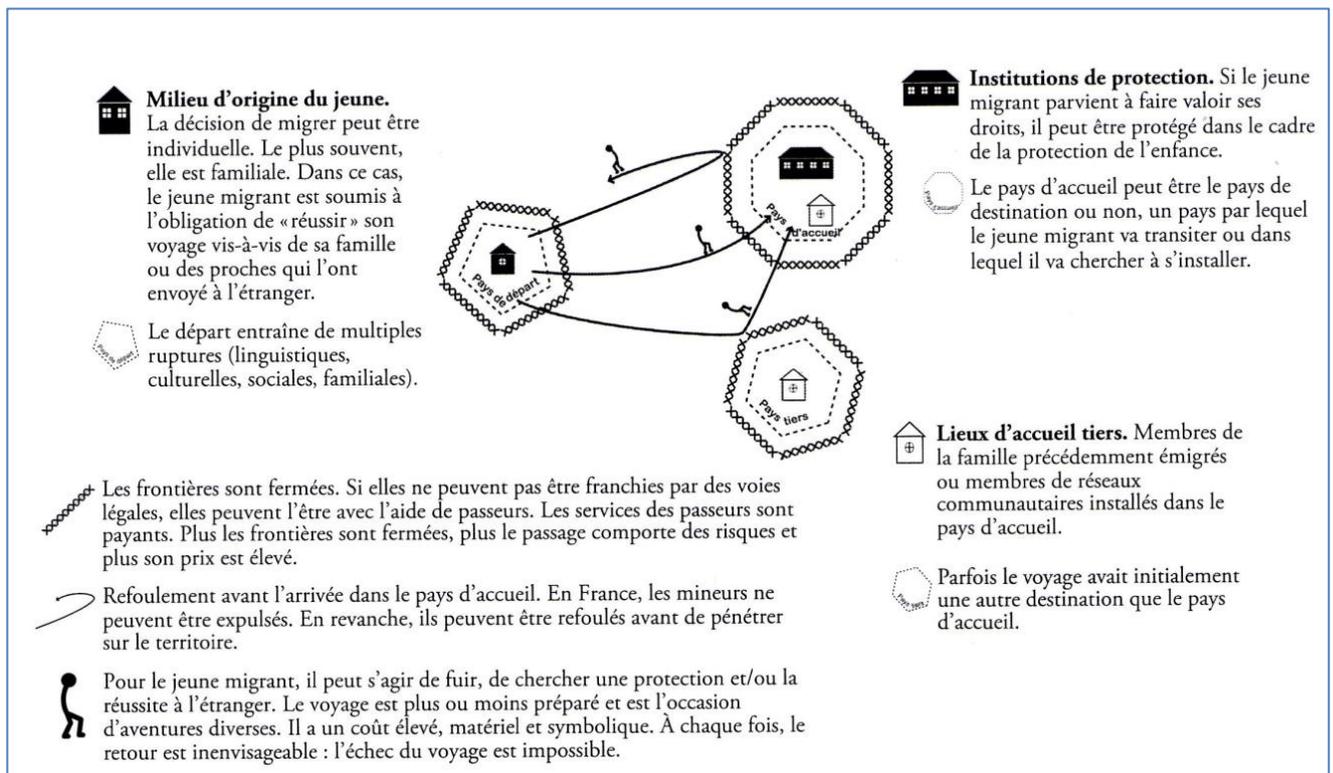
- c) *« **Les exploités** » : mineurs aux mains des trafiquants de toutes sortes, parfois victimes de la traite des êtres humains.*
- d) *« **Les fugueurs** » : mineurs quittant leur lieu de vie (parents, famille élargie, orphelinat) à cause de conflits ou de maltraitance. Ces mineurs viennent surtout d'Afrique noire ou du Maghreb et veulent tenter leur chance en France. Ils embarquent généralement dans des cargos qui traversent la Méditerranée.*
- e) *« **Les errants** » : mineurs déjà en situation d'errance dans leur pays d'origine depuis plusieurs mois ou plusieurs années. Ils vivaient de la mendicité, de petits emplois de fortune, de délinquance, parfois de prostitution, et décident de venir en Europe dans l'espoir d'une vie meilleure. Ce sont les enfants « dans la rue ».*
- f) *« **Les rejoignants** » : mineurs rejoignant un membre plus ou moins proche de leur famille installé en Europe. Dans le cas d'un ascendant direct, le but peut être un regroupement familial déguisé ; mais il peut aussi s'agir d'un accueil beaucoup plus aléatoire qui, au gré des conditions d'accueil et/ou du hasard des rencontres, isole le mineur ou le met en danger.*

Cette classification rend compte de la diversité des raisons qui « poussent au départ » les jeunes étrangers de moins de dix-huit ans qui se retrouvent isolés sur

¹⁹ HELFTER Clémence. « La prise en charge des mineurs isolés étrangers par l'aide sociale à l'enfance » Une protection nécessaire et perfectible, *CNAF Informations sociales*, 2010, n°160, p. 124-151 [en ligne]. Disponible sur < <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-4-page-124.htm>.> (Consulté le 15-1-13).

le territoire français. Pour Divivier²⁰ et Bricaud (2012) cette typologie apporte « *un éclairage intéressant* » mais « *les motivations des mineurs isolés demeurent complexe à catégoriser* »²¹. Comme Étienne (2002), Divivier souligne que la frontière entre ces six « profils » est perméable et bien souvent certains mineurs appartiennent à deux catégories (un « *mandaté* » devient un « *exploité* » à son arrivée sur le territoire français.)» Bricaud (2012) et Étienne (2002) invitent à la nécessaire dissociation entre « *profils migratoires et nationalités* » c'est-à-dire ne pas associer certains profils à certains pays²², conception qui participe à une vision déterministe de la culture d'origine des jeunes migrants. Les jeunes migrants isolés d'un même pays sont « *porteurs d'histoires différentes* ».

Figure 1 - Parcours migratoire²³



²⁰ DUVIVIER Émilie, Du « temps du déplacement » au « temps de l'institution » : analyse des trajectoires migratoires d'un groupe de mineurs isolés pris en charge dans un foyer. *E-migrinter* n°2, 2008 [en ligne]. Disponible sur : http://www.mshs.univ-poitiers.fr/migrinter/e-migrinter/200802/emigrinter2008_02_196.pdf. (Consulté le 15-10-2012).

²¹ *Ibid.*

²² « Les chinois viennent travailler dans les ateliers clandestins, les Africains sont des enfants soldats, les maghrébins sont en rupture familiale. »

²³ BRICAUD Julien. Accueillir les jeunes migrants. Les mineurs isolés à l'épreuve du soupçon. Lyon : Chronique sociale, 2012, 223 p.

Les MIE traversent beaucoup d'obstacles et l'on s'interroge sur la manière dont ils vont vivre ce projet migratoire une fois arrivé en France (Figure 1 - Parcours migratoire).

4. Cadre de l'accueil des mineurs isolés étrangers : contrôle des flux migratoires et protection de l'enfance

L'arrivée des mineurs isolés suscite au prime abord des sentiments bienveillants lorsque celle des adultes étrangers est source d'inquiétude et la nécessité de protéger ces enfants semble s'imposer à tous (Bricaud, 2012). Ce souci de protection, en apparence sincère, ne se traduit pas dans les faits par un accueil inconditionnel. Au contraire : *« il s'effectue selon des modalités complexes dans lesquelles le **désir d'hospitalité** se mêle au **souci du contrôle** et à la **tentation du rejet**. »* (Bricaud, 2012, p. 9). La prise en charge des MIE sur le territoire Français est au croisement de la politique de contrôle des flux migratoires qui relève de l'État, et de la protection de l'enfance en danger qui relève de la compétence des conseils généraux. Pour Debré (2010) *« les pouvoirs publics ont tardé à apporter une réponse coordonnée à la prise en charge des MIE »*. Loin de leur environnement habituel de vie, séparés de leurs parents ou de leurs proches et exposés à des risques multiples, les mineurs isolés sont vulnérables. À ce titre, certains auteurs s'indignent du traitement qui leur ai réservé (Lemaire, 2009 ; Bricaud, 2012) et jugent que les mesures les concernant doivent aller au-delà du contrôle des frontières et des actions contre la migration irrégulière. La Convention internationale des droits de l'enfant, dont la France est signataire, stipule que ces mineurs doivent être protégés²⁴. À ce titre, Lemaire estime qu'un accompagnement socio-éducatif doit leur être proposé (Lemaire, 2009, p.12). Toutefois, sur le terrain, la réalité est toute autre. Pour Bricaud (2012, p. 9), la prise en charge des MIE s'effectue de manière encore trop inégale et il estime qu'elle fonctionne de manière restrictive alors que les dispositions législatives qui structurent la protection de ce public semblent permettre la mise en place d'un

²⁴ http://infomie.net/IMG/pdf/CHILD_F.pdf

accueil et d'un accompagnement sans condition. À ce titre, le Défenseur des droits²⁵ a récemment²⁶ interpellé la garde des sceaux sur l'inquiétante situation d'errance des mineurs isolés étrangers faute de prise en charge et lui a soumis quinze recommandations portant respectivement sur le premier accueil des mineurs isolés étrangers, leur accès au dispositif de protection de l'enfance et les modalités de leur accompagnement au moment de leur majorité. Les MIE sont donc confrontés à une première difficulté qui concerne l'effectivité de leur prise en charge par les services de l'Ase : ils ont, en théorie, droit à cette protection mais ils n'y accèdent, pour certains d'entre eux, qu'après un parcours complexe. Les MIE en situation d'errance sont difficiles à repérer sur le territoire français, car ils n'ont aucun lien avec l'institution.

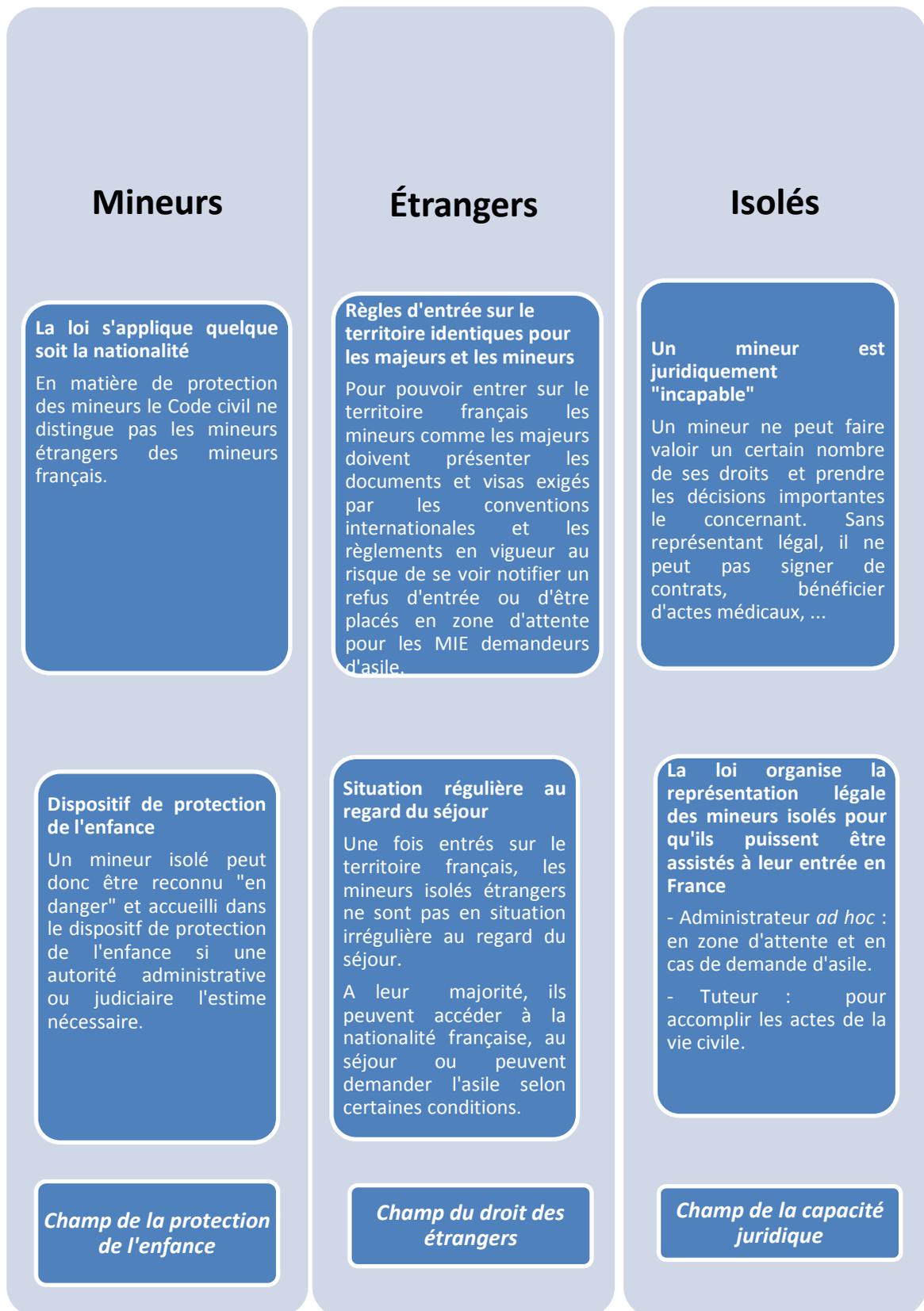
Les droits des mineurs isolés étrangers

Pour Bricaud (2012, p. 25) les droits des MIE résultent de la triple manière dont ils sont saisis par le droit que nous pouvons présenter de la manière suivante (Figure 2) :

25 Il veille au respect des droits et libertés et à la promotion de l'égalité (article 71.1 de la constitution). Il est, entre autre, chargé de défendre et de promouvoir l'intérêt supérieur et les droits de l'enfant.

26 BAUDIS D., Le défenseur des droits, lettre adressée à madame la ministre, Garde des sceaux. Document disponible à l'adresse suivante : <http://infomie.net/spip.php?article1244>. (Consulté le 15 janvier 2013).

Figure 2 - Droits des mineurs isolés étrangers.



La situation des mineurs isolés étrangers recouvre donc trois champs qui, en droit, ne dépendent pas les uns des autres : la protection de l'enfance, le droit des étrangers et la capacité juridique. (*Ibid*). Le traitement juridique du phénomène migratoire des MIE s'avère donc complexe (Debré, 2010).

La protection de l'enfance en danger

En l'absence d'une définition explicite en droit français du terme « mineur isolé étranger », la protection de ces jeunes migrants repose sur deux critères : **la minorité et l'existence d'un danger**.

1.1.1. L'existence d'un danger

La notion de danger est définie aux articles 375 du Code Civil et L.221-1 du Code de l'Action Sociale et des Familles²⁷, qui prévoit 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* .»²⁸

En France, la notion de danger ne se limite pas aux seules questions de maltraitance mais à de multiples situations ne permettant pas à l'enfant de vivre un développement harmonieux. L'interprétation du danger pour les mineurs isolés étrangers est fondée sur l'absence de représentants légaux. Généralement, le mineur isolé étranger bénéficie de la protection judiciaire immédiate par ordonnance provisoire de placement (OPP) du procureur de la république qui le confie aux services de l'Ase. Toutefois, l'interprétation du danger constitué par l'absence d'autorité parentale peut induire des pratiques différentes selon les tribunaux (Debré, 2010).

²⁷ [L'article L112-3 du CASF](#) : « La protection de l'enfance a pour but de prévenir les difficultés auxquelles les parents peuvent être confrontés dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives, d'accompagner les familles et d'assurer, le cas échéant, selon des modalités adaptées à leurs besoins, une prise en charge partielle ou totale des mineurs. Elle comporte à cet effet un ensemble d'interventions en faveur de ceux-ci et de leurs parents. Ces interventions peuvent également être destinées à des majeurs de moins de vingt et un ans connaissant des difficultés susceptibles de compromettre gravement leur équilibre. La protection de l'enfance a également pour but de prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille et d'assurer leur prise en charge. »

²⁸InfoMIE. Centre de ressources sur les mineurs isolés étrangers. Mineurs isolés / Mineurs en danger [en ligne]. Disponible sur : <http://infomie.net/spip.php?article652>. (Consulté le 8-1-2013).

1.1.2. La réalité de la minorité

Pour bénéficier de la protection relevant des droits de l'enfant, les MIE doivent apporter la preuve de leur minorité. La preuve peut être apportée par la production de documents d'identité. Bien souvent, les autorités contestent la validité des documents fournis ou bien le jeune n'a pas de pièces d'identité. L'autorité judiciaire pourra alors demander une estimation médicale de l'âge qui découle d'un examen médical approfondi²⁹ dont la validité est aujourd'hui largement remise en cause (Debré, 2010). Le MIE déclaré mineur par décision de justice peut être pris en charge jusqu'à sa majorité par les services de l'Ase.

1.1.3. La prise en charge par les services de l'Ase

Comme le confirme loi du 5 mars 2007³⁰ la protection de l'enfance³¹ relève de la compétence des conseils généraux³² qui doivent : « *prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille* »³³ et cela quelle que soit leur nationalité. Les mineurs relèvent donc de la prise en charge des services de l'aide sociale à l'enfance des départements au titre de la protection de l'enfance en danger, de la même manière que les adolescents français bénéficiant d'une mesure d'assistance éducative et ce

²⁹ Examen médical pour déterminer l'âge physiologique : examen dentaire, examen des parties génitales, test radiographique osseux.

³⁰ Legifrance. Loi n°2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance [En ligne]. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000823100>. (Consulté le 25-3-2013).

³¹ Les missions de l'aide sociale à l'enfance (ASE) : « *La protection de l'enfance a pour but de prévenir les difficultés auxquelles les parents peuvent être confrontés dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives, d'accompagner les familles et d'assurer le cas échéant, selon les modalités adaptées à leurs besoins, une prise en charge partielle ou totale des mineurs. Elle comporte, à cet effet, un ensemble d'interventions en faveur de ceux-ci et de leurs parents. Ces interventions peuvent également être destinées à des majeurs de moins de vingt et un ans connaissant des difficultés susceptibles de compromettre gravement leur équilibre. La protection de l'enfance a également pour but de prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille et d'assurer leur prise en charge.* » (Dubois, 2011, p. 94)

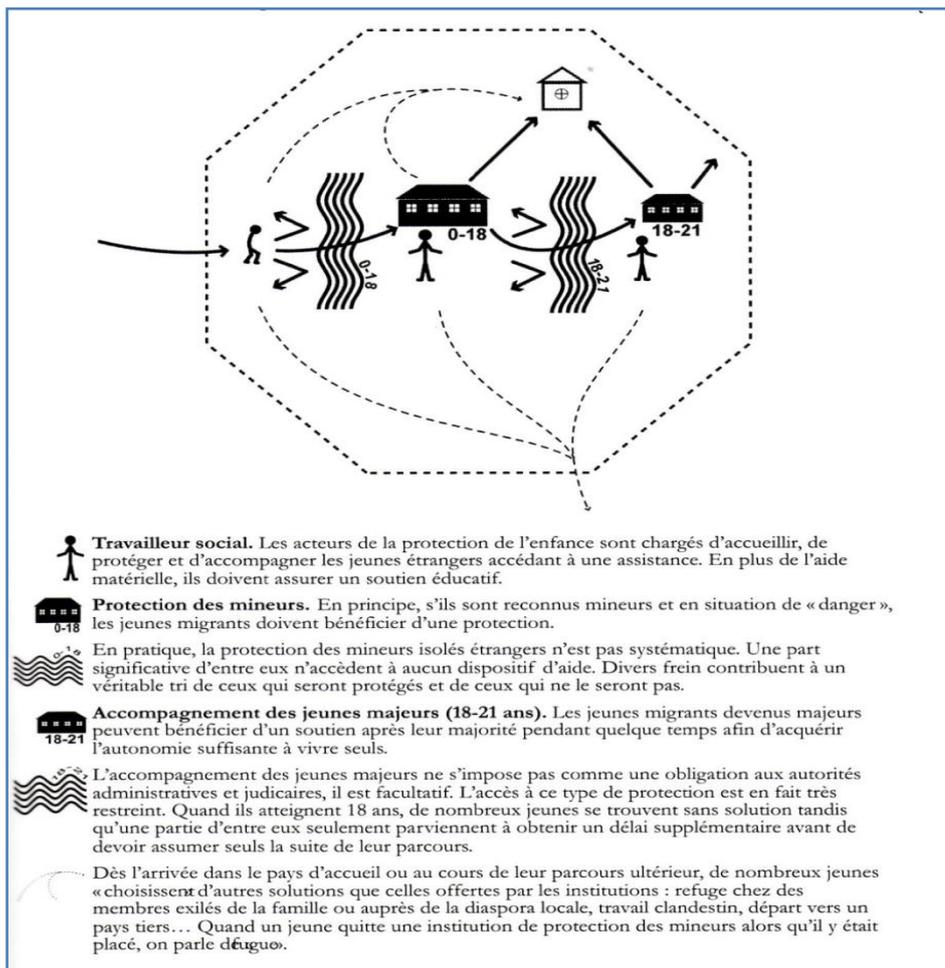
³² Les missions de l'aide sociale à l'enfance (ASE) : « *La protection de l'enfance a pour but de prévenir les difficultés auxquelles les parents peuvent être confrontés dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives, d'accompagner les familles et d'assurer le cas échéant, selon les modalités adaptées à leurs besoins, une prise en charge partielle ou totale des mineurs. Elle comporte, à cet effet, un ensemble d'interventions en faveur de ceux-ci et de leurs parents. Ces interventions peuvent également être destinées à des majeurs de moins de vingt et un ans connaissant des difficultés susceptibles de compromettre gravement leur équilibre. La protection de l'enfance a également pour but de prévenir les difficultés que peuvent rencontrer les mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille et d'assurer leur prise en charge.* » (Dubois, 2011, p. 94)

³³ Article L.223-2 du code de l'action sociale et des familles.

« même s'ils sont entrés en France clandestinement, sans passeport ou titre de séjour valables »,³⁴

Par ailleurs, un MIE pris en charge par l'Ase en tant que mineur et atteignant la majorité peut bénéficier d'une protection « jeune majeur ». Cette prise en charge peut, sous certaines conditions³⁵ (Figure 3), se poursuivre jusqu'aux vingt-et-un ans du jeune et permet de l'accompagner vers l'autonomie³⁶. Pour en bénéficier les jeunes migrants doivent apporter la preuve qu'ils suivent un parcours de formation qualifiant.

Figure 3 - Le circuit des mineurs isolés et des jeunes majeurs dans la protection de l'enfance (Bricaud, 2012, p.29)



³⁴ LEMAIRE Eva. La place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage. *Les cahiers du GEPE*, 2013, n°5 (en ligne). Disponible sur : < <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2429>>. (Consulté le : 19-5-2013).

³⁵ Suivi d'une formation professionnelle qualifiante.

³⁶ Département Ile & Vilaine. La prise en charge des mineurs isolés étrangers. *Revue de presse*, vendredi 28 octobre 2011 [en ligne]. Disponible sur : http://www.infomie.net/IMG/pdf/Dossier_de_presse_MIE_Ile_et_vilaine.pdf. (Consulté le 15-12-2012)

Le « contrat jeunes majeur » permet au jeune migrant de pouvoir terminer son parcours de formation inscrit dans son projet migratoire et de régulariser sa situation administrative. Si le mineur devenu majeur n'a pas régularisé sa situation,³⁷ il peut être expulsé ou choisir de rester en France où ils entre en clandestinité³⁸

On l'aura bien compris, à son arrivée le migrant isolé doit se livrer à un « véritable parcours du combattant » auquel il n'était pas forcément préparé. Malgré l'existence d'un cadre juridique, de nombreux auteurs soulignent l'application inégale voire hésitante du dispositif de protection de l'enfance aux mineurs isolés étrangers (Bricaud, 2012 ; Etiemble, 2002 ; Lemaire, 2009 ; Debré, 2010). Des mineurs isolés étrangers sont ainsi en situation d'errance sur le territoire français ne bénéficiant d'aucune prise en charge. Par ailleurs, on assiste à une réticence grandissante des départements à les prendre en charge, la raison invoquée est celle du coût financier de leur prise en charge que les conseils généraux ne veulent plus supporter seuls³⁹. Le problème se pose essentiellement dans les départements de Paris et de Seine-Saint-Denis où se concentre l'accueil des MIE. C'est à partir de leur prise en charge par l'Ase que l'accueil au « long court » commence. Le mineur va être accompagné dans ses démarches et une phase d'évaluation et d'orientation va lui permettre de construire son projet personnel.

Accompagnement du MIE par les services de l'Ase

- mise à l'abri
- l'informe sur la procédure qui le concerne
- lui trouve un hébergement, l'habillement et le nourrit
- lui fait réaliser un bilan médical
- l'aide à comprendre la législation concernant la procédure d'accès au titre de séjour et concernant le droit d'asile
- évalue son projet et les besoins pour le réaliser

³⁷ C'est-à-dire avoir un statut légal soit en prenant la nationalité française, ou en ayant un titre de séjour, soit avec un statut de réfugié.

³⁸ LAURENT Nina. Les mineurs étrangers isolés, des personnes en devenir ? La lettre de l'enfance et de l'adolescence, avril 2007, n°70, p. 43-50 [en ligne]. Disponible sur : <
http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LETT_070_0043&AJOUTBIBLIO=LETT_070_0043>. (Consulté le 15-12-12).

³⁹ Les MIE pris en charge représentent 4 000 des 120 000 mineurs accueillis par l'Ase en France métropolitaine, soit moins de 3,5 %.
<http://infomie.net/spip.php?page=recherche&recherche=les+MIE+pris+en+charge+par+l%27ASE>

5. Accompagnement socio-éducatif des mineurs isolés étrangers pris en charge par l'Ase

L'Ase est missionnée pour leur apporter, au même titre que les enfants français pris en charge par ses services, « un soutien matériel, éducatif et psychologique, mais aussi veiller à leur orientation, prévenir leur marginalisation et faciliter leur scolarisation et leur insertion socioprofessionnelle »⁴⁰. Nous ne traiterons, dans notre mémoire, que des structures socio-éducatives accueillant des MIE pris en charge par l'Ase.⁴¹

Accueil dans des structures socio-éducatives habilitées Ase

L'Ase confie les MIE à des établissements socio-éducatifs habilités. Pour ces structures, il s'agit d'une catégorie de public qui diffère du public traditionnellement pris en charge par l'Ase⁴². Ils sont plus âgés que les autres enfants (15 à 17 ans) et ce sont majoritairement des garçons (80 %). Ils se caractérisent par leur comportement. Les personnels de la protection de l'enfance les décrivent comme des jeunes montrant une grande volonté d'apprentissage et d'insertion⁴³. Le profil des MIE (âge, volonté d'apprentissage) et l'absence de liens familiaux expliquent leur orientation vers des établissements situés hors du département d'arrivée et dotés d'« unités pédagogiques intégrées » : des centres éducatifs et de formation professionnelle (CEP), les maisons d'enfants à caractère social (MECS).⁴⁴

⁴⁰ LEMAIRE Eva. La place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage. *Les cahiers du GEPE*, 2013, n°5 (en ligne). Disponible sur : < <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2429>>. (Consulté le : 19-5-2013).

⁴¹ Autres modes d'hébergement possible : foyer, hôtel, famille d'accueil. L'Ase tend à privilégier les structures collectives. Quel que soit le mode d'hébergement un éducateur référent de l'Ase suit le MIE et définit les grandes lignes de son accompagnement en termes de santé, de scolarisation et de démarches administratives (Étiemble, 2002, p.160).

⁴² SITRUK Patricia. *Évaluation de l'accueil de mineurs relevant de l'aide sociale à l'enfance hors de leur département d'origine*. IGAS, Rapport N°RM2012-05P, tome 1, février 2012, p. 86-87 [en ligne]. Disponible sur : < <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000156/0000.pdf>>. (Consulté le 15-2-2013).

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Une MECS est un établissement social ou médico-social, spécialisé dans l'accueil temporaire des mineurs. Gérée par une association loi 1901, elle est financée par le conseil général par le biais du prix de journée. Elle peut, selon les habilitations obtenues, accueillir des mineurs au titre de la protection de l'enfance (article 375 du Code civil) ou de la prévention de la délinquance (ordonnance du 2 février 1945 sur l'enfance délinquante).

L'orientation vers des structures socio-éducatives qui proposent une formation en interne, est une alternative au problème de la scolarisation et de la formation professionnelle des MIE (Étiemble, 2002, p. 163).

Particularités des mineurs isolés étrangers

De nombreux auteurs (Bricaud, 2012 ; Debré, 2010, Lemaire, 2009 ; Etiemble, 2002) et les associations spécialisées soulignent la singularité des mineurs isolés étrangers :

- a) **En situation de rupture** : *seuls sur le territoire français ils évoluent dans un pays inconnu où les rythmes, les habitudes de vie, les codes sociaux leur sont complètement étrangers. Ils sont en situation de rupture qui se situe essentiellement à un double niveau : rupture avec l'environnement familial, rupture avec le cadre culturel de son pays d'origine. Cette situation induit une perte de repères identitaires qui peut être vécue de manière plus moins traumatisante : « projet migratoire choisi », « projet migratoire subi ». Le jeune migrant isolé se retrouve dans un contexte de « désaffiliation provoquant une blessure narcissique »⁴⁵ alors que l'adolescence est un moment d'élaboration « consciente et inconsciente de la filiation instituée et de la filiation imaginaire ».⁴⁶*
- d) **Des sources d'angoisses** : *la situation des proches restés dans leur pays parfois en proie à des conflits ou dans des situations de grande précarité, leur situation de précarité institutionnelle quand approche l'âge de la majorité sont source d'inquiétude. Le remboursement de la dette contractée pour payer le voyage et le passage des frontières suscitent également des angoisses (Étiemble, 2002).*
- e) **Des obstacles à surmonter** : *si l'isolement est le premier obstacle à surmonter, très vite la « réalité institutionnelle » s'impose à eux : apprendre le français, s'appropriier les codes sociaux, réussir une*

⁴⁵ NECHIFOR-MARHADOUR Emmanuelle. Le cas des adolescents étrangers. *Le journal des psychologues*, 2011, n°290, p. 22 à 27.

⁴⁶ *Ibid.*

formation qualifiante, etc.. Bien souvent, ils n'avaient pas tous pris la mesure de ce que le pays d'accueil exigerait d'eux à leur arrivée : prouver leur « isolement »⁴⁷, apporter la preuve de leur âge et pour ceux qui sont pris en charge par l'aide sociale à l'enfance, à l'âge de la majorité, prouver leur insertion sociale et scolaire pour envisager une régularisation de leur situation (Annexe A – Extrait de la circulaire « Valls » : les conditions de régularisation de jeunes majeurs étrangers sans-papiers.). Etienne (2008, p. 182) souligne la prégnance du soupçon dans l'accueil réservé aux MIE.

- f) **La désillusion** : certains intègrent rapidement que la vie en France sera difficile mais au regard de la précarité vécue dans leur pays d'origine il n'y a pas de communes mesures. Pour d'autres, qui s'étaient persuadé d'avoir « une vie meilleure, et de gagner de l'argent » la réalité est difficile à affronter et ils vivent d'autant plus mal leur situation de « migrants » qu'ils acceptent difficilement le déclassement social auquel ils doivent faire face (Bricaud, 2012).
- g) **L'adolescence** : le concept de l'enfance diffère d'un pays à l'autre et certains jeunes sont issus de pays où dès seize ans l'on est considéré comme un adulte.⁴⁸ Les plus âgés des MIE ne se considèrent pas comme des adolescents et « vivent » difficilement la manière dont le personnel éducatif les perçoit⁴⁹. Placés dans des structures avec d'autres adolescents est souvent mal vécu d'autant plus qu'ils doivent se soustraire aux « règles de la minorité ».
- h) **Le problème du genre** : la question du genre a des impacts dans les structures socio-éducatives. La femme a bien souvent un statut différent entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Occulter la question du genre

⁴⁷ Ils sont seuls sur le territoire, sans représentant légal. Les mineurs qui ont été confiés à un proche peuvent avoir été « abandonnés ».

⁴⁸ ANDREO Christophe, CARLIER Marine. Quelle intégration pour les mineurs isolés reconnus réfugiés ? *Les cahiers du social*, 02- 2011, n°28., étude de l'observatoire de l'intégration des réfugiés. [en ligne]. Disponible sur : < <http://infomie.net/IMG/pdf/cds28-quelle-integration-mineurs-isoles-refugies.pdf> > (<consulté le 15-1-2013).

⁴⁹ ROMEO Claude. *Mineurs isolés étrangers en exil : une approche transculturelle*, France Terre d'Asile, Les petits déjeuners de l'Observatoire de l'asile des réfugiés, 1-3-2011, [en ligne]. Disponible sur : < Disponible sur : < <http://infomie.net/IMG/pdf/retranscription-pdi-approche-transculturelle-des-mineurs-isoles-etrangeurs.pdf> > (Consulté le 15-3-2013).

c'est prendre le risque d'avoir des conflits, le jeune peut même être violent envers lui-même. Comme l'explique Claude Roméo : « Il peut y avoir des contradictions avec sa manière de penser de ce que doit être un garçon, un homme, une femme »⁵⁰. Le changement brutal du statut de la femme est vécu très violemment par le jeune migrant et participe à une perte de ses repères identitaires. Pour Claude Roméo, « il faut prendre en compte comment l'adolescent se représente lui-même »⁵¹ et même si cela se fait avec difficulté il faut accepter leur manière de penser les choses. Connaître les représentations du jeune migrant (comment il se représente une femme, un homme, une mère) permet de « savoir d'où l'on part et de commencer les négociations »⁵².

... L'impossible retour

Malgré de nombreux obstacles, un parcours migratoire complexe, les injonctions institutionnelles et une improbable régularisation, le retour n'est pas envisageable. Pèse sur eux la dette contractée pour payer le voyage et le passage des frontières. L'argent peut être emprunté à la famille ou au réseau social du mineur, ou directement auprès du réseau de passeurs. Les passeurs font alors directement pression sur le mineur ou sa famille, certains se font rembourser par le travail fourni par les mineurs dans le pays d'accueil (Bricaud, 2012). Les mineurs se retrouvent ainsi liés aux passeurs par une dette qu'ils se doivent de rembourser (Étiemble, 2002). Il y a également la « dette morale » vis-à-vis de la famille, les mineurs se doivent de réussir leur projet migratoire pour venir en aide à leur famille. Les difficultés et les échecs rencontrés à l'arrivée dans le pays d'accueil sont inavouables à la famille. « Par respect pour ceux qui lui ont donné le mandat de partir, ils dissimulent les souffrances du voyage et de l'installation » Bricaud (2012).

⁵⁰ ROMEO Claude. *Mineurs isolés étrangers en exil : une approche transculturelle*, France Terre d'Asile, Les petits déjeuners de l'Observatoire de l'asile des réfugiés, 1-3-2011, [en ligne]. Disponible sur : < Disponible sur : < <http://infomie.net/IMG/pdf/retranscription-pdj-approche-transculturelle-des-mineurs-isoles-etrangeurs.pdf> > (Consulté le 15-3-2013).

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*

Accompagnement socio-éducatif des mineurs isolés étrangers

Souvent considérés par les travailleurs sociaux comme un public « hors norme »⁵³ par rapport aux jeunes non migrants pris en charge par l'Ase au regard de la singularité de leur situation, ils ont bouleversé leurs pratiques éducatives. Leur régularisation pose des questions juridiques et administratives inhabituelles et « *la spécificité de leur profil psychologique et culturel* »⁵⁴ interrogent les professionnels qui les accompagnent. La première étape de leur accompagnement est souvent marquée par une période d'« *apprivoisement* »⁵⁵, « malmenés » par un parcours migratoire et un temps d'errance plus ou moins long, l'intégration d'un dispositif collectif est complexe (*trop vites contraints à respecter des règles*).

Les MIE entretiennent parfois une attente très forte vis-à-vis de la France⁵⁶ qui sont en décalage avec la réalité. Le travail éducatif doit s'employer à « *déconstruire les illusions* » sur au moins deux réalités : la réalité administrative, il faut disposer d'un titre de séjour pour rester en France à la majorité, la réalité du contexte socio-économique français, les difficultés d'accès à l'emploi, l'argent qui ne « tombe pas du ciel ». Au travail éducatif s'ajoute la conception de l'adolescence qui n'est pas la même d'un pays à l'autre ; certains jeunes viennent de pays où dès 16 ans ils sont considérés comme des adultes,⁵⁷ ils se trouvent confrontés à la définition française de la minorité et vont devoir « *négozier leurs désir avec la réalité de la terre d'accueil* »⁵⁸. Mais l'accompagnement éducatif reste avant tout marqué par l'enjeu de la régularisation, même pris en charge par l'Ase, l'obtention d'un titre de séjour n'est pas automatique. Les démarches sont plus simples pour les enfants accueillis avant 16 ans mais pour les enfants pris en charge après 16 ans le parcours est plus long que ce soit pour une demande d'asile ou pour un titre de séjour.

⁵³ ANDREO Christophe, CARLIER Marine. Quelle intégration pour les mineurs isolés reconnus réfugiés ? *Les cahiers du social*, 02- 2011, n°28., étude de l'observatoire de l'intégration des réfugiés. [en ligne]. Disponible sur : < <http://infomie.net/IMG/pdf/cds28-quelle-integration-mineurs-isoles-refugies.pdf> > (<consulté le 15-1-2013).

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ *Ibid.*, p. 26

L'accompagnement linguistique et scolaire entre dans le champ du travail du personnel éducatif, plus qu'un objectif à moyen terme l'insertion scolaire est un véritable enjeu de régularisation⁵⁹. L'insertion scolaire se fait bien souvent dans l'urgence.

Les MIE bousculent les pratiques des travailleurs sociaux traditionnellement centrées sur le lien familial⁶⁰. Ils sont amenés à réaliser des démarches administratives inhabituelles et complexes relatives au séjour en France et à être en contact avec des acteurs avec qui ils n'avaient pas l'habitude de travailler : préfecture, OFPRA⁶¹, tribunal d'instance (juge des tutelles, greffes des nationalités, ...), ambassades, consulats et spécialistes (ethnopsychiatre, avocats, ...) (Bricaud, 2012).

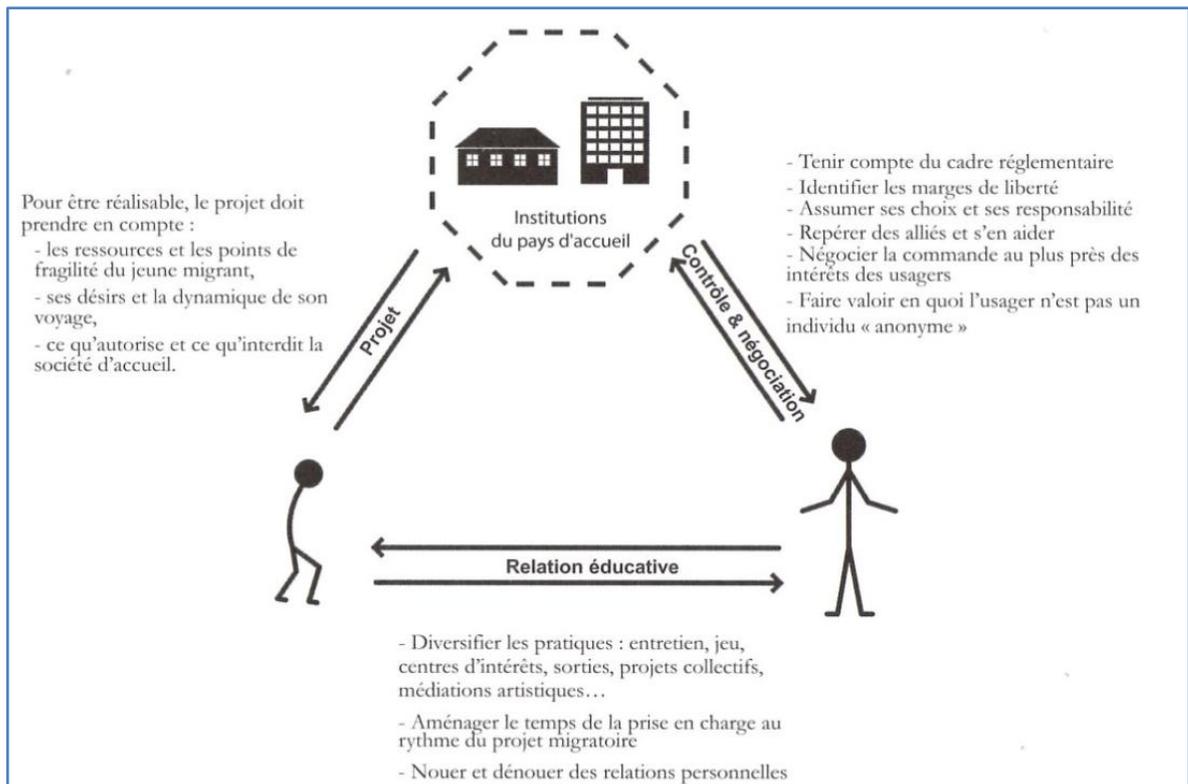
Bricaud (2012, p. 155), propose d'envisager l'accompagnement éducatif comme une forme d'*alliance éducative* (Figure 4) entre l'accompagnant (le travailleur social) et l'accompagné (le jeune) qui reconnaît la présence d'un *tiers* : la politique sociale qui définit le cadre de leur rencontre. Il ne s'agit donc pas de réduire l'accompagnement des MIE à un accompagnement administratif (dimension strictement utilitaire centrée sur la seule préoccupation des papiers) et où le travailleur social est oublié. Il ne peut non plus être question de ne pas prendre en compte les spécificités de la personne à accompagner au risque de construire des projets indifférenciés. Enfin, oublier la politique sociale revient à remettre en question la place de l'utilisateur dans le dispositif de prise en charge et de rendre l'« *accompagnement illusoire* ». Pour Bricaud (*Ibid*), il s'agit donc d'établir les conditions d'une *alliance* qui tienne compte du jeune, du professionnel et de la situation dans laquelle leur rencontre s'effectue (Bricaud, 2012, p.155).

⁵⁹ Opus cité note n°53.

⁶⁰ SITRUK Patricia. *Évaluation de l'accueil de mineurs relevant de l'aide sociale à l'enfance hors de leur département d'origine*. IGAS, Rapport N°RM2012-05P, tome 1, février 2012, p. 85-87 [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000156/0000.pdf>>. (Consulté le 15-2-2013).

⁶¹ L'OFPRA (office français de protection des réfugiés et des apatrides) est un établissement public doté de l'autonomie administrative et financière, chargé de l'application des textes français et des conventions européennes et internationales relatifs à la reconnaissance de la qualité de réfugié, d'apatride et à l'admission à la protection subsidiaire. <http://www.ofpra.gouv.fr/>

Figure 4 : Penser l'alliance éducative (Bricaud, 2012)



Le temps de la prise en charge, des obstacles vont devoir être franchis : l'adaptation à une nouvelle société, aux codes sociaux, au rythme de vie et à la langue, l'isolement, l'apprentissage du français, la demande de titre de séjour. Le temps de la prise en charge est au celui de la construction du projet.

Scolarité et formation professionnelle

« Injonction de réussite »

1.1.4. L'apprentissage de langue et la scolarisation: une «injonction» institutionnelle

La législation française⁶² fait de l'intégration scolaire et socioprofessionnelle un critère essentiel en vue de l'octroi d'un titre de séjour à dix-huit ans (Annexe A – Extrait de la circulaire « Valls » : les conditions de régularisation de jeunes majeurs étrangers sans-papiers.). L'inscription des jeunes migrants dans un processus de scolarisation ou de formation professionnelle joue donc un rôle déterminant dans

⁶² Exception faite des réfugiés et des demandeurs d'asile.

la perspective d'une régularisation. Cet enjeu administratif constitue pour certains mineurs une véritable motivation à l'égard de l'apprentissage (Lemaire, 2012, p. 44).

Les jeunes souhaitant rester en France devront régulariser leur situation à leur majorité : demande d'octroi de la nationalité française, statut de réfugié ou octroi d'un titre de séjour. La circulaire dite « Valls »⁶³, précise les conditions d'octroi d'un titre de séjour pour les jeunes mineurs isolés pris en charge par l'Ase à leur majorité (

Tableau 1) :

- être arrivé en France avant ses 16 ans ;
- avoir un parcours scolaire « assidu et sérieux » ;
- suivre une formation qualifiante.

Tableau 1 - Conditions d'obtention d'un titre temporaire de séjour pour les jeunes majeurs étrangers isolés sans aucune attache sur le territoire français confiés à l'Ase entre l'âge de 16 ans et de 18 ans

Conditions d'obtention d'une carte temporaire de séjour pour les jeunes majeurs isolés pris en charge par l'Ase	
Carte de séjour temporaire mention « salarié » ou « travailleur temporaire »	Carte de séjour temporaire mention « étudiant »
<i>Être engagé dans une formation professionnelle qualifiante depuis au moins 6 mois</i>	<i>Poursuivre des études secondaires ou universitaires, sous réserve :</i> <ul style="list-style-type: none">• du caractère réel et sérieux du suivi de la formation ou des études ;• et d'un avis favorable de la structure d'accueil du jeune majeur étranger isolé quant aux perspectives d'insertion de ce dernier dans la société française ;• et de liens avec son pays d'origine inexistant, menus ou très dégradés

⁶³ « Fin novembre 2012, Monsieur le Ministre de l'intérieur Manuel VALLS a envoyé une lettre (circulaire) à chacun des Préfets, pour leur indiquer la méthode à utiliser pour examiner les dossiers de demande de séjour. La Circulaire précise quelles situations personnelles méritent que le dossier soit examiné, afin de peut-être délivrer une carte de séjour. Cette circulaire n'est pas une nouvelle loi, les sans-papiers établis en France depuis des années, n'ont toujours pas le droit au séjour. Si une décision de régularisation est prise, c'est toujours une décision exceptionnelle de du Préfet, après avoir étudié le dossier qui a été présenté à la Préfecture, et après avoir reçu la personne en entretien à la Préfecture. C'est chaque Préfet qui décide qui sera régularisé. En cas de refus, il sera indispensable pour vous d'aller au Tribunal Administratif pour essayer de faire annuler par le juge, le refus de la Préfecture. La circulaire est valable pour les années à venir, il n'y a pas de date limite à son application ». <http://www.auber-sans-la-peur.org/circulaire-valls-2012.html>

Conditions d'obtention d'une carte temporaire de séjour pour les jeunes majeurs isolés pris en charge par l'Ase

Autres conditions examinées :

- intégration dans la société française ;
- connaissance des valeurs de la République ;
- de la maîtrise de la langue française ;
- vérification que la qualité du parcours de formation est de nature à permettre une insertion durable dans la société française

Rester sur le territoire français est donc en partie conditionné par leur réussite scolaire. Les MIE accueillis par l'Ase ont pour la moitié plus de seize ans (Lemaire, 2006), c'est donc à « *marche forcée* » qu'ils vont devoir apprendre le français et s'inscrire dans un parcours de formation qualifiant. Par ailleurs, cette « injonction » ne prend pas en considération que ces jeunes souvent fragilisés par leur vécu, ne maîtrisent pas la langue française à leur arrivée, voire, pour certains d'entre eux, ne savent ni lire et écrire car ils ont été peu voire jamais scolarisés dans leur pays d'origine⁶⁴. C'est un travail intense qu'ils devront fournir « *pour tenir les délais* »⁶⁵. Pour les MIE il ne s'agit pas d'obtenir le diplôme initial de langue française (DILF)⁶⁶ mais de maîtriser le français comme langue de scolarisation s'ils, souhaitent préparer un diplôme⁶⁷.

Les migrants non francophones relèvent généralement de deux typologies linguistiques :

- a) **Français langue étrangère (FLE) :** pour les migrants qui ne parlent pas le français mais qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine. Il s'agit d'apprendre le français qui est pour eux une langue étrangère.
- b) **Alphabétisation :** pour les jeunes migrants qui n'ont pas ou peu été scolarisés dans leur langue maternelle et qui n'ont jamais appris un code écrit. Il s'agit pour eux d'entrer dans un premier apprentissage.

⁶⁴ ANDREO Christophe, CARLIER Marine. Quelle intégration pour les mineurs isolés reconnus réfugiés ? *Les cahiers du social*, 02- 2011, n°28, étude de l'observatoire de l'intégration des réfugiés. [en ligne]. Disponible sur : < <http://infomie.net/IMG/pdf/cds28-quele-integration-mineurs-isoles-refugies.pdf> > (consulté le 15-1-2013).

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ *Ibid.*

Malgré la grande variété des profils linguistiques qui ne se limitent pas à ces deux catégories, les migrants vont généralement, relevés du FLE ou de l'alphabétisation. L'on distingue alors trois principaux profils linguistiques⁶⁸ :

- les migrants francophones, scolarisés en langue française, ne maîtrisant pas ou partiellement les compétences de base ;
- les migrants non francophones qui maîtrisent les compétences de base dans leur langue maternelle ;
- les migrants non francophones (allophone), qui n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine.

Avant d'envisager une scolarisation dans l'enseignement général ou de s'orienter vers une filière professionnelle, les MIE vont intégrer les dispositifs d'adaptation de l'Éducation nationale ou suivre des cours de FLE ou d'alphabétisation dans la classe interne d'une structure socio-éducative.

La langue française : une source de difficulté

Les différents observateurs⁶⁹ relatent les difficultés exprimées par les mineurs isolés étrangers par rapport à la langue française qui est pour eux une source de difficulté. Cette difficulté s'exprime au quotidien : pouvoir communiquer, comprendre son environnement, se faire comprendre.

Ce problème linguistique constitue un frein à l'intégration scolaire et renforce leur isolement.

1.1.5. Droit à l'éducation

La convention internationale des droits de l'enfant ratifiée en 1989⁷⁰ pose comme principe le droit des enfants à l'éducation. Elle engage les États à garantir ce droit à tous les mineurs présents sur leur territoire sans aucune distinction (nationalité,

⁶⁸ *Ibid.*, p. 20

⁶⁹ Rapports d'acteurs associatifs, du Défenseur des droits de l'enfant ou encore de parlementaires publiés ces dernières années, associations spécialisées dans l'accueil des MIE,

⁷⁰ Convention internationale des droits de l'enfant, Convention des Nations-Unies du 20 novembre 1989. Disponible en ligne sur : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Conv_Droit_Enfant.pdf. (Consulté le 15-2-13)

langue, genre, religion, etc.).⁷¹ En France, la scolarité est rendue obligatoire à tous les enfants de moins de seize ans. Les mineurs isolés français au même titre que les ressortissants français sont donc soumis à cette obligation. Par ailleurs, la circulaire ministérielle n°2002-063 du 20 mars 2002 rappelle qu'« aucune distinction ne peut être faite entre les élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès aux services publics de l'éducation ».⁷² De fait, les MIE, quel que soit leur âge peuvent s'inscrire dans un établissement scolaire. Dans les faits, la réponse apportée à l'obligation de scolarité des MIE de moins de seize et la possibilité de suivre une scolarité à ceux de plus de seize ans est contrastée (Bricaud, 2012). Pour Éva Lemaire (2009), au regard de la loi, l'accès à l'éducation est un « droit » pour les MIE⁷³ comme il l'est pour tous les enfants d'origine française. Pour les MIE, plus qu'un « droit », la scolarisation est un « devoir » (*Ibid*).

1.1.6. Scolarisation et formation: quels dispositifs?

1.1.6.1. Scolarisation des mineurs isolés étrangers de moins de 16 ans

Ils ont différentes possibilités de scolarisation au sein de l'Éducation nationale⁷⁴ : CLA (classe d'accueil pour les primo-arrivants), CLA-NSA (classe d'accueil pour primo-arrivants non scolarisés antérieurement) qui leur permettront d'intégrer ensuite un cursus scolaire ordinaire, ils ont également la possibilité de suivre un cursus adapté (mission d'insertion générale de l'Éducation nationale) dans la perspective d'intégrer une formation professionnelle courte de type CAP (Annexe B – Les possibilités de scolarisation pour les mineurs et jeunes majeurs isolés étrangers dans l'Éducation nationale.).

⁷¹ LEMAIRE Eva. La place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage, *Les Cahiers DU GEPE*, n°5/2013 [En ligne]. Disponible sur : < <http://www.cahiersdudgepe.fr/index2429.php> >

⁷² Circulaire ministérielle n°2002-063 du 20 mars 2002. Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés. Disponible en ligne sur : <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>. (Consulté le 15-3-2013).

⁷³ L'Éducation nationale est soumise à l'obligation d'assurer l'accès à l'éducation sans discrimination quant au statut migratoire des élèves. L'inscription dans un établissement scolaire ne peut être refusée pour cause de séjour irrégulier (circulaire de l'Éducation nationale n°2002-063 du 20 mars 2002).

⁷⁴ Système scolaire pour les francophones, classes d'adaptation dans l'éducation Nationale pour les non francophones ou structures associatives organisant des cours d'alphabétisation et des cours de FLE (français langue étrangère).

1.1.6.2. Scolarisation des mineurs isolés étrangers de plus de 16 ans : un droit mais non une obligation

Pour les MIE de plus de seize ans, c'est le cas de la majorité des MIE présents sur le territoire Français, l'accès à la scolarité est plus complexe en raison (Lemaire, 2006) :

- de leur âge : ils ne sont plus soumis à l'obligation de scolarité ;
- de leur maîtrise de la langue française ;
- de leur niveau scolaire pour intégrer un cursus d'enseignement général ou professionnel⁷⁵ (certains ont été peu voir pas scolarisés antérieurement)⁷⁶ ;
- des possibilités de scolarisation dans des classes adaptées divergent selon les départements.

(Annexe B – Les possibilités de scolarisation pour les mineurs et jeunes majeurs isolés étrangers dans l'Éducation nationale.)

Les classes adaptées aux non-francophones ou aux jeunes non scolarisés dans leur pays d'origine sont peu nombreuses par rapport au nombre de jeunes concernés par cette problématique (Lemaire, 2006). Une alternative est proposée par l'Éducation nationale : l'affectation dans un cycle d'insertion professionnelle par alternance (CIPPA)⁷⁷ ou CIPPA français langue étrangère (CIPPA FLE) permet d'apprendre la langue française et d'acquérir les prérequis pour l'entrée dans une formation professionnelle qualifiante. Dans un cadre informel, des structures associatives offrent également des possibilités d'apprentissage de la langue française et préparent leur insertion dans un cursus de formation professionnelle. C'est souvent la voie d'apprentissage par alternance qui est privilégiée car la plus adaptée pour accéder à une formation qualifiante. Le niveau scolaire exigé à l'entrée est moindre par rapport à celui exigé dans un cursus de formation initiale. Toutefois, l'accès à une formation dans le cadre d'un CFA n'est pas toujours

⁷⁵ Les MIE passent des tests auprès des centres d'information et d'orientation (CIO) ou des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants (Casnav) pour évaluer leur niveau de maîtrise de la langue française et de scolarisation.

⁷⁶ LEMAIRE Eva. La place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage, Les Cahiers DU GEPE, n°5/2013 [En ligne]. Disponible sur : < <http://www.cahiersdugepe.fr/index2429.php>>

⁷⁷ De la mission d'insertion générale de l'Éducation nationale.

possible car la formation est soumise à la signature d'un contrat d'apprentissage. Les jeunes migrants qui ne bénéficient pas d'autorisation de travail ne peuvent pas suivre ce cursus de formation.⁷⁸

Moins connus, certains jeunes intègrent des centres éducatifs et professionnels (CEP) qui les préparent en quelques mois à l'obtention titre professionnel. Ce type de formation permet également de prendre en considération le peu de temps dont certains disposent pour apprendre le français et suivre une formation professionnelle qualifiante. Ils mènent alors « de front » l'apprentissage du français et le suivi d'une formation (Annexe C - Les possibilités de scolarisation pour les mineurs et jeunes majeurs isolés étrangers hors Éducation nationale.).

Lorsqu'une circulaire du ministère de l'Éducation nationale rappelle en avril 2002 que la scolarisation constitue un des principaux piliers de l'intégration⁷⁹ et que les jeunes doivent prouver leur intégration en suivant une formation qualifiante pour régulariser leur situation (

Tableau 1, p. 38), l'accès à l'éducation reste un parcours complexe et difficilement accessible aux MIE de plus de seize ans. Malgré les dispositifs mis en place par l'Éducation nationale pour intégrer les jeunes nouveaux arrivants leur nombre reste insuffisant pour proposer une solution à l'ensemble des MIE.

De leur côté, les MIE réagissent différemment par rapport à la nécessité d'intégrer un cursus scolaire : ceux qui n'ont jamais été scolarisés « rêvent d'aller à l'école », pour d'autres qui s'imaginaient travailler dès leur arrivée en France pour rembourser le passeur et venir en aide à la famille restée dans leur pays d'origine, la formation est vécue comme une contrainte et ils y adhèrent difficilement voire abandonnent et entrent dans la clandestinité (Lemaire, 2006). Ce n'est que quand

⁷⁸ Un rapport de l'IGAS, en 2005, concluait que « la rareté de l'obtention des titres de travail [interdit] *ipso facto* l'accès à une formation professionnelle ». Seuls les mineurs et les jeunes devenus majeurs pris en charge par l'Ase avant l'âge de seize obtiennent une autorisation provisoire de travail et envisager une formation en alternance.

⁷⁹ « L'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France. Leur réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de cette intégration ; en assurer les meilleures conditions est un devoir de la République et de son école. »
Circulaire n°2002-100 du 25-4-2002 [en ligne]. Disponible sur :
<<http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm>> (consulté le 15-3-2013).

les enjeux d'une formation sont bien compris qu'ils montrent une « *extrême détermination* » (Lemaire, 2006).

La scolarisation, par son cadre sécurisant, permet aux jeunes migrants de retrouver des repères et participe à leur « reconstruction » après les épreuves traumatiques que certains ont vécu (Lemaire, 2012).

1.1.6.3. La formation professionnelle continue

La formation professionnelle continue donne la possibilité aux MIE d'acquérir des compétences et un diplôme leur permettant d'exercer un emploi et correspond mieux au niveau scolaire de certains MIE⁸⁰.

La formation professionnelle en France est constituée de trois filières distinctes⁸¹ :

- la filière de l'enseignement scolarisé ;
- la filière de l'apprentissage ;
- la filière de la formation continue.

Les deux premières filières font partie de la formation initiale et nous avons déjà évoqué les difficultés d'accès à ces filières pour les MIE. En France, la formation continue des jeunes ne s'adresse plus uniquement aux salariés mais vise aujourd'hui à proposer une formation aux jeunes sortis à seize ans du système scolaire sans diplôme ou qui éprouvent des difficultés d'accès à l'emploi⁸². Ces formations sont dispensés par des organismes de formation éclectiques et aux statuts variés (privés, associatifs). Ils préparent à des certifications homologuées.⁸³ Certains centre socio-éducatifs ont des formations internes qui sont souvent une alternative à la scolarisation des MIE au sein des dispositifs de l'Éducation nationale.

⁸⁰ ANDREO Christophe, CARLIER Marine. Quelle intégration pour les mineurs isolés reconnus réfugiés ? *Les cahiers du social*, 02- 2011, n°28., étude de l'observatoire de l'intégration des réfugiés. [en ligne]. Disponible sur : < <http://infomie.net/IMG/pdf/cds28-quelle-integration-mineurs-isoles-refugies.pdf> > (<consulté le 15-1-2013).

⁸¹ AGULHON Catherine. Trois filières de formation professionnelle des jeunes : une segmentation persistante, Encyclopédie de la formation, PRF, 1^{ère} édition, p. 879 - 911.

⁸² Ce sont les conseils régionaux via le « service public de la formation professionnelle » (SPRF) qui ont pour mission de proposer et de coordonner les actions de formation professionnelle continue à destination des jeunes.

⁸³ AGULHON Catherine. Trois filières de formation professionnelle des jeunes : une segmentation persistante, Encyclopédie de la formation, PRF, 1^{ère} édition, p. 879 - 911.

Les MIE sont donc placés dans une situation paradoxale d'un côté ils ont l'obligation de réaliser un parcours de formation avec succès (présentation des diplômes et apporter la preuve d'un niveau suffisant en français) et de l'autre ils doivent faire face à de nombreux obstacles pour accéder à une formation. Ils n'ont pas le droit à l'échec au risque de remettre en cause leur régularisation. Par ailleurs, pour prolonger les mesures d'assistances éducatives jusqu'à vingt-et-un ans (contrat « jeune majeur »), ils doivent apporter la preuve qu'ils sont bien inscrits dans un parcours professionnel qualifiant.⁸⁴ Dans ce contexte, la formation est plus souvent « *subie* » que « *choisie* »⁸⁵ Par nécessité, ils doivent « *accepter la perspective d'une formation professionnelle qui ne soit pas nécessairement en adéquation avec leur désir* ». ⁸⁶

Dans une recherche réalisée dans quatre structures d'accueil spécialisées, Eva Lemaire⁸⁷ souligne le rapport ambigu que les jeunes migrants étrangers entretiennent avec l'école et le savoir. Elle souligne que « *si le « désir d'école s'exprime fortement, le « désir de savoir » reste beaucoup moins évident sauf chez les analphabètes pour qui l'accès à la lecture et l'écriture reste ressenti comme un savoir fondamental, à acquérir en soi* ». La formation ne serait-elle alors envisagée que dans une perspective de régularisation.

Ce premier chapitre de notre revue de littérature nous a permis d'identifier les caractéristiques des jeunes migrants et le cadre de leur prise en charge sur le territoire Français..

Figure 5 - Une installation sur le territoire français jalonnée d'obstacles

⁸⁴ LEMAIRE Eva. La place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage, *Les Cahiers DU GEPE*, n°5/2013 [En ligne]. Disponible sur : < <http://www.cahiersdugepe.fr/index2429.php> >

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ LEMAIRE Eva. La place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage, *Les Cahiers DU GEPE*, n°5/2013 [En ligne]. Disponible sur : < <http://www.cahiersdugepe.fr/index2429.php> >

⁸⁷ *Ibid.*

Une installation sur le territoire jalonnée d'obstacles

- prouver son isolement
- prouver sa minorité
- apprendre une nouvelle langue
- s'approprier de nouveaux codes sociaux
- réussir sa scolarité ou suivre un parcours de formation qualifiante
- trouver un emploi
- obtenir un titre de séjour

Des caractéristiques

- un voyage qui entraîne de multiples ruptures : familiales, linguistiques, géographiques, culturelles
- motivations de départ hétérogènes
- langue
- précarité institutionnelle
- poids d'une expérience traumatique quel que soient leur parcours migratoire et les raisons de leur immigration
- souffrance liée à l'isolement et l'exil
- un difficile accès à une prise en charge
- statut précaire
- contrat éducatif à durée déterminée : le risque de rapatriement dans le pays d'origine est fort , les travailleurs sociaux disposent d'un temps limité pour aller le plus loin possible avec ces jeunes sans aucune garantie d'obtenir leur régularisation à l'âge adulte

L'impossible retour

- l'échec du voyage n'est pas envisageable
- dette financière
- dette morale

Pour Bernard Bier⁸⁸ « *ce n'est pas entre deux cultures que s'inscrit un migrant, jeune ou non, mais dans une trajectoire, entre un passé dans une société complexe qu'il a quittée, passé qu'il retravaille, qu'il reconstruit en permanence et un avenir dans lequel il se projette plus ou moins, projet qui lui-même entre en confrontation avec son expérience présente, qui souvent joue comme « principe de réalité » face à des espoirs qui se révèlent alors parfois de l'ordre du rêve, difficilement accessibles* ».

⁸⁸ BIER Bernard. Accompagnement éducatif, migrations et identités culturelles. *Intervention forum IRTS Metz « Construire ensemble l'accueil des primo arrivants »*, 31 janvier 2007 [en ligne]. Disponible sur : <[http :ac-nancy-metz.fr](http://ac-nancy-metz.fr)>

Chapitre 2 : Les centres éducatifs et professionnels

Les CEP accueillent des jeunes en grande difficulté sortis, pour la majorité, du système scolaire de droit commun avant seize ans ou dès seize ans⁸⁹. Les CEP visent à favoriser leur insertion sociale et professionnelle⁹⁰.

La présentation non exhaustive du système de protection de l'enfance en France nous permettra de comprendre dans quel contexte se situent les centres éducatifs et professionnels (CEP), puis nous présenterons la typologie du public accueilli, les objectifs poursuivis par les CEP, la formation professionnelle des jeunes accueillis et la construction de leur projet personnalisé.

1. La protection de l'enfance en danger en France

Une véritable forme de protection des enfants apparaît en France dès le début du XVII^{ème} siècle, elle concerne alors essentiellement la petite enfance. « *À cette période l'enfant illégitime est banni par la religion et par l'État, les abandons se multiplient et leur espoir de survie est extrêmement faible* ». ⁹¹ Les organisations religieuses prennent alors l'initiative de prendre en charge les enfants abandonnés avec comme principal objectif d'éviter la mort des tout petits. La laïcité du système de secours et d'assistance est apparue avec la révolution française mais les mesures de protection ne concernent alors que les enfants en bas âge. En 1874, la loi Roussel est spécifiquement consacrée à la protection des enfants de moins de deux ans. Il faudra attendre 1889 pour que l'État s'engage dans la protection des enfants maltraités et moralement abandonnés et ce quel que soit leur âge. L'organisation du système de protection de l'enfance tel que nous le connaissons aujourd'hui ne verra vraiment le jour qu'aux lendemains de la seconde guerre

89 Union nationale des associations de sauvegarde de l'enfance, de l'adolescence et des adultes (UNASEA). *Les centres éducatifs et professionnels, une expérience qui mérite d'être confortée* (CEP), mars 2008, [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.cnape.fr/files/rapports/266.pdf>>. (Consulté le 9-9-2012).

90 *Ibid.*

91 FRECHON Isabelle. *Les politiques sociales à l'égard des enfants en danger : Trajectoires des prises en charge par la protection de l'enfance dans deux départements d'une cohorte de jeunes ayant atteint 21 ans*, mars 2009, [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cnle.gouv.fr/IMG/pdf/Politiques_pour_enfants_en_danger_Rapport_INED_2012.pdf>. (Consulté le 15-3-2013)

mondiale. Fait marquant, c'est avec l'apparition de ce système qu'est introduite la notion de rôle protecteur et éducatif dans le secteur judiciaire qui jusqu'alors pénalisait les mineurs (ordonnance du 2 février 1945). Aujourd'hui, le système de la protection de l'enfance et de la jeunesse est « *bi-polaire* »⁹² avec d'un côté le pôle judiciaire, et de l'autre la pôle administratif (l'Aide sociale à l'enfance). L'organisation du système de la protection de l'enfance en deux domaines distincts rend difficile l'élaboration de statistiques globales concernant la prise en charge des mineurs et des jeunes majeurs. Les données émanent de la PJJ⁹³ (secteur judiciaire) et de l'Ase (secteur administratif). Au 31 décembre 2009, l'ONED⁹⁴ estimait le nombre de mineurs bénéficiant d'au moins une mesure de prise en charge à 271 500, soit 18,9 % des moins de 18 ans. Le nombre de jeunes majeurs bénéficiant d'au moins une mesure est estimé à 21 200, soit 8,5 % des 18-21 ans.⁹⁵

L'observatoire de l'action sociale décentralisée (ODAS) distingue deux catégories d'enfants qui constituent les « *enfants en danger* » et qui renvoient à deux types de situations⁹⁶ :

- **les enfants « maltraités »**, victimes de violences physiques ou psychologiques, d'abus sexuels, de négligences lourdes, ayant des conséquences graves sur leur développement physique et psychologique⁹⁷ ;
- **les « enfants en risque »** qui connaissent des conditions d'existence risquant de compromettre leur santé, leur sécurité, leur moralité, leur éducation ou leur entretien, sans pour autant être maltraités⁹⁸.

Isabelle Frechon⁹⁹ distingue huit situations de danger et quatre de maltraitance nécessitant une protection des jeunes que nous pouvons présenter de la manière suivante (Figure 6) :

92 Opus cité note n°99.

93 Protection judiciaire de la jeunesse.

94 ONED (observatoire national de l'enfance en danger). *Les chiffres clés en protection de l'enfance* [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.oned.gouv.fr/chiffres-cles-en-protection-lenfance#Estimation>>. (Consulté le 2-05-2013).

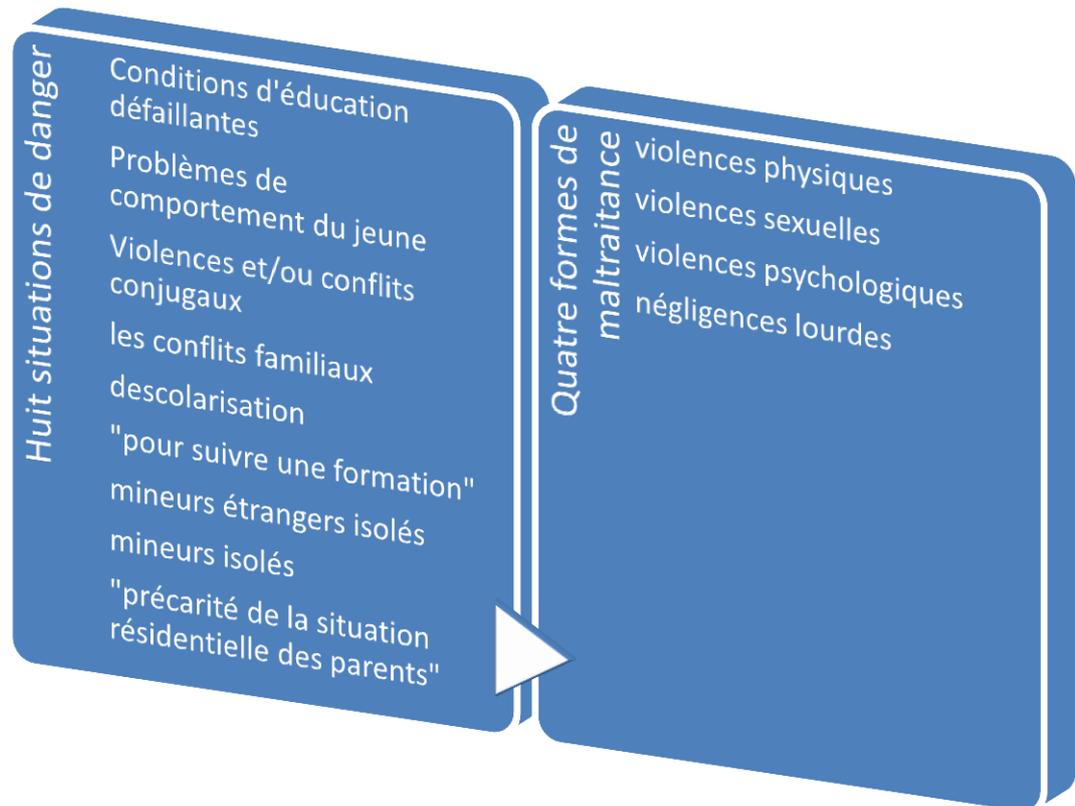
95 *Ibid.*

96 ODAS. *Protection de l'enfance, observer, évaluer pour mieux adapter nos réponses*. Rapport de l'ODAS, 2005.

97 *Ibid.*

98 *Ibid.*

Figure 6 - Les motifs d'entrée en protection de l'enfance



Remarques : la catégorie « pour suivre une formation » correspond aux demandes de prises en charge des jeunes majeurs, il s'agit généralement de mineurs placés qui à leur majorité demandent une « prolongation de mesure » pour poursuivre leur parcours de formation.

Les enfants en danger relèvent de la protection de l'enfance, soit au titre d'une procédure administrative¹⁰⁰, soit au titre d'une procédure judiciaire¹⁰¹ (Figure 7).

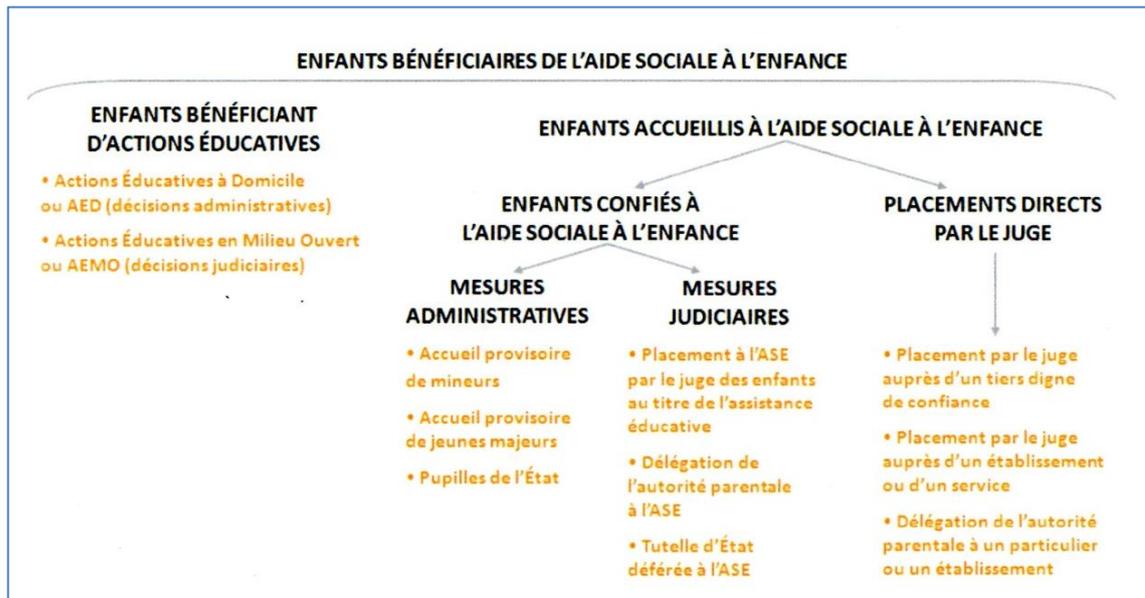
99 FRECHON Isabelle. *Les politiques sociales à l'égard des enfants en danger*, mars 2009, p. 18 [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.cnle.gouv.fr/IMG/pdf/Politiques_pour_enfants_en_danger_Rapport_INED_2012.pdf>. (Consulté le 15-3-2013)

¹⁰⁰ La protection administrative des jeunes en danger est définie à l'article L. 221.1 du code de l'action famille. Elle concerne les jeunes mineurs en danger et les jeunes majeurs de moins de 21 ans « confrontés à des difficultés sociales susceptibles de compromettre gravement leur équilibre et s'appuie sur des aides et des actions à domicile, voire à un placement avec l'accord du jeune et de sa famille ».

Disponible sur : <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006074069&dateTexte=20130530>>

¹⁰¹ La protection judiciaire exercée par le juge des enfants définit à l'article 375 du code civil la notion de jeune en difficulté de la manière suivante : « si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées par la justice ». Disponible sur : <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006070721&idArticle=LEGIARTI000006426776>>

Figure 7 - Enfants bénéficiaires de l'aide sociale à l'enfance¹⁰²



Les mesures décidées par le juge des enfants ou l'Aide sociale à l'enfance (Ase) s'exercent soit par un placement dans un établissement, soit par une aide éducative en milieu ouvert ou à domicile.

Une évolution peu significative du nombre total des enfants bénéficiaires de l'ASE

Depuis 1984, le nombre d'enfants bénéficiaires de l'Ase a peu évolué, puisqu'il s'élevait à 250 000 pour 271 500¹⁰³ en 2009. Une étude plus récente de la DRESS¹⁰⁴ note une croissance régulière depuis 2007 sans toutefois enregistrer une variation significative. La croissance des actions éducatives et celle des mesures de placement sont de même ampleur depuis 2007.

¹⁰² Rapport Schéma départemental de la prévention et de la protection de l'enfance et de la jeunesse, mars 2011, p. 11 [en ligne].

Disponible sur : <http://www.hauts-de-seine.net/fileadmin/PDF/Solidarites/Prevention_Protection/etude_public_accueilli_ASE.pdf> (Consulté le 15-4-2013).

¹⁰³ ONED (observatoire national de l'enfance en danger. Les chiffres clés en protection de l'enfance) [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.oned.gouv.fr/chiffres-cles-en-protection-lenfance#Estimation>>. (Consulté le 2-05-2013).

Au 31-12-2009 l'ONED estimait le nombre de mineurs bénéficiant d'au moins une mesure de prise en charge à 271 500, soit 18,9 % des moins de 18 ans et 21 200 le nombre de jeunes majeurs bénéficiant d'au moins une mesure soit 8,5 % des 18-21 ans.

¹⁰⁴ Direction de la recherche, des études, de l'évaluation, et des statistiques (DREES). 50 000 enfants et adolescents en difficulté sociale hébergés en établissements. *Études et résultats*, octobre 2011, n°778 [en ligne]. Disponible sur : <www.drees.sante.gouv.fr/50-000-enfants-et-adolescents-en-difficulte-sociale-heberges-en-etablissements-resultats-de-l-enquete-es-2008.9732.html>. (Consulté le 4-3-2013)

Plus de la moitié des enfants spécifiquement confiés à l'ASE sont des préadolescents et adolescents âgés de 11 à 17 ans, 14 % des enfants ont moins de six ans et 14 % sont majeurs. Les garçons sont plus nombreux (55 %) que les filles.

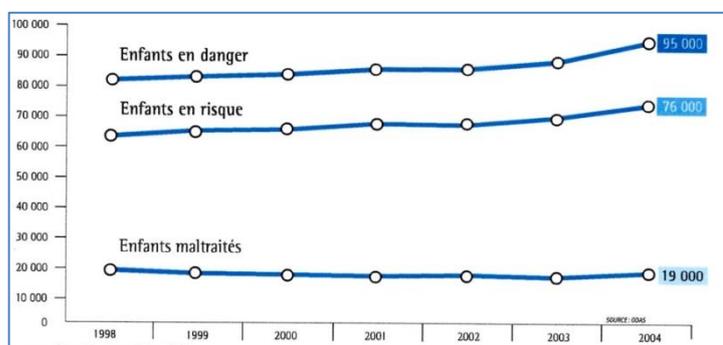
Graphique 1 - Répartition par tranche d'âge des jeunes confiés à l'Ase au 31-12-2011¹⁰⁵



Un accroissement constant des enfants en risque¹⁰⁶

Entre 1998 et 2005¹⁰⁷, le nombre de signalements des enfants maltraités s'est stabilisé lorsque celui des signalements des enfants en risque a progressé¹⁰⁸.

Graphique 2 - Évolution du nombre d'enfants en danger par type de danger / source: ONED



Pour l'IGAS¹⁰⁹, les raisons invoquées sont la progression du nombre de familles fragiles et la plus grande vigilance face à ce phénomène.

Les enfants maltraités (Graphique 3¹¹⁰)

¹⁰⁵ Direction de la recherche, des études, de l'évaluation, et des statistiques (DREES). 50 000 enfants et adolescents en difficulté sociale hébergés en établissements. *Études et résultats*, octobre 2011, n°778 [en ligne]. Disponible sur : <www.drees.sante.gouv.fr/50-000-enfants-et-adolescents-en-difficulte-sociale-heberges-en-etablissements-resultats-de-l-enquete-es-2008,9732.html>. (Consulté le 4-3-2013)

¹⁰⁶ ONED (observatoire national de l'enfance en danger. Les chiffres clés en protection de l'enfance) [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.oned.gouv.fr/chiffres-cles-en-protection-lenfance#Estimation>>. (Consulté le 2-05-2013).

¹⁰⁷ *Ibid.* 18 500 en 2005 contre 19 000 en 1998.

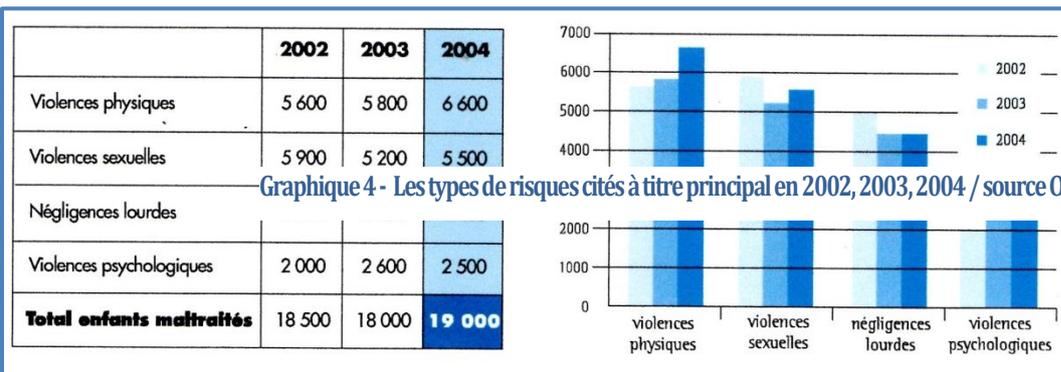
¹⁰⁸ *Ibid.* 67 500 en 2005 contre 64 000 en 1998.

¹⁰⁹ BOUTEREAU-TICHET Sylvie, JOURDAIN-MENNINGER Danièle, LANNELONGUE Christophe. *Le travail social auprès des jeunes en difficulté dans leur environnement*. Rapport n°2005 013, juillet 2005.

¹¹⁰ Opus cité note n°106.

On remarque une répartition du type de risque stable et la place prépondérante du risque « violences physiques » (Graphique 3 - Évolution des enfants maltraités par types de mauvais traitements entre 2002 et 2004 / source ONED).

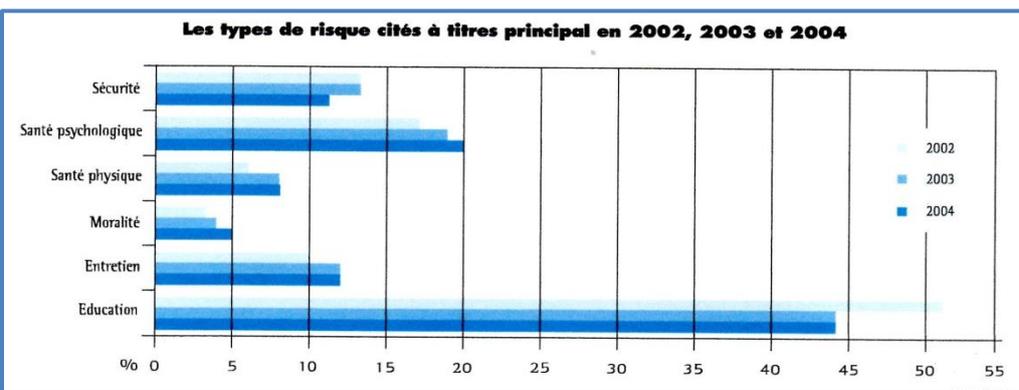
Graphique 3 - Évolution des enfants maltraités par types de mauvais traitements entre 2002 et 2004 / source ONED



Graphique 4 - Les types de risques cités à titre principal en 2002, 2003, 2004 / source ONED

Les enfants en risque (Graphique 4¹¹¹)

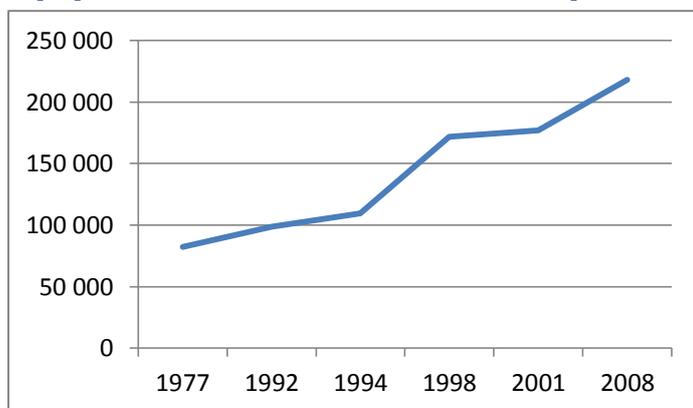
¹¹¹ ONED (observatoire national de l'enfance en danger. Les chiffres clés en protection de l'enfance) [en ligne]. Disponible sur : <http://www.oned.gouv.fr/chiffres-cles-en-protection-lenfance#Estimation>. (Consulté le 2-05-2013).



Les enfants en risque sont des enfants qui vivent dans un contexte familial particulièrement dégradé menaçant leur développement sur le plan éducatif et/ou matériel. La répartition du risque est stable et on remarque une prépondérance du risque de nature éducative.

Les mineurs mis en cause pour faits de délinquance ¹¹²

Graphique 5 - Évolution du nombre de mineurs mis en cause pour faits de délinquance entre 1977 et 2008 ¹¹³



Le ministère de la justice et les services de police soulignent une progression de ce phénomène associée à un rajeunissement des auteurs et à une aggravation des actes de délinquance. Au cours des dix dernières années le nombre

de mineurs mis en cause a augmenté régulièrement pour atteindre en 2008 le nombre de 218 000. Par ailleurs, le rapport de l'IGAS (2005, p. 28)¹¹⁴ souligne également que ce phénomène est concentré sur un petit nombre de jeunes. La

¹¹³ Rapport de la commission d'enquête sur la délinquance des mineurs. *Délinquance des mineurs : la République en quête de respect*, Sénat [en ligne]. Disponible sur : < <http://www.senat.fr/rap/r01-340-1/r01-340-14.html> >. (Consulté le 15-3-2013)

¹¹⁴ BOUTEREAU-TICHET Sylvie, JOURDAIN-MENNINGER Danièle, LANNELONGUE Christophe. *Le travail social auprès des jeunes en difficulté dans leur environnement*. Rapport n°2005 013, juillet 2005.

délinquance des jeunes n'est pas un phénomène récent mais son évolution est récente, marquée par cinq modifications fondamentales : « *une progression de la délinquance des mineurs, un rajeunissement de l'âge d'entrée dans la délinquance, une aggravation des actes de délinquance, le développement d'une délinquance d'exclusion territorialisée et accompagnée de trafics, une explosion des incivilités.* » (Ibid)

2. Les jeunes accueillis dans un CEP : qui sont-ils ?

Les CEP sont généralement des structures mixtes, les jeunes accueillis sont âgés de 14 ans à 18 ans. Toutefois, certains CEP accueillent des jeunes dès l'âge 12 ans et au-delà de leur majorité (« contrat jeune majeur » et « protection judiciaire jeune majeur »).¹¹⁵ Ils relèvent de différentes mesures : protection administrative et judiciaire au sens du code des familles et de l'action sociale, protection judiciaire entendue au sens du code civil, traitement de la délinquance au sens de l'ordonnance du 2 février 1945.¹¹⁶

Des traits de caractère communs à l'ensemble des personnes accueillies

Une étude réalisée par le cabinet Qualis Talis¹¹⁷ identifie les traits de caractère communs à l'ensemble des jeunes accueillis.

Tableau 2 - Traits de caractère communs des jeunes de 14 à 18 ans accueillis dans des établissements éducatifs spécialisés

Des traits de caractère communs à l'ensemble des jeunes accueillis dans des établissements socio-éducatifs
<ul style="list-style-type: none">• Manque d'intériorité consciente.• Manque de connaissance de soi.• Absence de confiance en soi.• Difficultés à élaborer une relation interpersonnelle avec des

¹¹⁵ UNASEA (union nationale des associations de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence). *Les centres éducatifs et professionnels, une expérience qui mérite d'être confortée*. Mars 2008, [en ligne]. Disponible sur : < <http://www.cnape.fr/files/rapports/266.pdf> >. (Consulté le 9-9-2012).

¹¹⁶ Ibid.

¹¹⁷ JOING Jean-Luc. Compréhension et gestion de la violence. Formation interne, Cabinet Qualis talis, septembre 2011. Étude réalisée en 2008 auprès de 120 jeunes filles et de 180 jeunes hommes de 14 à 18 ans accueillis en établissements spécialisés.

Des traits de caractère communs à l'ensemble des jeunes accueillis dans des établissements socio-éducatifs

- membres de la communauté éducative dans le temps.
- Difficultés à utiliser le langage dans sa puissance symbolique, évocatrice et dans sa dimension relationnelle.
- Déficiences des repères spatio-temporels qui se remarquent entre autres par l'incapacité d'imaginer l'effet d'un mouvement, d'anticiper les conséquences d'un geste, de connaître et de représenter les possibilités dynamiques du corps en mouvement.
- Inhibition et parfois aliénation de la vie sensorielle et affective.
- Faible possibilité satisfaisante de sublimation dont le corollaire est souvent le désintérêt pour tout ce qui ne représente pas une possibilité de satisfaction pulsionnelle immédiate.
- Faible tolérance à la frustration conduisant à des conduites impulsives, voire explosives.
- Médiocre capacité de faire face à des situations stressantes / angoissantes, entraînant des conduites d'évitement, de déni, empêchant le développement des fonctions adaptatives du moi.
- Absence de capacité suffisante à contrôler les pulsions.
- Difficulté à faire le lien entre ses actes et les conséquences qu'ils génèrent.

Pour Jean-Luc Joing : «Ces carences (cognitives, affectives, psychoaffectives, psychomotrices) sont souvent les caractéristiques d'une population vivant ou ayant vécu, entre autre, dans un environnement culturel de l'échec (scolaire, social, économique, familial). A ces symptômes se conjuguent également des carences en termes d'insertion socio-professionnelles ¹¹⁸ :

- *l'incapacité de se fixer des objectifs réalistes et efficaces ;*
- *la non utilisation des moyens nécessaires à la mise en œuvre d'un objectif notamment la collecte d'informations et leur classification,*

118 *Ibid.*

leur organisation, leur analyse, leur synthèse, la prise de décision opportune ;

- *des discours et des actions désarticulés puisque non construits, non finalisés autour de projets ;*
- *une structure des acquis « assemblant des séquences élémentaires des modes paralogiques, aléatoires, équivoques, etc.. »¹¹⁹*

Ces comportements ont comme trait commun des troubles narcissiques (faiblesse de l'estime de soi) ayant des effets désorganisateur fonctionnels (cognitifs) et relationnels (désorganisation de la vie psychoaffective)¹²⁰. Les carences et les violences éducatives et affectives fragilisent le Moi et les séquelles qui en résultent perturbent plus ou moins gravement leur insertion scolaire et sociale. Ces perturbations repérées sont à l'origine de leur placement dans un établissement socio-éducatif.¹²¹

Des difficultés de nature multifactorielles

Comme nous venons de le voir, les jeunes confiés connaissent des difficultés sur les plans familiaux, sociaux et scolaires qui sont à l'origine de troubles du comportement. Ces troubles nécessitent un accompagnement spécifique dans le domaine éducatif, psychologique, de la scolarité et de la formation professionnelle. L'UNASEA (union nationale des associations de sauvegarde de l'enfance, de l'adolescence et des adultes) identifie les problèmes que connaissent les jeunes à leur admission et souligne le caractère protéiforme de leurs difficultés.

Tableau 3 - Problèmes identifiés à l'admission¹²²

Problèmes identifiés à l'admission des jeunes placés en CEP

¹¹⁹ *Ibid.*

¹²⁰ JOING Jean-Luc, DAUBAS Claude. Compréhension et gestion de la violence. Guide de la compréhension et de la gestion de la violence remis aux professionnels de l'ADIJ, le 2-5-2013.

¹²¹ *Ibid.*

¹²² Enquête CEP 2007 citée dans le rapport sur les centres éducatifs et professionnels. Cahier des charges : <http://www.cnape.fr/files/rapports/267.pdf>

Problèmes familiaux	- Carences affectives - Maltraitance - Carences éducatives - Situations de danger	90%
Problèmes de comportement	- Violence - Vol - Drogue - Racket - Fugues	80 %
Problèmes psychologiques		20 %
Suivi pénal	- Parcours délictueux - Suivi pénal ou attente de comparution	35 %
Échec Scolaire	- Rupture scolaire : . multiples changements d'établissements . éviction scolaire . déscolarisation avant l'âge de seize ans	70 %
NB : les jeunes cumulent souvent plusieurs problématiques		

Boutereau, Jourdain et Lannelongue (2005)¹²³ reprennent cette notion de caractère protéiforme des problèmes que rencontrent les jeunes en difficulté et soulignent que ces problèmes sont « multiples et le plus souvent cumulatifs ». ¹²⁴ Les difficultés que connaissent les jeunes placés « se conjuguent et se renforcent les unes par rapport aux autres : les difficultés familiales, parmi lesquelles la maltraitance et les violences intra familiales, les difficultés sociales et les difficultés liées à la question de la scolarité ». Dans un même temps, ils dénoncent « la tendance actuelle à assimiler les jeunes en difficulté aux jeunes délinquants »¹²⁵, la délinquance n'étant qu'un aspect de la situation de certains jeunes. ¹²⁶ Pour Gagné, D. et al (2004)¹²⁷ les « conduites violentes des jeunes font partie d'un ensemble de comportements inadaptés qui prennent généralement racine dans des contextes familiaux et sociaux

¹²³ BOUTEREAU-TICHET Sylvie, JOUDAIN-MENNINGER Danièle, LANNELONGUE Christophe. *Le travail social auprès des jeunes en difficulté dans leur environnement*. Inspection générale des affaires sociales, janvier 2006, 226 pages (En ligne). Disponible sur : <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000192/0000.pdf>>. (Consulté le 9-9-2012). Ce rapport s'inscrit dans le cadre de la préparation du rapport annuel 2005 intitulé « L'intervention sociale, un travail de proximité ». L'étude a été réalisée autour de la population des jeunes de 12 à 21 ans. La limite basse correspond globalement à la fin de l'enfance et à l'entrée dans l'adolescence et le seuil supérieur est de celui de la fin des contrats jeunes majeurs et représente en quelque sorte l'âge auquel une personne est considéré comme adulte. (p. 3)

¹²⁴ *Ibid.*

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ *Ibid.*

¹²⁷ GAGNE Marie-Hélène, DESBIENS N., BLOUIN K.. Trois profils types de jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux. *Éducation et francophonie*, printemps 2004, volume XXXII:1, p. 276-311, (en ligne). Disponible sur : <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Laviolenceen.pdf>. (Consulté le 25-3-2013).

difficiles » et soulignent que la compréhension du développement des conduites violentes chez les jeunes ne peut se faire sans tenir compte de ce « *portrait global* ». « *La violence et la violence agie* » (*Ibid*) sont autant de menaces au développement et à la sécurité des jeunes. Chez les enfants victimes de carences éducatives et de maltraitements (*Ibid*) le risque de vivre un enchaînement d'évènements négatifs les plaçant à haut risque de s'engager « *dans une trajectoire d'échecs répétés, de marginalisation et d'inadaptation, incluant l'apparition de problèmes comportementaux* » est fort (*Ibid*). Un milieu familial dysfonctionnel au niveau affectif et éducatif favorise chez l'enfant le développement de conduites violentes à l'égard de ses proches et de difficultés d'adaptation sociale. Les enfants pris en charge par l'Ase sont sans doute les plus exposés à cette double problématique de la violence. 90 % des jeunes accueillis dans les CEP ont des problèmes de comportement (Tableau 3 - Problèmes identifiés à l'admission). Les problèmes identifiés à l'admission soulignent bien cette double problématique : les problèmes de comportement et de négligence parentale (affective, éducative).

Gagné, Desbiens, Blouin, identifient trois profils-types de jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux¹²⁸ :

- « ***L'indésirable*** »

« Ce profil est caractérisé par des relations parents-enfants pauvres ou inexistantes dès la petite enfance. Le désintérêt des parents pour l'enfant mène à la négligence voire à l'abandon. les mauvais traitements psychologiques sont une constante de ce profil, de la petite enfance à l'adolescence. Les jeunes font généralement l'objet d'un signalement très tôt aux services de protection de l'enfance et certains sont placés dès leur plus jeune âge et vivent de nombreux placements. Ces jeunes se caractérisent par leur immaturité, leur dépendance et leur exigence vis-à-vis de l'adulte et

¹²⁸ Résultats d'une analyse exhaustive des dossiers cliniques de garçons et de filles recevant les services de la protection de la jeunesse. Ces dossiers ont été dépouillés afin de documenter l'évolution simultanée des problèmes de comportement, des pratiques parentales maltraitantes, du contexte familial, du contexte scolaire et de l'intervention de protection (signalements, évaluations, mesures appliquées, placements). L'analyse qualitative a permis de dégager trois profils-types de jeunes à la fois victimes de maltraitance ou de carences éducatives et éprouvant des problèmes de comportement sérieux : *L'Indésirable*, *l'Explosif* et le *Délinquant*. Chacun de ces profils est décrit et mis en perspective à l'aide des théories de l'attachement, du trauma et de la socialisation.

affichent des comportements de recherche d'attention permanente. Ils peuvent manifester un trouble déficitaire de l'attention et d'hyperactivité et sont très agités. Par ailleurs, il n'est pas rare qu'ils reproduisent une dynamique de rejet social de leurs pairs et des adultes. Deux sous profils, liés à la dynamique de fonctionnement familial, sont également identifiés :

- l'enfant « bouc émissaire » : cible de négligence affective, d'hostilité et de rejet explicite de la part de ses parents ;
- l'enfant dont les parents n'ont ni la capacité, ni la disponibilité pour lui apporter l'attention menant à de la négligence grave ou même à l'abandon.

L'addiction, un passé lourd incluant des expériences de mauvais traitements, criminalité, une grossesse précoce dans un contexte difficilement compatible avec le rôle de parent, caractérisent ces parents. Ces enfants en souffrance seront souvent des opposants, renfermés et souvent suicidaires. Chez certains des comportements illicites ou délinquants sont observés. »¹²⁹

- « **L'explosif** » (Ibid.)
« Le milieu familial de l'Explosif est marqué par la violence et l'abus de la figure paternelle. L'enfant peut être exposé à la violence conjugale, subir lui-même des abus physiques ou sexuels. La violence intense, permanente et répétitive, génère un climat de peur et d'insécurité. La criminalité et la déviance des parents fait souvent partie de ce profil. Les enfants réagissent à ce « chaos familial » par des troubles sur le plan comportemental et affectif. La tendance aux crises, aux comportements agressifs et violents, aux comportements sexualisés inappropriés est fréquente, mais une attitude souvent de « je-m'en-foutisme » et un manque d'intérêts et de buts dans la vie à l'adolescence sont l'expression d'un fond dépressif important. Les carences éducatives sont plus prégnantes à mesure que le jeune grandit et s'expriment principalement par un manque de supervision, un mode de vie

¹²⁹ GAGNE Marie-Hélène, DESBIENS N., BLOUIN K.. Trois profils types de jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux. *Éducation et francophonie*, printemps 2004, volume XXXII:1, p. 276-311, (en ligne). Disponible sur : <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Laviolenceen.pdf>. (Consulté le 25-3-2013).

déviant et un « décrochage » parental face aux comportements extrêmes de leur jeune qu'ils n'arrivent plus à encadrer. Il semblerait que ce soit pour cette raison que les « Explosifs » soient globalement signalés et placés plus tard que les Indésirables. » (*Ibid.*)

- « **Le Délinquant** » :

« Les jeunes sont généralement signalés au début de l'adolescence. Leur milieu familial diffère des autres profils, leur famille sont généralement plus petites et les parents plus âgés. Ils sont souvent des enfants uniques ou membres d'une fratrie recomposée. La majorité ne vit plus avec ses deux parents dès la petite enfance. La figure paternelle est fréquemment absente de leur vie. La mère est souvent dépassée par une histoire de vie pénible et démunie et se caractérise par son manque de cohérence et de fermeté dans l'application du cadre de vie. Le manque d'encadrement conforte les jeunes dans l'idée qu'ils peuvent tout faire sans avoir à en subir les conséquences. En grandissant ils deviennent résistants à toute forme d'encadrement et développent des problèmes d'opposition sévères et des comportements antisociaux. Le comportement du « Délinquant » est beaucoup plus structuré que celui de l' « Explosif » autour d'un mode de vie délinquant et marginal. Ils ont tendance à prendre des risques importants qui mettent en danger leur développement et leur sécurité : consommation abusive de drogue, d'alcool, pour les garçons quant aux filles elles paraissent plus vulnérables aux agressions sexuelles extra familiales et à la prostitution. Ces conduites à risques débutent très tôt. À l'adolescence, il est fréquent que ces jeunes soient impliqués dans des violences verbales et physiques avec leurs parents. Les services de protection de l'enfance interviennent dans le but de mettre fin à ces comportements et les jeunes se retrouvent en placement à l'adolescence. Ces jeunes n'ont pas été à proprement parler victimes de

mauvais traitements mais plutôt de carences éducatives et affectives dans certains cas. »¹³⁰

Les comportements inadaptés et violents de certains jeunes renvoient à des dynamiques de fonctionnement distinctes.

Un problème de comportement: les conduites à risque

Les problèmes de comportement à l'origine de la prise en charge regroupent à la fois les délits commis contre des personnes (violence, vol, etc.) ou des situations de danger résultant du comportement de l'enfant envers lui-même (fugue, toxicomanie, mauvaise influence par des pairs, tentative de suicide, absentéisme scolaire, prostitution, etc.)¹³¹.

Les placements motivés par des problèmes de comportement sont souvent accompagnés du motif «*conditions éducatives défailantes* ». ¹³² Boutereau, Jourdain et Lannelongue (2005, p. 34) soulignent également que les carences éducatives, affectives et les maltraitements encouragent le développement de comportements antisociaux et de conduites à risques.

Les violences du jeune envers eux-mêmes constituent des conduites à risque que Dessez et Vaissière¹³³ définissent comme « *des activités répétées de prise de risque qui correspondent à une recherche de plaisir concomitante du soulagement d'un malaise intérieur. Elles se présentent sous des formes diverses qui sont déterminées par les identités sexuées, les contextes sociaux, les histoires de vie et les états psychopathologiques : violences itératives, scarifications multiples, conduites suicidaires, troubles des conduites alimentaires, addictions.* »

Concernant plus spécifiquement la santé, l'OMS la définit comme « *un état complet de bien-être physique, mental et social, qui ne consiste pas seulement en une absence*

130 GAGNE Marie-Hélène, DESBIENS N., BLOUIN K.. Trois profils types de jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux. Éducation et francophonie, printemps 2004, volume XXXII:1, p. 276-311, (en ligne). Disponible sur : <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Laviolenceen.pdf> (Consulté le 25-3-2013).

131 *Ibid.*

132 *Ibid.*

133 DESSEZ P., de la VAISSIERE H., ASSAILLY J.-., COUM D.. Adolescents et conduites à risque – Prévention et écoute. ASH Éditions, mars 2007, p. 86.

de maladie ou d'infirmité»¹³⁴ la mise en danger de la santé est une conduite à risque qui peut se traduire par une absence de soins, la non vaccination, etc..

Une étude de la Dress sur la santé des adolescents¹³⁵ révèle qu'ils s'estiment en bonne santé, cependant, l'étude souligne que ce propos doit être nuancé par rapport à leurs comportements, leurs modes de vie et leurs recours au système de soins, ils sont également sujets à certains risques spécifiques.¹³⁶ Les points suivants concernant la santé des adolescents sont mis en avant :

Figure 8 : La santé des adolescents¹³⁷

Les facteurs liés au mode de vie	Conduites à risque	Etat de santé et recours au système de soins
<ul style="list-style-type: none">• Des habitudes alimentaires peu favorables à la santé• La sédentarité liée au temps passé devant les écrans n'est pas spécifiquement le fait des jeunes• La sédentarité liée au nombre d'heures passées devant les écrans et consacrée à d'autres activités sédentaires est en moyenne de 12 heures par jour• Surpoids et obésité moins fréquente que chez les adultes mais problème persistant• Activité sportive essentiellement liée au sport pratiqué à l'école, le taux d'activité physique est inférieur à 1h d'activité physique par jour au moins 5 jours par semaine (norme internationale)	<ul style="list-style-type: none">• Consommation d'alcool• Consommation de substances psychoactives : augmentation du cannabis et baisse pour le tabac• Psychotropes : augmentation de la consommation chez les jeunes filles• L'absentéisme scolaire : pratique aussi fréquente chez les filles que chez les garçons• Dépressivité et tentatives de suicide : plus fréquentes chez les adolescentes• Conduites violentes : prévalence des garçons (vol, bagarre, dégradation de biens publics ou privés, vol)	<ul style="list-style-type: none">• Moins de maladies que chez leurs aînés• Taux vaccinal en baisse : inférieur à 95 % de l'effectif de la classe d'âge• Taux de recours aux services d'urgence élevé plus spécifiquement en traumatologie• Peu d'hospitalisation en services de soins• Un taux d'IVG toujours supérieur à celui enregistré dans les pays européens• Une tendance à l'augmentation des grossesses précoces• Les morts violentes sont les causes de décès les plus fréquentes à l'adolescence (accident de la circulation, suicide)

La consommation d'alcool et de tabac concerne la quasi-totalité de cette classe d'âge, la consommation d'alcool reste stable mais l'alcool est expérimenté plus précocement. La consommation régulière de cannabis est au même niveau que la consommation régulière de l'alcool. Les garçons sont plus enclins à une consommation de substances psychoactives, d'alcool et de cannabis que les filles.

134 <http://www.who.int/about/definition/fr/print.html>

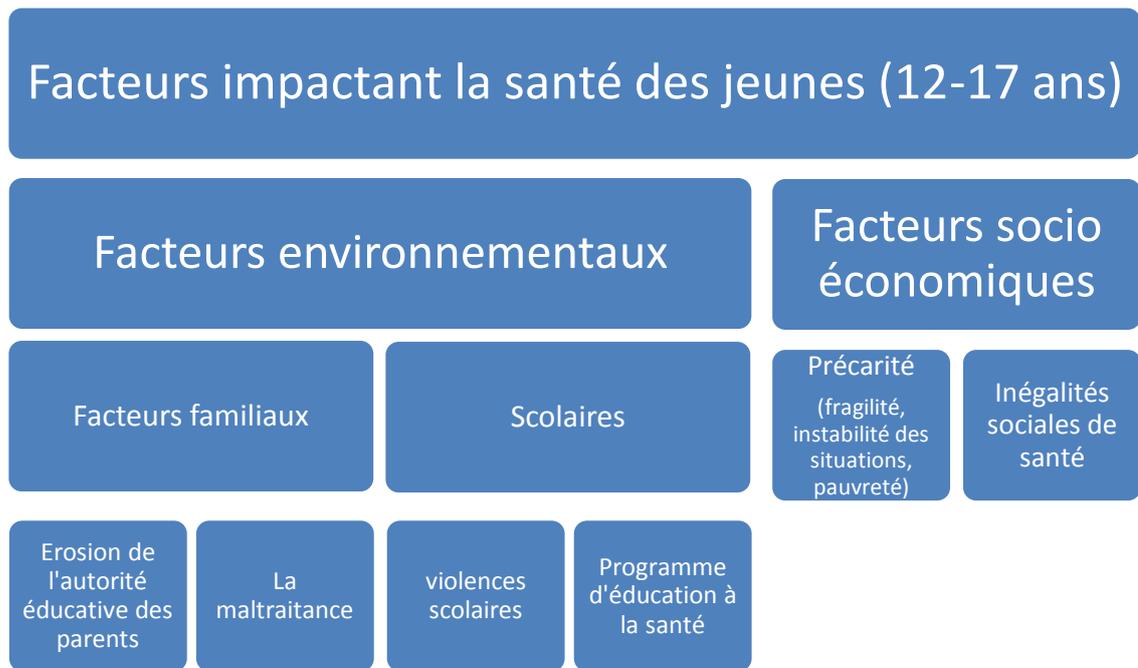
135 Adolescents de 12 à 17 ans.

136 DRESS (direction de la recherche des études et des évaluations statistiques). La santé des adolescents. *Études et résultats*, juin 2004, n°322, [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.drees.sante.gouv.fr/IMG/pdf/er322.pdf>>. (Consulté le 20-3-2013).

137 <http://www.drees.sante.gouv.fr/IMG/pdf/er322.pdf>

Nous allons maintenant définir les facteurs environnementaux qui impactent sur la santé :

Figure 9 : Facteurs environnementaux et socio-économiques impactant sur la santé des jeunes (12-17 ans)¹³⁸



Les jeunes placés, plus vulnérables, présentent plus de troubles du comportement et de retards scolaires¹³⁹ ce qui corrobore avec les motifs d'entrée en protection de l'enfance (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**, p.**Erreur ! Signet non défini.**). Les conduites à risque et la « *violence agie* » (*ibid*) sont plus prégnantes que pour la moyenne des adolescents¹⁴⁰. Les comportements à risque les plus fréquemment observés sont : consommation d'alcool élevée chez les garçons comme chez les filles, consommation de cannabis, violence envers les personnes et les biens matériels, les fugues, les tentatives de suicide, l'absentéisme scolaire, la violence verbale. Concernant plus spécifiquement les soins, la situation est préoccupante au niveau des soins préventifs comme la vaccination. Pour la défenseure des droits de l'enfant « *ces jeunes ont subi des parcours de vie accidentés et sont souvent fragilisés depuis l'enfance* » (*ibid.*).

¹³⁸ BOHL Isabelle. Santé de l'enfant et de l'adolescent, prises en charge. Rapport adopté lors de la session du conseil national de l'ordre des médecins du 20 octobre 2011.

¹³⁹ La défenseure des droits de l'enfant. Adolescents en souffrance, plaidoyer pour une véritable prise en charge. Rapport thématique 2007, La Documentation Française [en ligne]. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000719/0000.pdf>. (Consulté le 20-03-2013).

¹⁴⁰ La défenseure des droits de l'enfant. Adolescents en souffrance, plaidoyer pour une véritable prise en charge. Rapport thématique 2007, La Documentation Française [en ligne]. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000719/0000.pdf>. (Consulté le 20-03-2013).

Pour Joing J.-L. et Daubas C.,¹⁴¹ l : « *les violences des adolescents sont souvent mises en avant, comme faisant échec à toute tentation éducative et socialisante. Leur souffrance et ses causes sont souvent niées ou pire jamais sues* ». Les adolescents présentant des troubles du comportement et du caractère sont donc souvent « *résumés* » à leurs symptômes externes.

3. Les centres éducatifs et professionnels: quels objectifs poursuivis?

Ils proposent un dispositif d'accompagnement global et pluridisciplinaire adapté à l'âge et aux besoins des jeunes au travers « *d'actions éducatives, pédagogiques, thérapeutiques, de formation professionnelle souvent qualifiante* »¹⁴².

Les centres éducatifs et professionnels (CEP)¹⁴³ sont des établissements d'éducation et de formation professionnelle du secteur associatif habilité ASE et/ou PJJ¹⁴⁴, spécialisés dans l'accueil temporaire de mineurs et de jeunes majeurs. Ils peuvent selon leur habilitation, accueillir des mineurs au titre de la protection de l'enfance ou de la prévention (ordonnance du 2 février 1945). Les mesures de placement sont principalement de trois types¹⁴⁵ :

¹⁴¹ JOING Jean-Luc, DAUBAS Claude. Compréhension et gestion de la violence. Guide de la compréhension et de la gestion de la violence remis aux professionnels de l'A. le 2-5-2013.

¹⁴² Les centres éducatifs et professionnels. Une expérience qui mérite d'être confortée. UNASEA Sauvegarde de l'enfance, groupe CEP, mars 2008, p. 6 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cnape.fr/files/rapports/266.pdf>. (Consulté le 9-9-2012).

¹⁴³ Il existe environ cinquante CEP (appelés tels quels) sur le territoire français qui accueillent entre 3 000 et 4 000 jeunes au titre de la protection de l'enfance ou de l'ordonnance de 1945. Ces chiffres ne sont pas exhaustifs car les CEP (ou établissement fonctionnant comme tel) n'ont pas de code d'identification particulier ; ils peuvent être inscrits en tant que maisons d'enfants à caractère social (MECS) ou tout autre intitulé : centre éducatif et technique (CET), centre éducatif spécialisé (CES), centre éducatif et de formation professionnelle (CEFP), centre éducatif et d'insertion Professionnelle (CEIP) ; accueils éducatifs et Professionnels (AEP).

Les centres éducatifs et professionnels. Une expérience qui mérite d'être confortée. UNASEA Sauvegarde de l'enfance, groupe CEP, mars 2008, p. 6 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cnape.fr/files/rapports/266.pdf>. (Consulté le 9-9-2012).

¹⁴⁴ À ce titre, le financement des prises en charge par le secteur habilité ASE et PJJ dépend de la catégorie de l'enfant :
- du budget départemental de l'ASE finance les prises en charge de toutes les mesures administratives (accueil provisoire des mineurs et des jeunes majeurs, pupilles de l'État) mais des enfants confiés à l'ASE par le juge (enfants en danger ou mineurs délinquants) et des enfants placés directement par le juge dans le secteur habilité ;
- du ministère de la justice prend en charge les mineurs délinquants dont le juge n'a pas confié la prise en charge à l'ASE et les jeunes majeurs dont le juge des enfants a décidé d'une prise en charge.

¹⁴⁵ MAINAUD Thierry. *Les établissements et services en faveur des enfants et adolescents en difficulté sociale*. Ministère des affaires sociales et de la santé, DREES, *Série statistiques n°173*, septembre 2012.

- *mesures administratives : placement direct par l'Ase sur demande ou en accord avec la famille*¹⁴⁶;
- *mesures judiciaires*¹⁴⁷ : ces mesures ont un caractère contraignant vis-à-vis de la famille dont l'accord n'est pas nécessaire pour le placement ; l'enfant est dans ce cas confié par le juge à l'Ase selon les dispositions ordonnées par le juge ;
- *placement direct par le juge au sein d'une structure socio-éducative*¹⁴⁸.

Les CEP ont « pour vocation de compléter le dispositif de prise en charge des mineurs au titre de la protection de l'enfance ou de l'ordonnance du 2 février 1945 »¹⁴⁹. Ils accueillent, pour une durée moyenne de quinze mois¹⁵⁰ des jeunes mineurs et des jeunes majeurs de moins de-vingt-et-un ans.

Les CEP sont « **destinés à accueillir, protéger, héberger, soigner, orienter, former et insérer des adolescents en difficultés familiales, relationnelles, sociales, comportementales. Ils répondent à un objectif d'éducation, d'insertion sociale et professionnelle et de prévention**¹⁵¹ ».

¹⁴⁶ Mesures d'accueil provisoire de jeunes mineurs et de jeunes majeurs ou mesures concernant les pupilles de l'État (enfants pour lesquels aucun parents ou tiers digne de confiance n'exerce d'autorité parentale).

¹⁴⁷ Parmi les mesures judiciaires : mesures de délégation de l'autorité parentale, de retrait partiel de l'autorité parentale, de tutelle de l'État déléguée à l'Ase et placement à l'Ase (elle est responsable de l'enfant).

¹⁴⁸ Cas des placements d'urgence où le juge des enfants décide des modalités de placement sans passer par l'Ase.

¹⁴⁹ UNASEA (union nationale des associations de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence). *Cahier des charges des centres éducatifs et professionnels (CEP)*. Mars 2008, [en ligne]. Disponible sur : < <http://www.cnape.fr/files/rapports/267.pdf> >. (Consulté le 9-9-2012).

¹⁵⁰ *Direction de la recherche, des études, de l'évaluation, et des statistiques (DREES). 50 000 enfants et adolescents en difficulté sociale hébergés en établissements. Études et résultats, octobre 2011, n°778* [en ligne]. Disponible sur : < www.drees.sante.gouv.fr/50-000-enfants-et-adolescents-en-difficulte-sociale-heberges-en-etablissements-resultats-de-l-enquete-es-2008.9732.html >. (Consulté le 4-3-2013).

¹⁵¹ *Opus cité note n°149.*

L'accent est particulièrement mis sur l'insertion dans un dispositif de formation professionnelle. ¹⁵² Ils assurent un « **accompagnement global et pluridisciplinaire adapté à l'âge, aux problématiques et aux besoins spécifiques de chaque jeune** »¹⁵³.

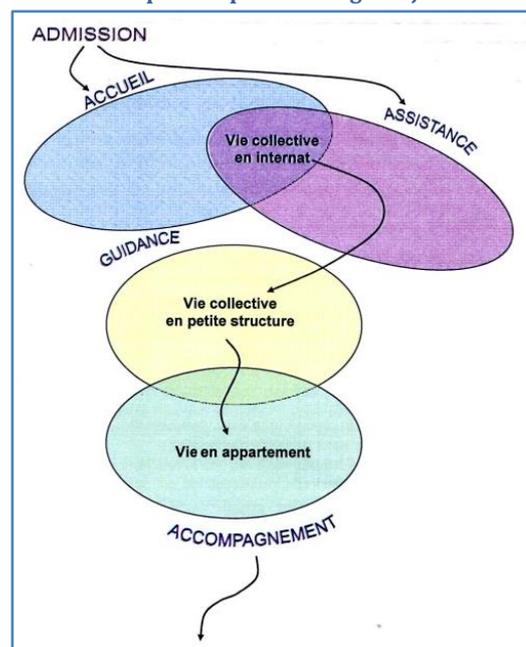
Modalités d'accueil

Les modalités d'accueil divergent selon les mesures d'assistance éducative, l'hébergement peut prendre la forme :

- **d'un hébergement en internat complet** : hébergement en chambre individuelle en unité de vie dans l'établissement ;
- **d'un hébergement en dehors de l'établissement en structure éclatée** : hébergement dans un ensemble de logements ou chambres dispersées dans l'habitat social, ce mode d'hébergement est fonction de l'âge et du degré d'autonomie des jeunes ;
- **d'un accueil de jour.**

Figure 10 - De l'assistance à l'accompagnement : les différentes étapes de la prise en charge des jeunes¹⁵⁴

Le parcours des jeunes au sein du CEP tient compte de leur développement et évolue en fonction de leur âge et de l'autonomie acquise. Il s'articule autour de trois phases qui répondent à des objectifs précis. La première, **l'assistance**, a pour objectif principal le développement de la personne. Il s'agit de la vie collective en internat. Elle consiste à suppléer et repose sur une présence renforcée. La seconde, la



¹⁵² En cela, ils se distinguent des maisons d'enfants à caractère sociale (MECS), des foyers départementaux de l'enfance (FDE) et des établissements ayant un caractère pénal : foyers d'actions éducatives (DAE), centres éducatifs renforcés (CER), centres éducatifs fermés (CEF).

¹⁵³ *Ibid.*

¹⁵⁴ Les centres éducatifs et professionnels. Une expérience qui mérite d'être confortée. UNASEA Sauvegarde de l'enfance, groupe CEP, mars 2008, p. 6 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cnape.fr/files/rapports/266.pdf>. (Consulté le 9-9-2012).

guidance, vise l'adaptation sociale et professionnelle. La vie collective en petites structures correspond à ce type de prise en charge. La troisième phase, l'**accompagnement**, les jeunes hébergés dans des appartements à l'extérieur de l'établissement font l'expérience de l'autonomie et de la « prise de risque ». Au terme de l'accompagnement, le jeune doit être capable d'organiser et de gérer sa vie en autonomie tant au niveau social que professionnel.

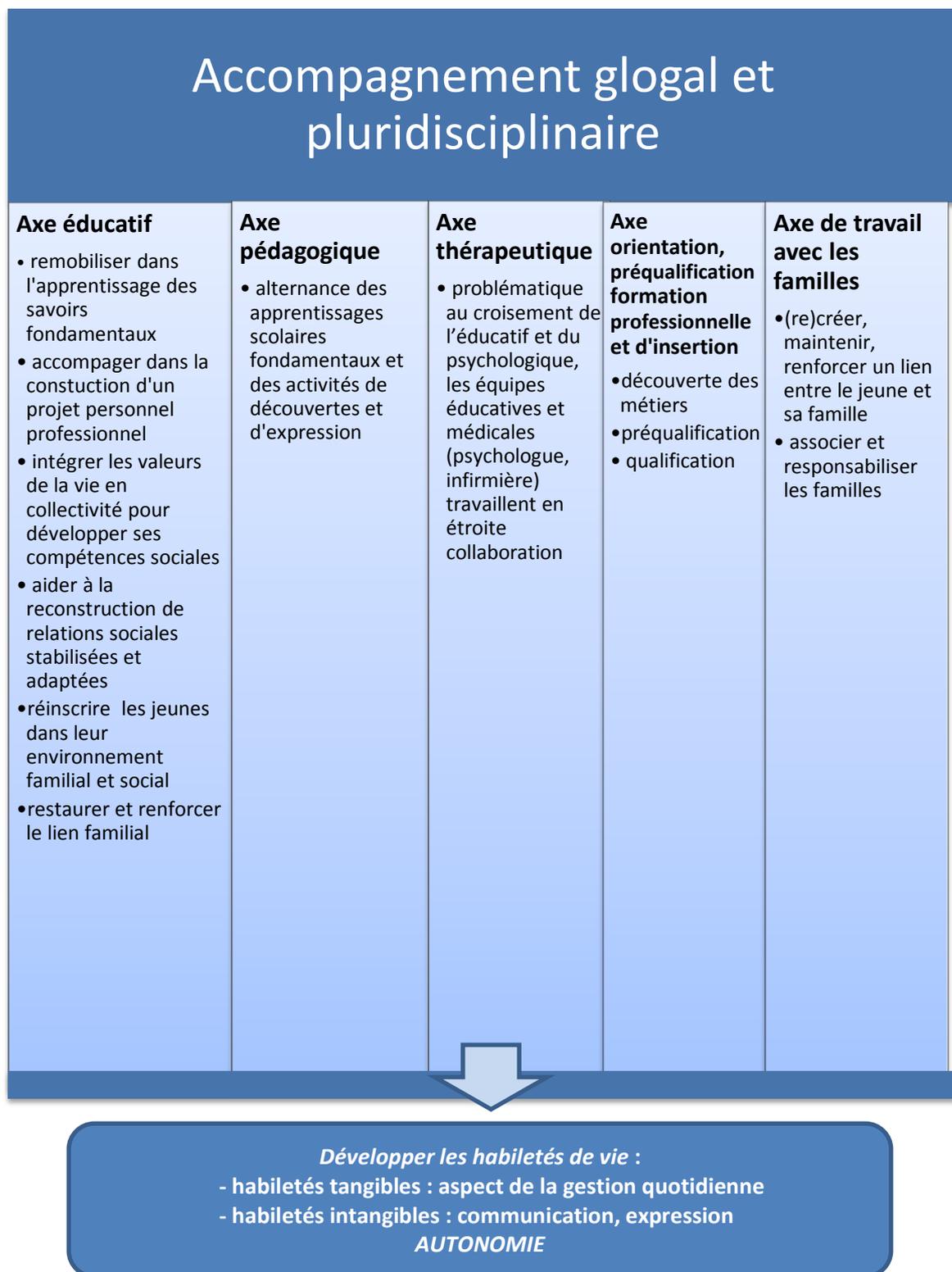
Accompagnement global

Les travailleurs sociaux ont pour mission l'insertion sociale et professionnelle des jeunes accueillis. Six besoins sont pris en compte pour mener à bien cette mission :

- ✓ vie affective ;
- ✓ vie sociale ;
- ✓ vie cognitive
- ✓ santé ;
- ✓ environnement ;
- ✓ vie professionnelle.

Figure 11 – L'accompagnement global et pluridisciplinaire en CEP ¹⁵⁵.

¹⁵⁵ D'après : UNASEA (union nationale des associations de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence). *Les centres éducatifs et professionnels, une expérience qui mérite d'être confortée*. Mars 2008, [en ligne]. Disponible sur : < <http://www.cnape.fr/files/rapports/266.pdf> >. (Consulté le 9-9-2012).



La co-construction d'un projet personnalisé définit les axes de l'accompagnement éducatif, il est élaboré en tenant compte de la singularité de chaque situation (Co-construction du projet personnalisé, PARTIE I : Chapitre 2 : 5. p. 81).

4. Les CEP : une alternative aux dispositifs de droit commun

Les jeunes accueillis en CEP sont particulièrement marqués par l'échec scolaire, 70 % d'entre eux sont en situation d'échec scolaire c'est-à-dire, comme le définit Philippe Meirieu,¹⁵⁶ en rupture par rapport à l'institution, au travail et aux savoirs scolaires (Tableau 3 - Problèmes identifiés à l'admission, p. 56). Les CEP sont donc une solution alternative aux dispositifs de droit commun¹⁵⁷ pour les jeunes qui entretiennent une relation difficile avec la notion d'apprentissage et de savoir, en proposant la mise en place d'un cursus spécifique. Dans le cadre d'un CEP il s'agit avant tout de « réconcilier » les jeunes avec les apprentissages afin qu'ils acquièrent les prérequis nécessaires pour envisager une formation professionnelle. Les CEP peuvent être conventionnés par l'Éducation nationale, notamment lorsqu'ils ont une classe interne. Ils visent à favoriser l'insertion des jeunes en grande difficulté de moins seize ans soumis à l'obligation scolaire et des jeunes de plus de seize ans ayant quitté tout dispositif de droit commun sans aucun projet professionnel¹⁵⁸ qui sont inscrits dans « *des trajectoires complexes faites de redoublement et de réorientations* »¹⁵⁹.

Dans leur rapport, Boutereau, Jourdain et Lannelongue, (2005) relèvent les caractéristiques suivantes concernant les jeunes pris en charge par l'Ase et en situation de rupture par rapport à l'institution scolaire :

a) Par rapport aux apprentissages :

- manque d'intérêt pour les disciplines d'enseignement général ;
- difficultés à suivre, à comprendre ;

¹⁵⁶ MEIRIEU Philippe. Lutter contre « l'échec scolaire » Pourquoi ? Comment ? Texte de synthèse, écrit à l'occasion de la première journée du refus de l'échec scolaire, organisée par l'AFEV, et publié pour ouvrir le débat sur LE CAFE PEDAGOGIQUE http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/echec_scolaire_pourquoi_comment.htm

¹⁵⁷ UNASEA (union nationale des associations de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence. *Les centres éducatifs et professionnels, une expérience qui mérite d'être confortée*. Mars 2008, [en ligne]. Disponible sur : < <http://www.cnape.fr/files/rapports/266.pdf> >. (Consulté le 9-9-2012).

¹⁵⁸ *Ibid.*

¹⁵⁹ JELLAB Aziz. *Élèves de lycée professionnel face aux savoirs scolaires et professionnels : contribution à une sociologie des formes de rapport aux savoirs*. Cahier de la recherche en éducation, 1999, volume 6, n°1, p. 393-419, [en ligne]. Disponible sur : http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v6n3/04_Jellab.pdf
Consulté le 15-5-2013

- manque de motivation pour les apprentissages ayant entraîné des lacunes importantes ;
- difficultés à fixer durablement leur attention ;
- retard scolaire : en l'absence de prise en charge spécifique le taux de retard scolaire s'aggrave au cours de la scolarité, il avoisine un retard de deux ans et plus pour les enfants âgés de quinze ans et plus ;
- situation d'échec scolaire¹⁶⁰ ;
 - b) Par rapport au comportement :
 - violence scolaire : insultes rackets ;
 - absentéisme scolaire lourd : plus de dix demi-journées d'absence par mois sans motif.

Ces jeunes se caractérisent également par leur faible autonomie qui se traduit par une demande de soutien des adultes qui les accompagnent.

Les jeunes, en situation de rupture avec l'institution scolaire, entrent rapidement dans une marginalisation importante qui, repérable avant l'âge de seize ans, l'est plus difficilement dès la fin de l'obligation scolaire. Cette situation est d'autant plus préoccupante car, comme le souligne le centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq), les « non qualifiés »¹⁶¹ ont des difficultés supérieures d'accès à l'emploi. Cela concerne les jeunes de niveau VI¹⁶² sortants sans qualification et de niveau V bis sortants en début de formation professionnelle ou au cours de leur formation générale.¹⁶³ Le dispositif « génération » confirme dans sa dernière enquête « une hiérarchisation des conditions d'accès à l'emploi selon le

¹⁶⁰ Nous ne disposons pas de statistiques précises concernant la scolarisation des enfants pris en charge dans des établissements socio-éducatifs du secteur habilité, seules sont disponibles les informations concernant les établissements médico-sociaux. Seules les données spécifiques aux CEP sont disponibles.

¹⁶¹ Le Céreq définit les « non-qualifiés », des jeunes sortants du système scolaire sans diplôme et sans une formation suffisante du système éducatif.

¹⁶² Niveau VI : niveau de formation correspondant au brevet des collèges - Niveau V bis : niveau de formation correspondant à un CAP ou un BEP non validé - Niveau V : niveau de formation validé par un CAP ou un BEP.

¹⁶³ Céreq. Le diplôme : un atout gagnant pour les jeunes face à la crise. *Bref du Céreq*, mars 2011, n°283 [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/Le-diplome-un-atout-gagnant-pour-les-jeunes-face-a-la-crise>>. (Consulté les 15-4-2013).

diplôme et une nette différence entre diplômés et non diplômés ». ¹⁶⁴ Les non diplômés s'exposent donc à un éloignement durable de l'emploi ou une alternance entre périodes d'emploi et de non-emploi avec beaucoup plus fréquemment que pour les diplômés des contrats précaires ¹⁶⁵. Dans un contexte où le taux de chômage est élevé, les jeunes sortants « sans qualification » ¹⁶⁶, vont probablement voir persister leurs difficultés d'accès à l'emploi ¹⁶⁷ dans un contexte où le taux de chômage est élevé. Pour Zunigo ¹⁶⁸ : « *le niveau de formation atteint et la ressource la plus déterminante sur le marché du travail* ».

Face à ce constat, José Rose s'interroge sur quelles formes et par quels dispositifs faut-il insister pour poursuivre l'action menée jusqu'alors en faveur des jeunes sortants « sans qualification » : « *faut-il insister sur la finalité professionnelle, comme on l'a fait dans les années 70-80, ou sur l'intégration sociale et la structuration de la personnalité, comme on l'a fait dans les années 90, ou encore sur l'aide individualisée et l'accompagnement des parcours comme on l'a fait récemment ?* » ¹⁶⁹. La mise en place du service public régional de formation s'inscrit dans cette lignée, mais nous ne disposons encore de trop peu d'éléments pour évaluer le retour à l'emploi ou l'accès à un premier emploi des publics à qui s'adressent ce dispositif (personnes en situation de non emploi, jeunes en difficulté d'insertion professionnelle).

Les jeunes accueillis dans les CEP entretiennent une relation difficile avec la notion d'apprentissage et de savoir ¹⁷⁰. Dans ce contexte, le retour à un processus de scolarisation est compliqué et une solution alternative s'impose. ¹⁷¹ Pris en charge

¹⁶⁴ *Ibid.*

¹⁶⁵ *Ibid.*

¹⁶⁶ Trois ans après avoir quitté le système éducatif en 2007, ils connaissent un taux de chômage de 40 %, soit 7 points de plus que pour la génération 2004. / Céreq. Enquête 2010 auprès de la génération 2007.

¹⁶⁷ *Ibid.*

¹⁶⁸ ZUNIDO Xavier. L'exercice du métier de formateur dans les dispositifs d'insertion professionnelle. *Regards sociologiques*, 2011, n°41-42, P. 161 -170 [en ligne]. Disponible sur : http://www.regards-sociologiques.com/wp-content/uploads/rs_41-42_2011_10_zunigo. (Consulté le 15-3-2013).

¹⁶⁹ ROSE José. Les jeunes face à l'emploi. *Revue française de pédagogie*, 1999, volume 128, n°1, p. 158-160.

¹⁷⁰ UNASEA (union nationale des associations de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence). Les centres éducatifs et professionnels, une expérience qui mérite d'être confortée. Mars 2008, [en ligne]. Disponible sur : < <http://www.cnape.fr/files/rapports/266.pdf> >. (Consulté le 9-9-2012).

¹⁷¹ BOUTEREAU-TICHET Sylvie, JOUDAIN-MENNINGER Danièle, LANNELONGUE Christophe. *Le travail social auprès des jeunes en difficulté dans leur environnement*. Inspection générale des affaires sociales, janvier 2006, 226 pages (En ligne). Disponible sur : <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000192/0000.pdf>>.

par l'Ase et confiés au CEP, les jeunes bénéficient d'un accompagnement personnalisé dans le domaine de la scolarité et de la formation professionnelle. Les modalités d'accompagnement divergent en fonction de l'âge des jeunes accueillis : moins de seize ans ou plus de seize ans.

Les jeunes de moins de seize ans

Pour les jeunes de moins de seize ans soumis à l'obligation de scolarité, l'UNASEA¹⁷² constate que l'obligation de scolarisation est dans l'ensemble respectée mais que « *de nombreux jeunes ne sont plus dans le respect de l'obligation d'assiduité et se trouvent en situation d'absentéisme de plus en plus tôt* ». L'UNASEA identifie différentes situations¹⁷³ :

- *des jeunes inscrits dans une structure de droit commun sans fréquentation effective ;*
- *des jeunes non scolarisés sont inscrits au CNED (centre national d'enseignement à distance) mais sont peu assidus ;*
- *des jeunes en dehors de tout dispositif scolaire ou assimilé.*

La situation de ces jeunes est préoccupante quand on observe que l'absentéisme scolaire lourd peut conduire à une rupture scolaire durable¹⁷⁴. Dans le contexte des CEP l'accompagnement éducatif vise à « *remobiliser le jeune dans un parcours scolaire (apprentissage des savoirs fondamentaux) en favorisant une réintégration en milieu ordinaire chaque fois que possible* »¹⁷⁵. Il s'agit avant tout d'acquérir les pré requis nécessaires aux apprentissages professionnels en vue de la poursuite de la scolarité dans un parcours de formation professionnelle.

¹⁷² *Ibid.*

¹⁷³ *Ibid.*

¹⁷⁴ *Ibid.*

¹⁷⁵ UNASEA (union nationale des associations de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence). Cahier des charges des centres éducatifs et professionnels (CEP). Mars 2008, [en ligne]. Disponible sur : < <http://www.cnape.fr/files/rapports/267.pdf>>. (Consulté le 9-9-2012).

1.1.7. La poursuite de la scolarité à l'extérieur du CEP

Les jeunes de moins de seize ans qui poursuivent leur scolarité à l'extérieur du CEP sont scolarisés en milieu ordinaire ou dans les dispositifs de l'Éducation nationale destinés aux élèves à besoins éducatifs particuliers.¹⁷⁶ Cette notion de "scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques" est récente. Elle s'adresse « à une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France ; enfants du voyage... »¹⁷⁷. Elle recouvre différents dispositifs qui ont pour objectif d'adapter l'offre éducative à la diversité des élèves, d'individualiser leur parcours scolaire et de maintenir et réussir la scolarisation du maximum d'élèves. Concernant les élèves accueillis dans les CEP en situation familiale et sociale difficile et présentant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation, les dispositifs sont les suivants :

Dans les structures scolaires ordinaires du cycle élémentaire, les réseaux d'aide spécialisés pour les élèves en difficulté (RASED) ont pour finalité de prévenir les difficultés d'apprentissage que peuvent rencontrer certains élèves scolarisés¹⁷⁸.

Dans les collèges : des dispositifs proposent des enseignements généraux et professionnels adaptés pour les élèves connaissant de graves difficultés scolaires. L'objectif est d'intégrer, à terme, une formation professionnelle qualifiante :

- les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)¹⁷⁹ ;

¹⁷⁶ www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=101&cHash=edacb8873

¹⁷⁷ Ministère de l'Éducation nationale. *Scolarisation des élèves à besoin éducatifs particuliers* [en ligne]. Disponible sur : < <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=101&cHash=edacb8873>>. (Consulté le 30-4-2013).

¹⁷⁸ *Ibid.*

¹⁷⁹ Les SEGPA accueillent des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables. Ils ne maîtrisent pas toutes les connaissances et compétences attendues à la fin de l'école primaire, en particulier au regard des éléments du socle commun. Les

- dans des dispositifs spécifiques (Classe DIMA¹⁸⁰) ;
- les classes ou ateliers relais permettent un accueil temporaire pour les collégiens en risque de marginalisation scolaire¹⁸¹, l'objectif est de favoriser la « rescolarisation » et la « resocialisation » de ces élèves.¹⁸²
- les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) travaillent en partenariat avec les EPLE dans l'objectif de scolariser les adolescents souffrant de troubles de la conduite et du comportement en milieu ordinaire ; les enfants sont généralement scolarisés à temps partiel et peuvent être accompagnés d'un éducateur et pris en charge par les ITEP le reste du temps ;
- les établissements de réinsertion scolaire (ERS) spécialisés dans l'accueil des élèves particulièrement perturbateurs¹⁸³.

1.1.8. La poursuite de la scolarité à l'intérieur du CEP

Cependant, le manque de places disponibles ou l'éviction des jeunes de ces dispositifs eu égard à leur comportement imposent une scolarisation dans la classe interne au CEP. Cette solution s'impose quand toutes les autres possibilités ont échoué. Les CEP font partis des établissements du secteur socio-éducatif proposant une possibilité de scolarisation aux élèves à besoins éducatifs particuliers.¹⁸⁴

élèves suivent des enseignements adaptés qui leur permettent à la fois d'acquérir les connaissances et les compétences du socle commun, de construire progressivement leur projet de formation et de préparer l'accès à une formation qualifiante.

<http://eduscol.education.fr/cid46765/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte.html>

¹⁸⁰ DIMA : dispositif d'initiation aux métiers de l'alternance destiné aux collégiens de 15 ans.

¹⁸¹ Ce sont des élèves qui sont entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire qui peut se traduire par des manquements graves et répétés au règlement intérieur, un absentéisme chronique non justifié, une démotivation profonde dans les apprentissages, voire une déscolarisation. Les élèves fréquentant un dispositif relais restent sous statut scolaire.

¹⁸² Dispositifs relais : classes et ateliers relais [en ligne]. Disponible sur : < <http://eduscol.education.fr/pid23264/dispositifs-relais.html> >.

¹⁸³ « ERS : ils accueillent des collégiens perturbateurs dont le comportement nuit au bon fonctionnement de la classe et de l'établissement. Les ERS proposent, pour un an au moins, une scolarité aménagée avec, le plus souvent, un hébergement en internat dans des locaux annexes permettant une prise en charge suivie de l'élève ». <http://www.education.gouv.fr/cid52718/les-etablisements-reinsertion-scolaire-ers.html>

¹⁸⁴ Ministère de l'Éducation nationale. *Scolarisation des élèves à besoin éducatifs particuliers* [en ligne]. Disponible sur : < <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=101&cHash=edacb88737> >. (Consulté le 30-4-2013).

PAO

- Classe interne
- Activités manuelles
- Activités sportives

La scolarisation s'effectue au sein d'un « pôle d'accueil et d'orientation » (PAO) qui propose une période d'adaptation et de redynamisation tant sur le plan du comportement que sur celui des apprentissages scolaires ou techniques¹⁸⁵. La remise à niveau des connaissances de base constitue l'objectif principal de la classe interne. Le dispositif de scolarité interne a pour objectif de « réconcilier » progressivement les jeunes avec la scolarité en vue de leur réinsertion dans un établissement scolaire d'enseignement général, de formation professionnelle ou le dispositif de formation professionnelle interne au CEP. La poursuite de la scolarité au sein d'un PAO prend généralement la forme d'une préparation à la construction d'un projet de formation professionnelle. Parallèlement aux activités proposées dans le contexte du PAO ils découvrent la formation professionnelle et le milieu professionnel. L'objectif est d'aider individuellement chaque jeune à faire bilan de ses acquis et de ses centres d'intérêt pour construire un projet de formation réaliste.

Figure 12 – Préparation à la construction d'un projet professionnel dans le cadre d'un CEP

Préparation à la construction d'un projet de formation professionnelle

- Remise à niveau des connaissances de base
- Préparation à l'orientation
- Découverte professionnelle dans les dispositifs de formation professionnelle internes au CEP
- Périodes en milieu professionnel pour les jeunes de plus de 14 ans

Les situations de vie de certains jeunes sont un réel obstacle à « l'entrée » dans les apprentissages que certains ne dépassent qu'après avoir réussi à surmonter les souffrances liées à leur histoire de vie.

¹⁸⁵ UNASEA (union nationale des associations de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence). Cahier des charges des centres éducatifs et professionnels (CEP). Mars 2008, [en ligne]. Disponible sur : < <http://www.cnape.fr/files/rapports/267.pdf>>. (Consulté le 9-9-2012).

Les jeunes de plus de seize ans

La majorité des jeunes accueillis en CEP ne répondent plus à l'obligation de scolarité et sont sortis du système scolaire sans diplôme. Selon l'UNASEA,¹⁸⁶ « *il s'agit souvent de jeunes ayant rencontrés des difficultés précoces au cours de leur scolarité primaire* ». Comme nous l'avons déjà évoqué, ces jeunes qui n'ont pas de perspective d'insertion professionnelle, sont exposés à des risques d'isolement familial et social (errance, précarité, etc.).

Comme nous l'avons déjà évoqué les jeunes accueillis cumulent des difficultés, ont souvent vécu des situations d'échec et n'ont pas de projet.¹⁸⁷ Il s'agit avant tout, de définir des objectifs réalistes et surtout réalisables afin qu'ils puissent mener à terme leur projet. Suite à une période d'observation, d'orientation et de diagnostic au pôle d'accueil et d'orientation (PAO), il s'agira d'accompagner leur orientation dans l'objectif d'intégrer une formation pré-qualifiante ou qualifiante « *en vue d'une insertion professionnelle, condition nécessaire à une (ré)insertion sociale* »¹⁸⁸. Leur projet de formation professionnelle peut être mis en œuvre dans les dispositifs de formation professionnelle internes du CEP ou dans un dispositif de formation professionnelle externe.

1.1.9. Formation professionnelle externe

L'objectif du travail éducatif est de construire un projet de formation professionnelle qui en fonction du profil du jeune, de son niveau scolaire et de ses souhaits pourra être mis en œuvre dans :

- les dispositifs de la mission d'insertion de l'Éducation nationale (MIGEN) comme le cycle d'insertion professionnelle par alternance (CIPPA)¹⁸⁹ ;

¹⁸⁶ UNASEA (union nationale des associations de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence). Les centres éducatifs et professionnels, une expérience qui mérite d'être confortée. Mars 2008, [en ligne]. Disponible sur : < <http://www.cnape.fr/files/rapports/266.pdf> >. (Consulté le 9-9-2012).

¹⁸⁷ *Ibid.*

¹⁸⁸ UNASEA (union nationale des associations de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence). *Cahier des charges des centres éducatifs et professionnels (CEP)*. Mars 2008, [en ligne]. Disponible sur : < <http://www.cnape.fr/files/rapports/267.pdf> >. (Consulté le 9-9-2012).

¹⁸⁹ Le CIPPA est un dispositif basé sur l'alternance, visant à aider les jeunes à accéder à une formation professionnelle ou directement à l'emploi.

- un lycée professionnel ;
- un centre d'apprentissage. ;
- un lycée d'enseignement général (plus rarement).

Les dispositifs de formation sont similaires à ceux que nous avons déjà présentés à propos de la formation professionnelle des MIE.

1.1.10. Dispositif de formation interne au CEP

Les CEP « s'inscrivent dans le champ de la formation professionnelle continue des jeunes, ce sont des organismes de formation spécifiques »¹⁹⁰. Pour Catherine Agulhon « ces organismes de formation construisent leur identité et leur dynamique dans un ensemble de contraintes et socialisent le jeunes les moins reconnus ». Si l'on se réfère à la typologie des formes de rapport au savoir proposée par Jellab,¹⁹¹ les jeunes en formation professionnelle interne ont, pour certains, la « forme pratique » qui correspond à « la valorisation du concret et des apprentissages professionnels et en même temps rejet des savoirs scolaires décontextualisés »(Ibid) et, pour d'autres, « la forme désimpliquée » c'est-à-dire « en rupture non seulement avec les savoirs mais avec l'ensemble de la chose scolaire qui comprend les formes d'évaluations, d'orientations, les relations avec les enseignants»(Ibid).

Pour les jeunes les savoirs ne peuvent alors prendre de sens « qu'à travers une finalité concrète et indentifiable ».¹⁹² La formation professionnelle interne propose une alternative au diplôme, moins proche de la norme scolaire et d'impératifs académiques inadaptés à cette catégorie de public. Les jeunes ont la possibilité de passer un titre professionnel délivré par le ministère du travail¹⁹³ (Annexe D : Les

190 AGULHON Catherine. Trois filières de formation professionnelle des jeunes : une segmentation persistante. Encyclopédie de la formation, PRF, 2009 (1ère édition) p. 879-911.

191 Cité par AGULHON Catherine. Trois filières de formation professionnelle des jeunes : une segmentation persistante. Encyclopédie de la formation, PRF, 2009 (1ère édition) p. 901.

Jellab a distingué quatre formes de rapport aux savoirs des apprenants en formation professionnelle : la forme pratique, la forme réflexive, la forme dés impliquée et la forme intégrative-évolutive.

¹⁹² Opus cité note n°191.

¹⁹³ UNASEA (union nationale des associations de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence). *Cahier des charges des centres éducatifs et professionnels (CEP)*. Mars 2008, [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.cnape.fr/files/rapports/267.pdf>>. (Consulté le 9-9-2012).

titres professionnels du ministère chargé de l'emploi). Les titres professionnels¹⁹⁴ comprennent peu d'enseignement général (mathématiques, anglais et français langue étrangère pour les jeunes migrants). La majeure partie de la formation est axée sur la formation pratique dispensée sur un plateau technique, elle complétée par un enseignement technologique dans la discipline professionnelle. On peut trouver quelques troublantes similitudes entre le titre professionnel et le CAP, sauf en ce qui concerne les enseignements généraux mais il n'en a pas les exigences formelles.

Pour les jeunes de plus de seize ans en formation interne, il ne s'agit pas tant de se focaliser sur le seul but d'une mise à l'emploi mais de susciter une « *réconciliation scolaire* » et l'expression d'une demande de formation. Les jeunes ont avant tout besoin de soutien et de restauration d'une image positive. La formation est basée sur l'individualisation des apprentissages adaptés au rythme de chacun dans des groupes hétérogènes et sur le principe des entrées et des sorties permanentes. Les emplois du temps sont donc établis en tenant compte des besoins de chaque jeune et intègrent la formation pratique et technologique, des périodes d'alternance en entreprise et le suivi de cours d'enseignements généraux. L'accent est mis sur le suivi d'une formation de base qualifiante mais aussi sur les actions favorisant l'épanouissement des apprenants dans leur globalité et leur singularité. Cela passe par une relation de dialogue et de valorisation du sujet pour modifier les représentations qu'il se fait de son parcours de formation et par là de lui-même¹⁹⁵.

Les CEP¹⁹⁶ préparent à des certifications professionnelles délivrées le ministère de l'emploi : les titres professionnels (Annexe D : Les titres professionnels du ministère chargé de l'emploi). La formation professionnelle porte à chaque fois sur

¹⁹⁴ Les formations sont centrées sur les activités professionnelles et les connaissances générales ne sont évaluées (et intégrées au cursus de formation éventuellement) que dans la mesure où elles sont nécessaires pour exercer l'emploi visé. Ce cadre permet l'individualisation de la formation. <http://www.emploi.gouv.fr/titres-professionnels> (consulté le 15-12-2013).

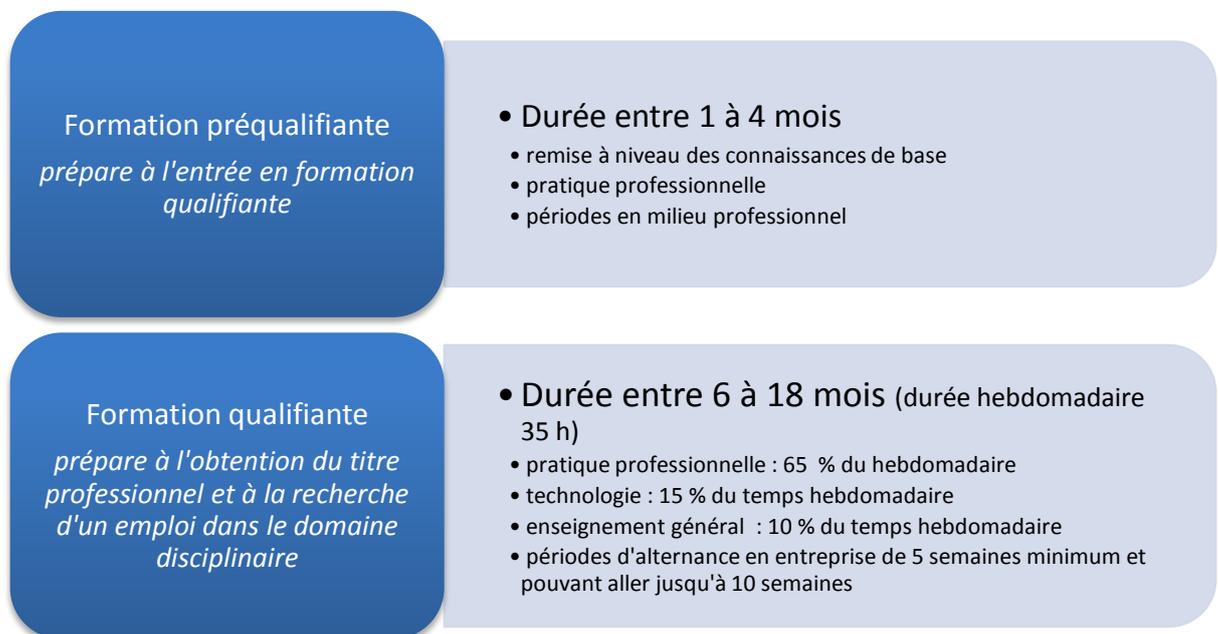
¹⁹⁵ UNASEA (union nationale des associations de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence). *Les centres éducatifs et professionnels, une expérience qui mérite d'être confortée*. Mars 2008, [en ligne]. Disponible sur : < <http://www.cnape.fr/files/rapports/266.pdf> >. (Consulté le 9-9-2012).

¹⁹⁶ Les CEP ont un agrément du ministère de l'Emploi.

un métier spécifique.¹⁹⁷ Selon leurs pré-requis, les jeunes intègrent une formation pré-qualifiante avant de suivre une formation qualifiante .

La préparation au titre professionnel

Figure 13 - Formation pré qualifiante et qualifiante en CEP



Le certificat de formation générale¹⁹⁸

Parallèlement à la formation professionnelle les jeunes ont la possibilité de passer le certificat de compétences générales. Le CFG « *valide l'aptitude du candidat à l'utilisation des outils de l'information, de la communication sociale et sa capacité à évoluer dans un environnement social et professionnel. Il garantit l'acquisition de compétences au moins au palier deux du socle commun de connaissances et compétences* ». ¹⁹⁹

L'évaluation se déroule pendant la formation, elle prend la forme d'une épreuve orale d'une durée de vingt minutes à partir d'un dossier préparé par le candidat au cours de sa formation.

¹⁹⁷ Exemples : peintre en bâtiment, réceptionniste d'hôtel, serveur(se) en restauration, agent d'hôtellerie, cuisiner de restaurant, etc..

¹⁹⁸ Certificat de formation générale. <http://eduscol.education.fr/cid46836/textes-de-reference-cfg.html>

¹⁹⁹ *Ibid.*

Comme le souligne Xavier Zunigo²⁰⁰, les institutions d'insertion et de formation « *participent à la construction identitaire des individus et favorisent la transmission de valeurs sociales dominantes, sous la forme de préceptes moraux et éducatifs, pour corriger une socialisation primaire défailante* ».

La formation professionnelle fait partie intégrante du dispositif d'accompagnement global des jeunes elle est un des axes développé dans leur projet personnalisé.

5. Le projet personnalisé dans le secteur socio-éducatif

En tant que structures éducatives spécifiques les CEP sont soumis à la loi de rénovation de l'action sociale et médico-sociale du 2 janvier 2002²⁰¹ qui préconise la co-construction d'un projet personnalisé²⁰² avec les usagers. La loi de 2002 est le cadre législatif des institutions sociales, elle succède à la loi de 1975 qui prenait peu en compte l'expression de l'utilisateur dans sa prise en charge. Elle réaffirme le contenu des lois précédentes, rappelle le rôle et les obligations de chacun des acteurs de l'action sociale et place l' « *usager au centre du dispositif* ». Elle affirme le droit des usagers autour de deux grands axes : le premier, en privilégiant le projet de l'utilisateur sur celui de la structure et le second, avec le passage d'une logique de la protection d'une personne fragile à une logique d'aide à un citoyen en difficulté. Elle pose donc comme principe fondamental que la structure doit répondre aux besoins de la personne et non l'inverse, ce qui représente un changement radical dans le secteur et préconise un accompagnement individualisé de l'utilisateur.

Le projet

Le terme projet est un terme usuel auquel nous associons une signification assez précise : « *ensemble d'actions que nous souhaitons entreprendre pour atteindre un but* ». Les dictionnaires usuels définissent le projet comme le « *but que l'on se*

²⁰⁰ ZUNIDO Xavier. L'exercice du métier de formateur dans les dispositifs d'insertion professionnelle. Regards sociologiques, 2011, n°41-42, p. 161 -170 [en ligne]. Disponible sur : http://www.regards-sociologiques.com/wp-content/uploads/rs_41-42_2011_10_zunigo. (Consulté le 15-3-2013).

²⁰¹ La loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 de rénovation de l'action sociale et médico sociale [disponible en ligne]. Disponible en ligne : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000215460&dateTexte=&categorieLien=id>.> (1-11-12)

²⁰² Appelé aussi « projet personnalisé », nous utiliserons donc indifféremment l'un ou l'autre des deux termes.

propose d'atteindre », une « *idée de quelque chose à faire que l'on présente dans ses grandes lignes* », ²⁰³ « *ce que l'on a l'intention de faire et estimation des moyens nécessaires à la réalisation* », « *travail préparatoire première rédaction* »²⁰⁴. Un projet est donc bien quelque chose que l'on a l'intention de faire dans un but précis. Dans le dictionnaire spécialisé de l'éducation, Legendre (2005) définit le projet comme un « *ensemble d'opérations qui vise une réalisation précise, dans un contexte particulier et dans un laps de temps déterminé* ». Le projet se définit donc par son caractère d'*antériorité* à la réalisation, contrairement au terme anglais *project* qui désigne quelque chose qui est « *en train de se construire* » ou « *qui est construit* ». Il s'agit alors à la fois de désigner le processus qui permet de le réaliser que la réalisation elle-même. Le projet renvoi donc à cette notion d'*antériorité* : ce que l'on va faire avant. La démarche et les opérations à réaliser pour atteindre un but précis prennent toute leur importance et s'inscrivent dans une perspective dynamique. Il y a également une notion de temporalité associée au mot projet : il a un début et une fin. Il semblerait toutefois que progressivement nous associons au mot projet le même sens que celui que lui confèrent les anglo-saxons. Quand nous envisageons un projet de sortie éducative ne s'agit-il pas autant des actions à réaliser pour cette sortie que la sortie elle-même ? Les textes ministériels ont introduit la notion de projet dans le secteur social et médico-social. Tout comme dans le système scolaire il existe de multiples projets qui doivent s'articuler en respectant le projet individuel de l'utilisateur.

Le projet personnalisé

(Annexe H - Modèle de projet personnalisé)

Projet personnalisé, projet individuel, projet individualisé, projet éducatif individualisé, projet personnalisé d'accompagnement, ... Parle-t-on de la même

²⁰³ Dictionnaire Larousse illustré, Edition 2000.

²⁰⁴ Centre national de ressources textuelles et lexicales. Dictionnaire en ligne : <<http://www.cnrtl.fr/definition/projet>> (Consulté le 2-3-2013).

chose ? Et de quoi parle-t-on exactement ? La loi du 2 janvier 2002²⁰⁵ rend obligatoire le contrat de séjour (opposable aux tiers) mais ne fait pas référence explicitement au projet personnalisé mais à un document annexe, avenant au contrat de séjour, mis en place dans un délai de six mois et précisant les objectifs et les prestations adaptées à la personne²⁰⁶. Cet avenant est obligatoire et il est révisable chaque année. Il doit donc traduire ce que la structure met en place pour répondre aux besoins de l'utilisateur en prenant en compte leurs attentes. C'est cet avenant au contrat de séjour que nous appelons couramment *projet personnalisé* ou *projet individualisé*. Le projet est avant tout pensé pour être celui de l'utilisateur placé au centre de la démarche. Dans le champ du secteur social et médico-social, l'ensemble de ces termes doivent donc avoir comme dénominateur commun : la personne, celle que l'on accompagne.²⁰⁷

L'agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ANESM) devant la confusion sémantique retient : « *Le terme « projet personnalisé » pour qualifier la démarche de co-construction du projet entre la personne accueillie/accompagnée (et son représentant légal) et les équipes professionnelles* ²⁰⁸».

1.1.11. Définition du projet personnalisé

Nous pouvons donc retenir la définition suivante du projet personnalisé : « *Le projet personnalisé est un avenant au contrat de séjour. Il est élaboré par le référent de projet en associant le bénéficiaire et ses représentants légaux pour une durée de un an. Son objet est de formuler la manière dont les prestations de l'établissement vont être adaptées aux besoins de la personne accompagnée*». ²⁰⁹

Pour Jacques Danancier (2011, p. 9) « *Le projet individualisé est l'objet d'un travail commun de l'utilisateur et du travailleur social construit sur le parcours de l'utilisateur. C'est*

²⁰⁵ <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000215460>

²⁰⁶ ANESM. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles. Les attentes de la personne accueillie et le projet personnalisé, décembre 2008 [en ligne]. Disponible sur : < http://www.anesm.sante.gouv.fr/IMG/pdf/reco_projet.pdf >. (Consulté le 15-1-2013).

²⁰⁷ *Ibid.*

²⁰⁸ *Ibid.*

²⁰⁹ Opus cité note n°206.

un document écrit de référence qui doit comporter une matérialité de l'observation de départ et des actions prévues dans un délai précisé. » Danancier, introduit la notion « d'observation » que l'on peut traduire par « une analyse de la situation » qui n'est pas explicitement précisée dans la loi. Le projet prend donc appui sur une observation de départ qui permettra d'avoir une bonne connaissance de la situation initiale, il s'agit d'analyser la situation de départ autrement qu'au travers des caractéristiques liées aux « difficultés » de la personne accueillie. En CEP, cela peut se traduire concrètement par l'observation des jeunes dans leur vie quotidienne et des actes éducatifs quotidiens en se décentrant des difficultés qui sont à l'origine de leur placement. Il ne s'agit pas de les occulter mais de poser un regard « autre ». Ce que Jean-Luc Joing qualifie de « posture éthique » : « veiller à maintenir une pensée positive et des attentes positives et à baser les observations sur des éléments factuels ».

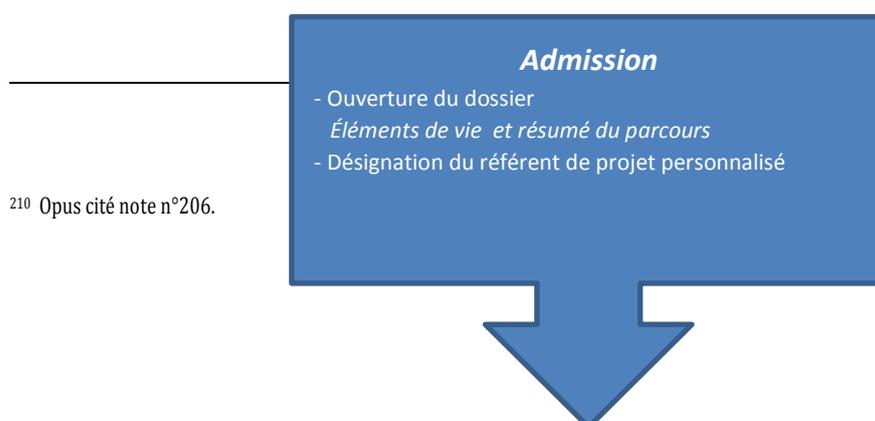
1.1.12. Co-construction du projet personnalisé

La loi ne propose pas spécifiquement de méthode mais elle formule des contraintes qui peuvent servir à la construction d'un cadre méthodologique²¹⁰ :

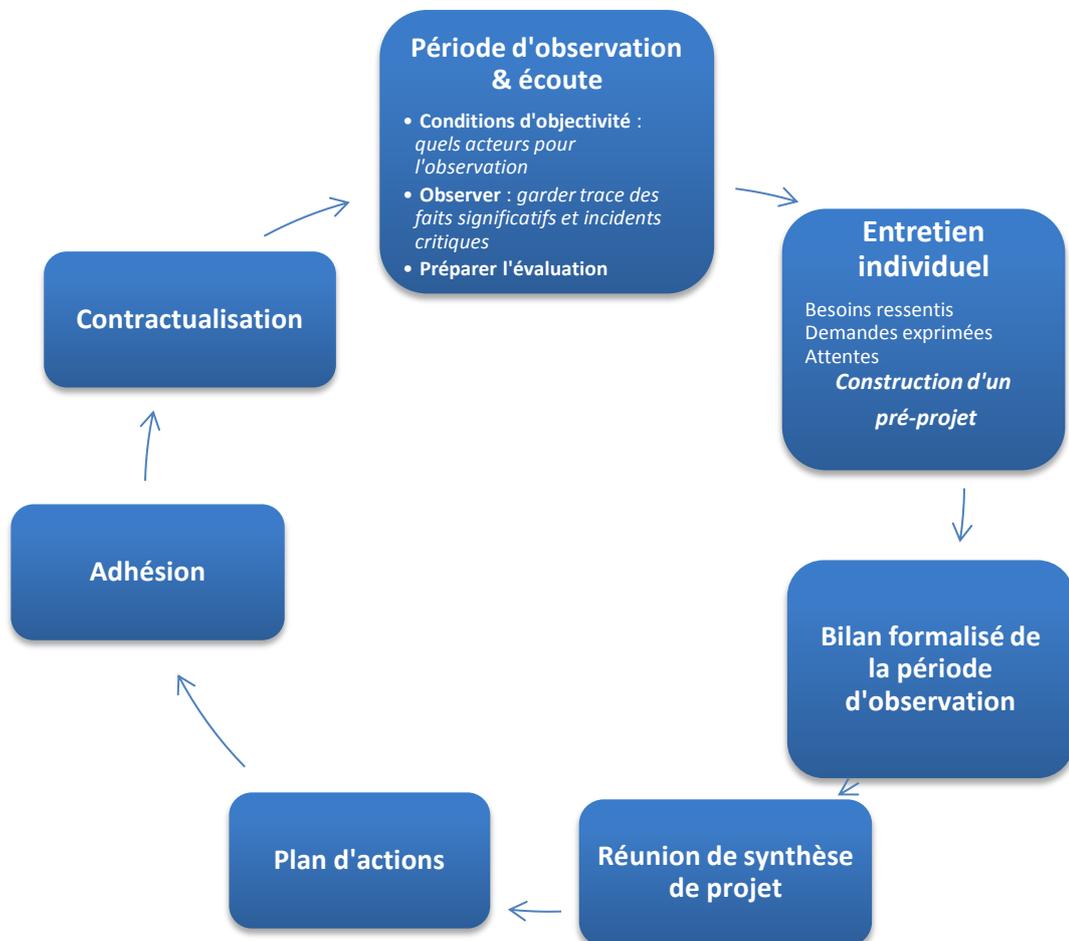
- vision pluridisciplinaire : le projet est le « fruit » d'un travail d'équipe, il doit être construit dans la transversalité ;
- il est issu d'une évaluation pluridisciplinaire ;
- indique les objectifs et les prestations adaptées à la personne ;
- participation active de l'utilisateur ;
- un référent de projet qui prend en charge la gestion du projet.

Figure 14 - Processus de co-construction du projet personnalisé

(figure réalisé à partir des « Recommandations de bonnes pratiques. Les attentes de la personne et le projet personnalisé ».)



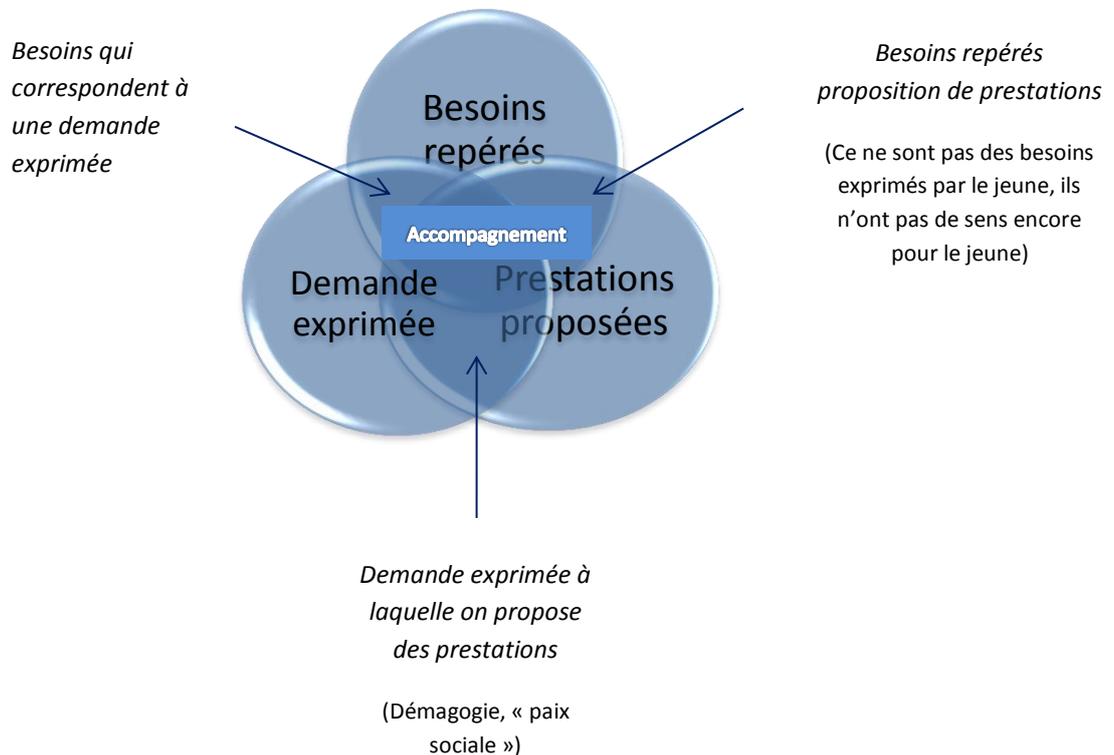
²¹⁰ Opus cité note n°206.



L'observation va permettre de produire une analyse pluridisciplinaire de la situation de l'utilisateur et prendre connaissance des compétences sociales de l'utilisateur. Réalisée dans le cadre des actes éducatifs quotidiens, elle permet de repérer les faits significatifs et les incidents critiques, c'est-à-dire tout événement, acte, propos, positifs ou négatifs d'un utilisateur sur une période donnée. L'observation repose sur des éléments factuels, c'est la condition de son objectivité.

L'entretien individuel avec l'utilisateur permet de recueillir sa parole et de construire un pré-projet. On peut présenter l'accompagnement dans la co-construction du projet personnalisé de la manière suivante :

Figure 15 : Accompagnement dans la co-construction du projet personnalisé



Le bilan formalisé de la période d'observation a pour objectif de faire une analyse partagée des observations et de formaliser l'évaluation.

Le référent de projet

Il prend en charge la gestion du projet d'un ou plusieurs usagers, il recueille les informations nécessaires à l'évaluation qu'il présentera en réunion de synthèse. Cette évaluation prend différentes formes selon les établissements mais elle repose généralement sur le concept de « compétences sociales » qui prend en compte différentes dimensions (les outils d'évaluation en protection de l'enfance, Op. 87). Il participe activement avec l'utilisateur à la co-construction du projet personnalisé et il veille à sa mise en œuvre. Il accompagne l'utilisateur tout au long de son parcours et

vérifie la réalisation des actions mises en œuvre et des progrès (ou non) effectués par l'utilisateur dont il est le « référent ».²¹¹

Outils d'évaluation en cours de mesure en protection de l'enfance

L'évaluation des situations des jeunes en cours de mesure dans le contexte de la protection de l'enfance est inscrite parmi les dispositions de la loi du 5 mars 2007.²¹² La loi pose comme principe le recours à l'évaluation pluridisciplinaire de la situation des jeunes en cours de mesure en vue de la réalisation d'un « *projet pour l'enfant* » pour faciliter une prise de décisions et formuler des préconisations²¹³.

Toutefois, le dispositif législatif ne précise « *ni quoi ni comment évaluer* »²¹⁴, chaque établissement est donc libre de mettre en place l'outil de son choix. Dans ce contexte, des pratiques très diverses se sont multipliées, plus ou moins structurées, autour d'outils et de méthodes. Le recensement des outils d'évaluation réalisé par l'ANESM et les travaux de Serge Dupuy²¹⁵ nous permettent d'identifier quatre catégories d'évaluation²¹⁶ :

- 1) **Absence d'outils** : *l'observateur est libre de choisir ce qu'il observera, du mode d'approche de chaque phénomène appréhendé et du mode d'enregistrement et de transcription de ses observations*²¹⁷.
- 2) **Grilles d'observation simple avec des listings d'items** : *l'observation tiendra compte d'une liste de points à observer mais l'observateur reste libre de ce qu'il en dira*²¹⁸.

²¹¹ ANESM. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles. Les attentes de la personne accueillie et le projet personnalisé, décembre 2008 [en ligne]. Disponible sur : < http://www.anesm.sante.gouv.fr/IMG/pdf/reco_projet.pdf >. (Consulté le 15-1-2013).

²¹² Article L. 223-5 du CASF (code de l'action sociale et des familles) : « Le service élabore au moins une fois par an un rapport, établi après une évaluation pluridisciplinaire, sur la situation de tout enfant accueilli ou faisant l'objet d'une mesure éducative ». <http://www.legifrance.gouv.fr>.

²¹³ LEFEBVRE Jean-Pierre, MOBBS Philippe. *Évaluation pluridisciplinaire des jeunes en cours de mesure en protection de l'enfance : recensement et analyse des outils utilisés par les établissements de protection de l'enfance*. ANESM, juin 2012, [en ligne]. Disponible sur : < http://www.anesm.sante.gouv.fr/IMG/pdf/outils_eval_pluri_PE_recensement_et_analyse.pdf >. (Consulté le 15-04-2013).

²¹⁴ *Ibid.*

²¹⁵ DUPUY Serge. Aperçu sur les différents types de grilles d'évaluation et de suivi des usagers. Les cahiers de l'Actif, n°288-291, p. 131- [en ligne]. Disponible sur : < http://www.actif-online.com/fichiers/articles/art_dupuy_288_291.pdf >. (Consulté le 15-4-2013).

²¹⁶ *Ibid.*

²¹⁷ Opus cité note n°215.

- 3) **Référentiels thématiques** : l'observateur est tenu de suivre une liste de points à observer et ses observations seront basées sur des critères préétablis.
- 4) **Documents avec cotation** : comme précédemment, l'observateur doit tenir compte d'une liste de points à observer mais il sera tenu de les consigner dans un « cadre » préétabli, il sera donc obligé de choisir parmi les possibilités d'enregistrement d'informations consignées dans la grille..

L'ANESM comme Dupuy soulignent que l'outil utilisé doit s'inscrire dans une « méthode globale d'analyse des situations ». Dupuy²¹⁹ rappelle que les grilles d'observation et d'évaluation ont deux fonctions :

- *«une fonction de sélection des phénomènes à observer : elles guident et orientent l'observation ;*
- *une fonction de stockage d'informations : elles sont un support d'enregistrement de données et parfois d'aide à leur interprétation, lorsqu'elles dégagent un « profil ». ²²⁰»*

Malgré une grande diversité dans les outils utilisés, l'étude de l'ANESM²²¹ met en avant les domaines transversaux qui sont systématiquement évalués : la scolarité, la composition de la dynamique familiale, la socialisation du mineur, la vie quotidienne et la santé. Ces domaines représentent les aspects du développement de l'enfant.

Méthode d'observation des compétences sociales (MOCS): un outil d'évaluation

La méthode d'observation des compétences sociales (MOCS) est une méthode d'évaluation adoptée par les établissements du secteur socio-éducatif, elle fait partie de la quatrième catégorie d'outils proposée par Dupuy : les documents avec

²¹⁸ Opus cité note n°215.

²¹⁹ DUPUY Serge. Aperçu sur les différents types de grilles d'évaluation et de suivi des usagers. Les cahiers de l'Actif, n0288-291, p. 131- [en ligne]. Disponible sur : < http://www.actif-online.com/fichiers/articles/art_dupuy_288_291.pdf>. (Consulté le 15-4-2013).

²²⁰ *Ibid.*

²²¹ ANESM. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles. Les attentes de la personne accueillie et le projet personnalisé, décembre 2008 [en ligne]. Disponible sur : < http://www.anesm.sante.gouv.fr/IMG/pdf/reco_projet.pdf>. (Consulté le 15-1-2013).

cotation (p. 88). Cette méthode d'évaluation basée sur l'observation des compétences sociales a été créée à partir des travaux du psychologue Jacques Danancier. C'est un instrument d'observation des usagers permettant la co-construction des projets individualisés et leur évaluation. Elle permet de « matérialiser » l'observation. Chaque structure adapte les items en fonction du public accueilli.

1.1.13. Notion de compétences sociales

La notion de compétence sociale est « *l'architecture du projet individualisé* » basé sur la MOCS (Danancier, 2011, p. 59). Cette méthode d'observation prend appui sur le référentiel des compétences sociales (ROCS).

Méthode fondée sur le lien social et les compétences sociales

Pour Danancier (2011), l'introduction du lien social est le fondement du travail éducatif dans le secteur social. L'institution éducative doit « *ménager à la fois le respect du système de valeur et de croyance d'un individu et lui enseigner les contraintes qu'exige sa présence active au sein d'un groupe social* » (Danancier, 2011, p. 41). D'une manière générale, en sociologie, on définit la notion de lien social comme « *l'ensemble des appartenances, des affiliations, des relations qui unissent les gens ou les groupes sociaux entre eux* ». La force des liens sociaux peut varier dans le temps et dans l'espace²²².

Danancier (2011) a retenu une lecture *structurale* du lien social : « *le lien social représente en premier le contenant élaboré destiné à faciliter, englober et stabiliser le développement identitaire de la personne dans un double mouvement d'appartenance et d'adaptation fonctionnelle à la vie collective.*» (Danancier, 2011, p. 41)

La compétence sociale

Encore trop peu souvent placée au centre du travail social lorsqu'elle est le manque essentiel des usagers en difficulté, elle est l'élément de base de l' « *architecture du*

²²² FRASER Pierre. Lien social ou cohésion sociale ? [en ligne]. Disponible sur : <<http://pierre-fraser.com/2012/11/05/lien-social-ou-cohesion-sociale>>. (Consulté le 10-3-2013).

projet individualisé » de Jacques Danancier (2011, p. 59). Jacques Danancier fait référence aux travaux de Jean-Jacques Dutrenit (qui utilise le terme au singulier « *la compétence sociale* ») dans ce domaine mais s'en distingue. Pour Dutrenit, la compétence sociale « *c'est être capable d'établir des relations de réciprocité positive avec son entourage dans sept disciplines implicites de la vie quotidienne : santé, vie familiale et affective, formation, emploi, budget, logement, loisirs, tout en mettant en œuvre des facteurs de succès comme motivation, anticipation, image de soi positive, ses des responsabilités, maîtrise de l'espace et utilisation des acquis.* »²²³ Il a développé une méthode fondée sur la réciprocité.

Pour Danancier, les compétences sociales « *recouvrent l'ensemble des capacités qu'un individu peut mettre en œuvre pour s'inscrire de façon complète dans son milieu habituel de vie, sans qu'il y soit reconnu par ses caractéristiques particulières de déficience ou d'échec liées à son histoire, sa vie familiale ou son handicap, mais comme un élément participant à la vie de l'ensemble de façon active, assurant sa part de la continuité et de la cohérence de l'ensemble* » (Danancier, p. 60). Sa méthode d'évaluation se réfère au **développement** des compétences sociales dans les pratiques fondées sur le projet individuel, en cela elle se distingue de l'approche de Dutrenit. Le développement des compétences sociales est la base même du travail éducatif. Danancier (*Ibid.*) identifie trois facteurs déterminants dans la variation des compétences sociales. La compétence sociale évolue :

- *en fonction de l'augmentation de l'indépendance* qui peut être observée dans des situations de la vie courante ;
- *en fonction de la capacité d'appartenance et d'inscription dans un groupe* ;
- *en fonction de la capacité à investir des environnements différents (Ibid.)* ;

Ces trois facteurs déterminants dans la variation des compétences sociales constituent les trois dimensions de l'autonomie. Le concept d'autonomie

²²³ DUTRÉNIT Jean-Marc. Évaluation de la compétence sociale de l'utilisateur. Chaînon manquant entre marginalisation et intégration. *Les Cahiers de l'Actif*, août 2000, n°288-291, p. 179-199 [en ligne]. Disponible sur : < http://www.actif-online.com/fichiers/articles/art_dutrenit_288_291.pdf>. (Consulté le 15-2-2013).

« traverse l'ensemble des compétences sociales comme un moteur de socialisation ».
(Danancier, 2011, p. 63).

Figure 16 – Le concept d'autonomie²²⁴



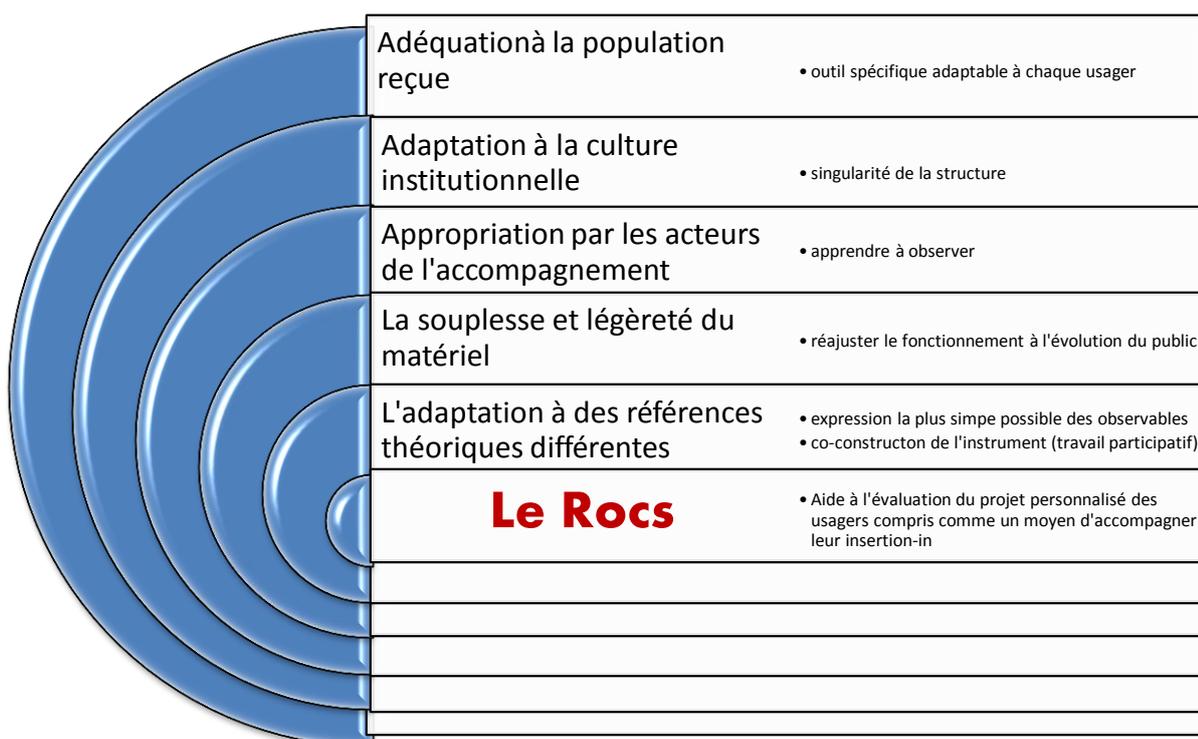
²²⁴ Document interne A. de la démarche Qualis Talis.

1.1.14. Le référentiel d'observation des compétences sociales (ROCS) et l'évaluation dans le cadre du projet personnalisé

Les prérequis du référentiel

L'évaluation prend appui sur un référentiel d'observation des compétences sociales. Nous pouvons présenter les six prérequis de la manière suivante (Danancier, 2011) :

Figure 17 - Les six prérequis du référentiel d'observation des compétences sociales

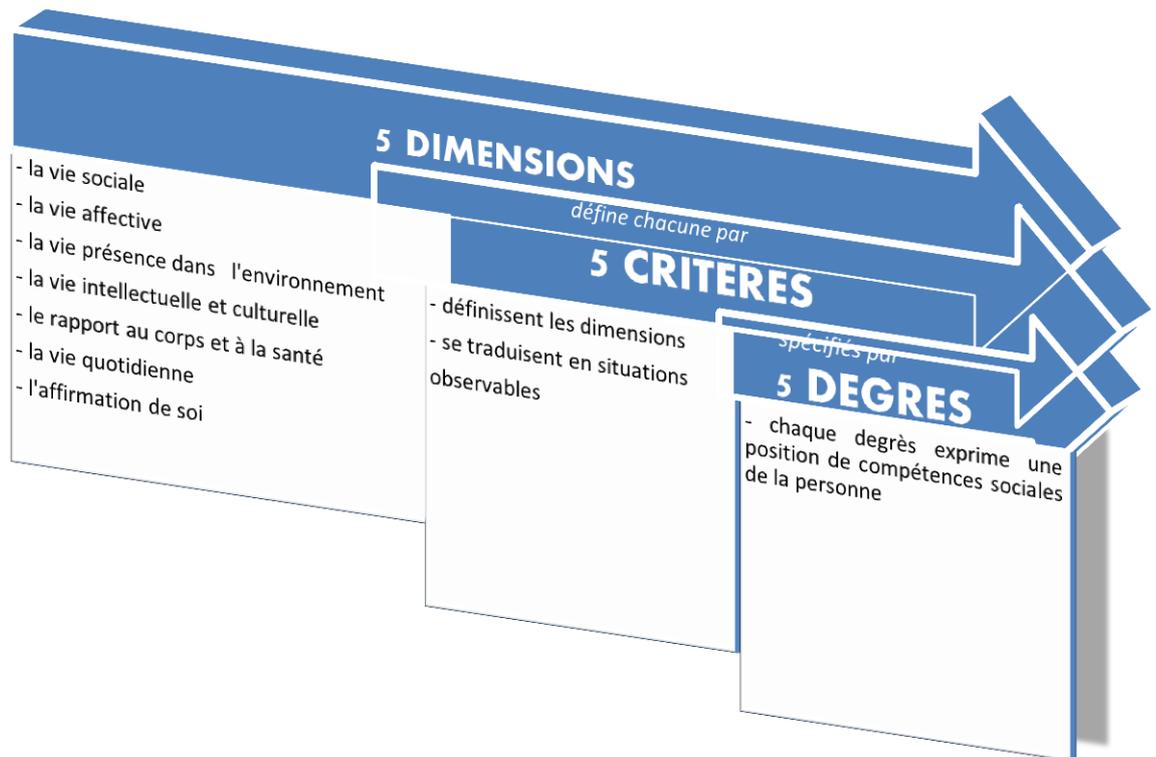


Architecture et contenu du référentiel

Le champ d'observation se décline en cinq dimensions, chaque dimension est définie par cinq critères. Cette architecture permet des différenciations dans l'observation. Les dimensions font référence aux cinq domaines mis en évidence dans les pratiques d'évaluation en protection de l'enfance. Il n'existe pas de grille préétablie chaque structure adapte sa grille à ses spécificités. Généralement cinq dimensions sont retenues et sont déclinées en critères et degrés.

(Annexe G : Référentiel d'observation et d'évaluation des compétences sociales)

Figure 18 : Le contenu du référentiel des compétences sociales



Une fois les observations réalisées elles sont reportées dans une grille de cotation.

L'analyse du profil porte sur :

- l'homogénéité ou l'hétérogénéité du profil et sur le niveau atteint dans les chaque dimension ;
- le niveau de compétences sociales (NCS) est calculé en additionnant le score de chaque dimension²²⁵ et comparé au niveau moyen de compétences sociales (NMCS)²²⁶ ;

L'évaluation vise à valoriser et visualiser le parcours de l'utilisateur. Elle permet de réinterroger les actions mises en place dans le cadre du projet personnalisé (*Ibid.*, p. 87). L'évaluation du niveau de compétences sociales basée sur le Rocs permet, en début de mesure, d'apprécier le niveau de compétences sociales en vue de la

²²⁵ Pour une grille comprenant cinq dimensions et cinq critères le NCS est égal à 125.

²²⁶ Le NMCS se calcule en effectuant la somme des chiffres 3 des critères utilisés pour l'observation. Pour l'exemple précédent le NMCS est égal à 75.

construction du projet personnalisé et, en cours de mesure, d'« *apprécier la progression d'un parcours éducatif* » (Ibid, p. 70). A partir du projet personnalisé, l'utilisateur bénéficie d'un « *accompagnement éducatif multipolaire, pédagogique, professionnel, psychothérapeutique et social, afin de favoriser son épanouissement personnel et son autonomie dans le quotidien et viser une insertion réussie en milieu « ordinaire* ». » (Danancier, p. 120)

Accompagnement de projet

L'objectif fondamental de la protection de l'enfance en danger et du placement des jeunes est de permettre la satisfaction de leurs besoins essentiels, sans laquelle leur développement est compromis²²⁷. Dans le contexte d'un CEP, l'objet de l'accompagnement éducatif et pédagogique englobe toutes les dimensions de la vie : vie affective, vie cognitive, rapport au corps et à la santé, vie dans l'environnement, formation et plus précisément l'interaction qui existe entre ces dimensions.

Pour Paul, de l'hétérogénéité des publics accueillis, de l'aspect cumulatif de leurs difficultés il en résulte une complexité des tâches à entreprendre et une nécessaire individualisation des démarches (Paul, 2004, p. 94 ; IGAS, 2005). Par ailleurs, la diversité des cas et la complexité des situations à accompagner *convoquent* une multitude d'intervenants issus de différents secteurs professionnels et la nécessité de travailler en équipe pluridisciplinaire. La coc-construction d'un projet personnalisé avec le jeune s'inscrit dans cette démarche d'individualisation.

Progressivement, dans le secteur socio-éducatif, le terme « *accompagnement* » a été préféré à celui de « *prise en charge* » qui renvoie, comme l'explique Jacques Danancier (2011, p. 49) : « *à une gestion des réalités d'un individu perçues dans leur globalité et où le prestataire limite sa considération à des besoins délimités quantitativement* ». L'accompagnement quant à lui, fait référence à l'étymologie du mot « *pédagogue* » qui désignait chez les Grecs anciens, la personne qui guidait

²²⁷ BOUTEREAU-TICHET Sylvie, JOUDAIN-MENNINGER Danièle, LANNELONGUE Christophe. *Le travail social auprès des jeunes en difficulté dans leur environnement*. Inspection générale des affaires sociales, janvier 2006, 226 pages, p. 112 (En ligne). Disponible sur : <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000192/0000.pdf>>.

l'enfant vers ses lieux d'enseignement et assurait son retour dans la famille (*Ibid.*). Dans le contexte d'un CEP, l'accompagnant²²⁸ désigne « *l'acteur assurant une fonction de passage entre un univers d'intimité (la famille) et les endroits dans lesquels le jeune va acquérir des gestes, des attitudes, des savoirs le posant en adulte parmi ses pairs* » (Danancier, 2012, p. 49).

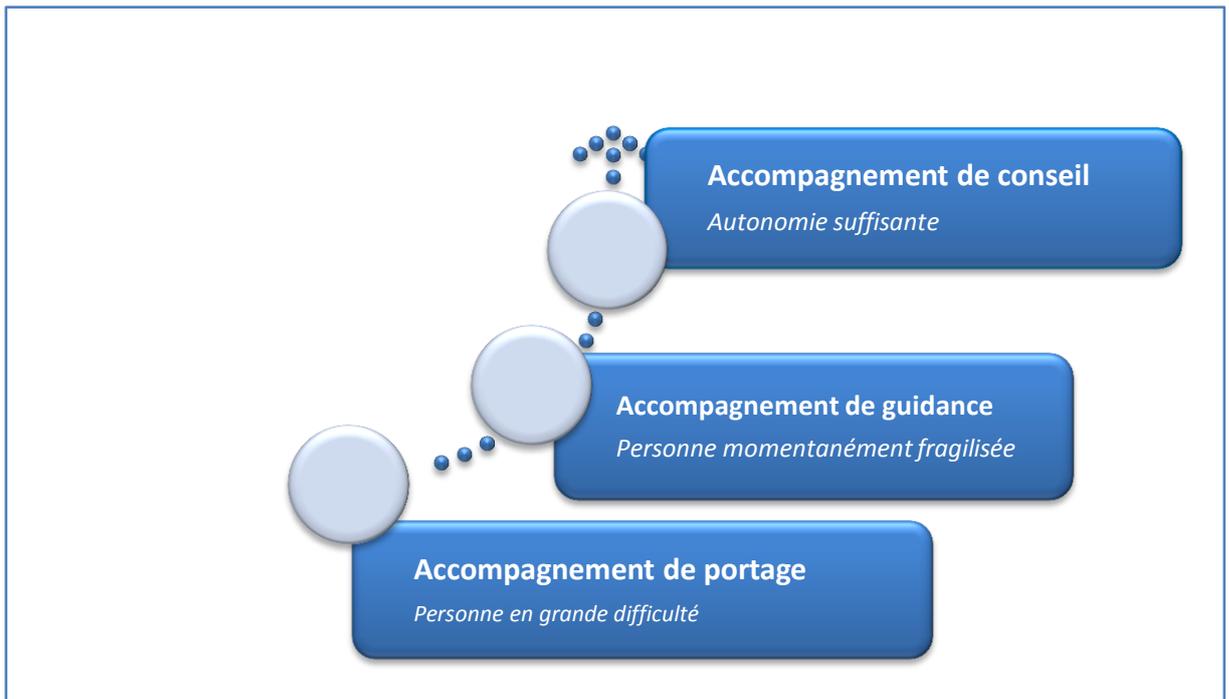
Si les solutions de placement en milieu ouvert ont longtemps été privilégiées pour donner la priorité au maintien des liens familiaux, elles ne conduisent pas toujours à un accompagnement éducatif adapté aux situations de très grande difficulté (Boutereau, Jourdain, Lannelongue, 2005, p. 102.). L'accompagnement des jeunes en CEP a une forte dimension éducative, il vise au développement de « *l'autonomie responsable* » (*Ibid.*). Il s'agit avant tout de « *compenser les carences des autres instances de socialisation que constituent la famille, l'école et le groupe de pair*» (*Ibid.*) et de les réinscrire dans un environnement social : réseau de proches et élargi. Boutinet²²⁹ identifie « *trois degrés de portage* » selon le degré d'autonomie de l'accompagné (Paul, 2004, p. 74) qui nous permettent d'illustrer les différentes postures d'accompagnement pendant le suivi éducatif (*Ibid.*) :

- ***l'accompagnement de conseil*** : autonomie suffisante pour qu'il y ait une demande clairement identifiée ;
- ***l'accompagnement de guidance*** : suivi nécessaire d'une personne fragilisée ;
- ***l'accompagnement de portage*** : suivi nécessaire d'une personne en difficulté.

²²⁸ Celui qui accompagne.

²²⁹ Cité par Paul (2004, p. 74).

Figure 19 - : Différentes postures d'accompagnement en fonction du degré d'autonomie



Ce second chapitre de notre revue de littérature nous a permis d'identifier la place des CEP dans le champ de la protection de l'enfance en danger, les problématiques du public accueilli et le projet personnalisé qui permet de répondre au mieux à la singularité de chaque situation.

²³⁰ BOUTEREAU-TICHET Sylvie, JOUDAIN-MENNINGER Danièle, LANNELONGUE Christophe. *Le travail social auprès des jeunes en difficulté dans leur environnement*. Inspection générale des affaires sociales, janvier 2006, 226 pages, p. 112 (En ligne). Disponible sur : <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000192/0000.pdf>>.

Chapitre 3 : Problématique et hypothèses

1. Problématique

La thématique de recherche porte sur la spécificité des jeunes migrants isolés en formation professionnelle dans le contexte d'un centre éducatif et professionnel.

De façon générale, notre revue de littérature montre que la prise en charge des mineurs étrangers isolés sur le territoire français rentre dans le champ d'intervention de l'aide sociale à l'enfance (Ase) au nom de la protection de l'enfance en danger. Pris en charge par l'Ase, ils sont confiés à des centres socio-éducatifs habilités accueillant traditionnellement des jeunes présentant une double problématique : problèmes de comportement et problèmes de carences affectives et/ou éducatives.

Dans la revue de littérature, des connaissances relatives aux mineurs isolés étrangers et à la spécificité de leur histoire de vie, aux centres éducatifs et professionnels et plus spécifiquement aux jeunes accueillis dans les CEP sont disponibles. Par ailleurs, la nécessité de construire un projet personnalisé dans le secteur social basé sur une évaluation de la situation du jeune est connue. Nous savons également que l'évaluation de l'observation des compétences sociales est une pratique qui se généralise dans les CEP en vue de la co-construction du projet personnalisé. Toutefois, cette revue de littérature présente des lacunes au niveau des mineurs isolés étrangers accueillis dans un centre éducatif et professionnel. En effet, nous disposons de peu d'informations sur l'évaluation de l'observation des compétences sociales dans le cadre de la co-construction du projet personnalisé, et plus précisément sur les spécificités des jeunes migrants isolés par rapport aux autres jeunes accueillis traditionnellement au sein d'un CEP. Nous devons donc conduire une recherche sur les spécificités des jeunes migrants en formation professionnelle et de leur prise en compte dans les pratiques pédagogiques.

2. Question de recherche

Les mineurs isolés étrangers en formation professionnelle ont-ils des spécificités par rapport aux autres jeunes accueillis au centre éducatif et professionnel et dans quelle mesure elles impactent les pratiques pédagogiques ?

3. Système d'hypothèses

Hypothèse générale

Dans le contexte du centre éducatif et professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités marquées au niveau de l'évaluation de l'observation des compétences sociales de leur projet personnalisé qui impactent les pratiques pédagogiques.

Notre hypothèse est trop générale, nous ne pouvons pas conduire une recherche. Nous devons donc formuler des hypothèses opérationnelles mesurables.

Hypothèses opérationnelles

H0p. 1 – Dans le contexte du centre éducatif et professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités significatives au niveau affectif par rapport aux autres jeunes.

H0p. 2 – Dans le contexte du centre éducatif et professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités marquées au niveau de leur vie sociale par rapport aux autres jeunes.

H0p. 3 – Dans le contexte du centre éducatif et professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités marquées au niveau cognitif par rapport aux autres jeunes.

H0p. 4 – Dans le contexte du centre éducatif et professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités marquées au niveau de leurs rapports au corps et à la santé par rapport aux autres jeunes.

H0p. 5 – Dans le contexte du centre éducatif et professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités marquées en ce qui concerne les compétences dans l'environnement par rapport aux autres jeunes.

H0p. 6 – Dans le contexte du centre éducatif et professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités marquées au niveau des prérequis pour une formation professionnelle par rapport aux autres jeunes.

H0p. 7 – Dans le contexte du centre éducatif et professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités au niveau des prérequis pour une formation professionnelle qui impactent de manière significative les pratiques pédagogiques.

Nous ne sommes pas dans un raisonnement de type inductif, nous formulons donc une hypothèse alternative, à savoir :

Hypothèse alternative

Dans le contexte du centre éducatif et professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle n'ont pas de spécificités significatives au niveau de l'évaluation de l'observation des compétences sociales de leur projet personnalisé qui impactent les pratiques pédagogiques.

Pour conclure notre première partie nous présenterons les éléments explorés dans la revue de littérature.

La thématique de notre mémoire portant sur les spécificités des mineurs isolés étrangers en formation professionnelle dans un CEP, nous avons, dans un premier chapitre, identifié les raisons de leur migration et le cadre de leur accueil sur le territoire français. Cela nous a permis d'identifier les obstacles qu'ils ont à surmonter. Leurs singularités liées à leur parcours migratoire et à leur situation de jeunes migrants en rupture avec leur pays d'origine ont été citées. Nous avons identifié que l'apprentissage de la langue française et le suivi d'une formation s'imposaient à eux. Il était donc nécessaire de déterminer la manière dont ils pouvaient «répondre» à cette injonction institutionnelle. Nous avons mesuré les difficultés qu'ils rencontraient et nous les avons citées. Les CEP sont pour les mineurs isolés étrangers une alternative aux dispositifs de droit commun qui proposent un accompagnement éducatif et un accompagnement à la scolarité. Il était alors nécessaire, dans notre deuxième chapitre, de définir les spécificités des CEP en tant qu'établissements socio-éducatifs. Nous avons, dans un premier temps, exploré deux axes. Le premier, nous a permis d'identifier le cadre d'intervention de la protection de l'enfance en danger. Le second, nous a permis d'identifier le public auquel s'adressent les CEP. Nous avons établi qu'ils avaient des difficultés de nature multifactorielles et présenté les axes de l'accompagnement pluridisciplinaires définis dans le cadre de la co-construction d'un projet personnalisé élaboré avec chaque jeune. Il nous fallait alors définir ce qu'est un projet personnalisé et identifier les outils utilisés pour l'évaluation de la situation des jeunes en vue de la co-construction de ce projet. Une méthode se développe dans le domaine de la protection de l'enfance, elle est basée sur l'observation et l'évaluation des compétences sociales. Elle prend en compte six dimensions qui sont l'architecture du projet personnalisé : la vie sociale, la vie affective, la présence dans l'environnement, la vie intellectuelle, le rapport au corps et à la santé, la vie quotidienne et l'affirmation de soi. Notre revue de littérature nous a permis d'identifier les particularités des deux publics qui sont accueillis dans le CEP, terrain de notre étude.

PARTIE II : Méthodologie

Les mineurs isolés étrangers en formation professionnelle dans un centre éducatif et professionnel : public atypique, public spécifique ?

Nous allons, dans cette deuxième partie présenter notre méthodologie de vérification des hypothèses. Plus spécifiquement, nous précisons le contexte de l'étude, les participants à l'étude et la méthode de collecte et de traitement des données.

Nous avons effectué deux approches complémentaires : une étude des grilles d'évaluation de l'observation des compétences sociales des projets personnalisés d'un échantillon de jeunes migrants isolés et de jeunes non migrants accueillis dans un centre éducatif et professionnel, puis nous avons complété l'étude des compétences sociales par des entretiens semi-directifs et un focus groupe sur les spécificités des jeunes migrants et leur impact sur les pratiques de l'équipe pédagogique et éducative. Cette partie s'organise en trois chapitres. Le premier présentera le contexte de l'étude, le second les participants à l'étude et le troisième la méthodologie de recueil et de traitement des données.

Chapitre 1. Contexte de l'étude

Cette étude a été réalisée dans **un centre éducatif et professionnel (CEP)** d'une ville de province géré par une association (Annexe E - Fiche signalétique du centre éducatif et professionnel).²³¹ Pour préserver l'anonymat des participants à l'étude et la confidentialité des données auxquelles nous avons eu accès pour réaliser ce travail, le nom de l'association et sa localisation ne seront pas mentionnés ni aucun élément permettant de l'identifier. Le CEP de notre étude est un établissement socio-éducatif du secteur associatif habilité Ase (Aide sociale à l'enfance) et PJJ (protection judiciaire de la jeunesse) d'une capacité d'accueil de 75 places²³². Établissement mixte, il accueille des mineurs âgés de 13 à 18 ans (à partir de 12 ans par dérogation) et de jeunes majeurs jusqu'à l'âge de 21 ans dans le cadre du contrat « jeune majeur » ou « protection jeune majeur ».

²³¹ Le CEP est géré par une association départementale d'insertion des jeunes. Cette association gère un centre éducatif et professionnel habilité par l'aide sociale à l'enfance (ASE) et la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) et un service formation qui accueille les jeunes du CEP en formation professionnelle et un public extérieur issu essentiellement du service public de la formation professionnelle (SPRF).

²³² 50 jeunes hébergés et 25 jeunes au service accueil de jour.

une prise en charge spécialisée dans le domaine éducatif, de la scolarité et de la formation professionnelle. L'établissement accueille depuis ces cinq dernières années un nombre croissant de mineurs isolés étrangers.

Au 13 février 2013,²³³ date à laquelle a débuté notre étude des dossiers, sur les 74 jeunes confiés au CEP 41 % étaient de jeunes migrants isolés. La tranche d'âge la plus représentée est celle des 17-21 ans, ils représentent 70 % de l'effectif total contre 25 % pour les 14-15 ans et 5 % pour les 12-13 ans. 10 % des jeunes sont sous statut « PJJ ordonnance 45 » et 90% sous statut « Ase».

Différentes possibilités de scolarisation et de formation sont envisagées :

- **en externe** : scolarisation dans le dispositif de formation initiale professionnelle, technique ou générale de l'Éducation nationale, en apprentissage ou dans des établissements privés (collège, lycée, maison familiale rurale) ;
- **en interne** : scolarisation dans la classe interne ou dans le dispositif interne de formation professionnelle qualifiante du CEP. Le dispositif de formation interne propose la préparation à différents titres professionnels dans les domaines du bâtiment et de l'hôtellerie restauration (, p. **Erreur ! Signet non défini.**)²³⁴.

233 Données recueillies au siège de l'association.

234 Titre professionnel peintre en bâtiment, titre professionnel cuisinier de restaurant, titre professionnel serveur(se) de restaurant, titre professionnel agent d'hôtellerie.

Chapitre 2. Les participants à l'étude

2. L'échantillon des apprenants

Les participants à l'étude sont **des jeunes migrants isolés** et des **jeunes non migrants accueillis au CEP**. Nous avons préféré la terminologie de « *jeunes migrants isolés* » à celle de « mineurs isolés étrangers » parce que bien que tous mineurs à leur arrivée en France, certains étaient majeurs au moment de notre étude. Pour désigner les jeunes traditionnellement accueillis au centre éducatif et professionnel nous avons retenu le terme de « *jeunes non migrants* ».

2.1. Critères de sélection

L'âge

Notre problématique nous conduit à délimiter le champ de notre étude aux jeunes migrants isolés et non migrants isolés **âgés de 16 ans à 21 ans** au moment de notre étude. La limite basse correspond à l'âge de la fin de l'obligation scolaire et à l'orientation vers une formation professionnelle pour les jeunes qui ne poursuivent pas leur scolarité en enseignement général ou en enseignement technique. Le seuil supérieur est celui de la fin des contrats « jeunes majeurs ». 97 % des jeunes migrants isolés accueillis ont entre 16 et 21 ans. Cinquante dossiers ont été sélectionnés.

Statut Ase

Les jeunes migrants isolés participants à notre étude sont **tous pris en charge par l'aide sociale à l'enfance**²³⁵. Afin de ne pas biaiser les résultats de notre étude, nous n'avons pas retenu les dossiers des jeunes pris en charge par la PJJ (jeunes délinquants).

Mode d'hébergement

Nous n'avons retenu que les dossiers des jeunes hébergés au CEP dans les différents groupes de vie. Les dossiers des jeunes pris en charge au service accueil n'ont pas été retenus afin d'avoir un échantillon homogène.

²³⁵ Ase du département ou Ase Paris, Ase Bobigny.

Date d'arrivée dans la structure et date de réalisation de l'observation des compétences sociales

Nous avons étudié les dossiers des jeunes présents depuis au moins trois mois dans la structure (entre trois et six mois). Ce délai depuis l'admission correspond au temps d'adaptation aux nouvelles conditions de vie dans l'établissement (Danancier, 2011, p. 158)²³⁶. Comme le souligne Jacques Danancier (2011), « *le changement d'environnement provoque des modifications de comportement* »²³⁷, l'arrivée dans un établissement peut être suivie de moments régressifs. Un tri des dossiers a donc été fait et n'ont été pas retenus :

- les dossiers où entre la date d'arrivée et la date de réalisation des observations il y avait moins de trois mois ;
- les dossiers des jeunes de la tranche d'âge 16–21 ans hébergés au CEP dont l'échelle d'évaluation des compétences sociales n'avait pas encore été renseignée ou était incomplète, c'est généralement le cas pour les jeunes nouvellement arrivés²³⁸.

Positions extrêmes sur la grille d'évaluation et d'observation des compétences sociales

Nous n'avons pas retenu les grilles d'évaluation où les jeunes avaient des « positions extrêmes » : points de compétences maximales et points de compétences minimales. Le niveau de compétences (NCP) maximales de la grille est de 150 et le niveau de moyen de compétences sociales (NMCS) est de 90 (Danancier, 2011). Nous avons retenu les grilles où le NCS était compris entre 45²³⁹ et 140²⁴⁰.

Descriptif de l'échantillon des apprenants

Nous avons donc, au total, sélectionné **trente-huit dossiers** répondant à l'ensemble de nos critères : vingt dossiers de jeunes migrants isolés et dix-huit dossiers de jeunes non migrants. Il nous a semblé important de disposer d'un nombre à peu près équivalent de dossiers de jeunes migrants isolés et de jeunes non migrants et d'avoir des

²³⁶ DANANCIER Jacques. *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif. Rocs référentiel d'observation des compétences sociales*. DUNOD, Paris, 2ème (1ère 1999), édition, 2011.

²³⁷ Ibid.

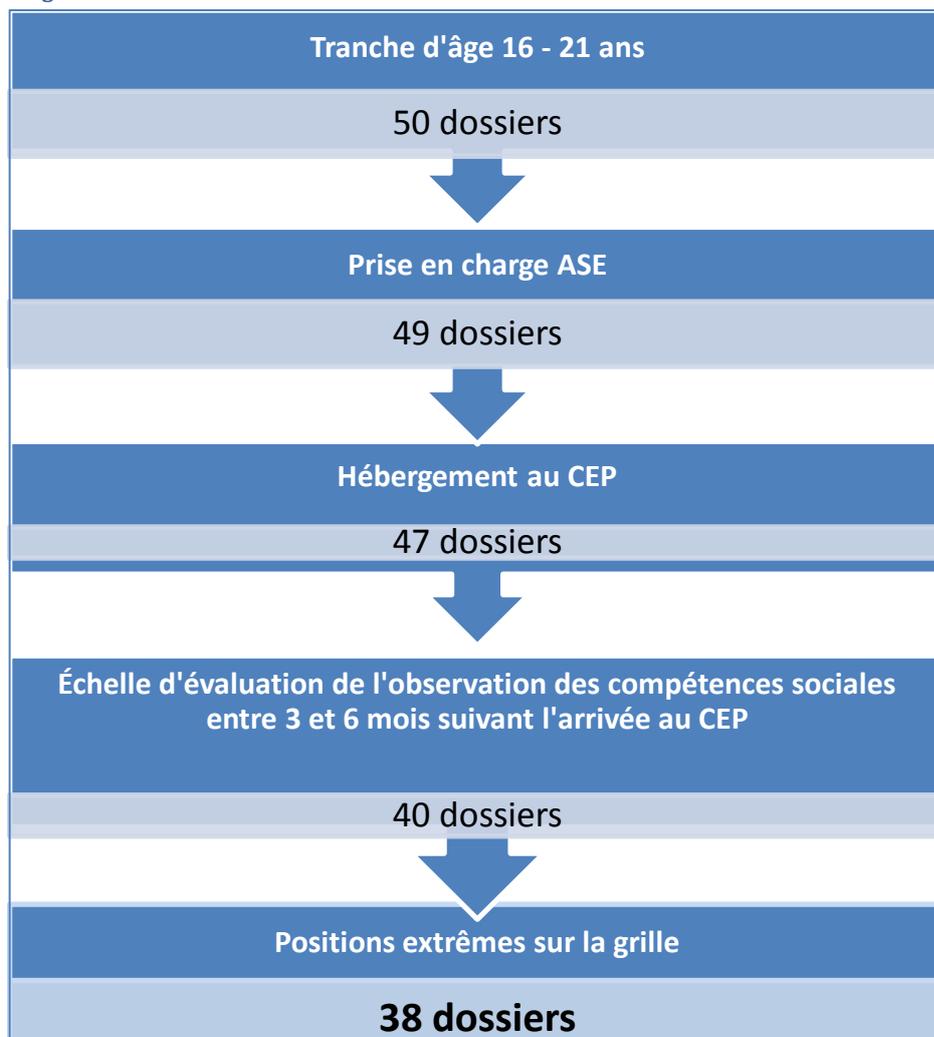
²³⁸ Pendant ce temps d'adaptation les jeunes sont orientés « en pré qualification » ou dans l'une des différentes formations s'ils en émettent le souhait et/ou fréquentent le PAO (pôle d'adaptation et d'orientation), la classe de français langue étrangère (pour les jeunes primo-arrivants) ou la classe interne pour les autres jeunes et les jeunes migrants analphabètes.

²³⁹ 40 correspond à des critères positionnés majoritairement au niveau du degré 1.

²⁴⁰ 140 correspond à des critères positionnés majoritairement au niveau du degré 5.

caractéristiques semblables aux deux groupes. Ainsi, parmi les 50 dossiers sélectionnés trente-huit ont été retenus pour respecter ces exigences méthodologiques.

Figure 20 – Critères de sélection de l'échantillon



Caractéristiques des participants

L'échantillon compte trente-huit jeunes, vingt jeunes migrants isolés et dix-huit jeunes non migrants âgés entre 17 et 21 ans pris en charge par l'Ase et accueillis au CEP. L'âge moyen des jeunes migrants isolés est de 17,85 ans et celui des jeunes non migrants de 17,67 ans. Il y a 12 filles et 26 garçons.²⁴¹ 95 % des jeunes migrants isolés sont en formation interne contre 50 % des jeunes non migrants. 33 % des jeunes non migrants sont en formation externe et 3 % ne suivent aucune formation (Graphique 6). Si 41 % des jeunes migrants sont hébergés dans des appartements extérieurs à la structure, 44 % des jeunes non migrants sont hébergés à l'internat. Les autres jeunes sont hébergés dans des appartements en semi-autonomie.

Graphique 6 - Type de formation suivi par les jeunes migrants isolés et les jeunes non migrants

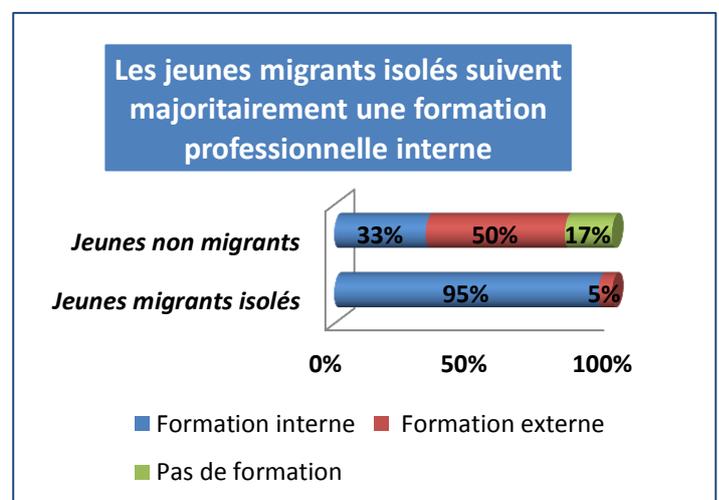
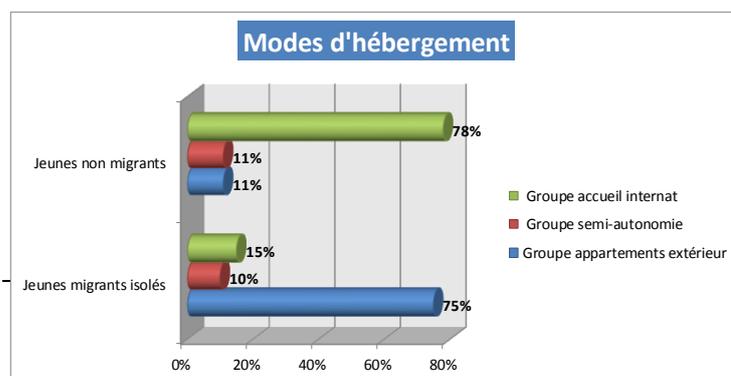


Figure 21 - Jeunes participants à l'étude selon le mode de collecte des données



²⁴¹ Jeunes migrants isolés : 17 garçons et 3 filles / Jeunes non migrants : 9 garçons et 9 filles.

4. Les formateurs

Les formations professionnelles sont dispensées par huit formateurs dans le domaine professionnel et quatre formateurs dans le domaine de l'enseignement général (français, français langues étrangères, anglais, mathématiques, hygiène & sécurité) soit quatre femmes et huit hommes. En fonction de leur formation initiale, de leur cursus professionnel et des diplômes obtenus dans le domaine de la formation, ils ont le statut d'enseignant technique ou d'éducateur technique.

Cinq entretiens ont

"Cuisiner de restaurant"

• 2 éducateurs techniques

"Serveur(se) de restaurant"

• 2 enseignants techniques

"Agent d'hôtellerie"

• 1 enseignant techniques

"Peintre en bâtiment"

• 2 éducateurs techniques

FLE / Français

• 1 enseignant technique

Mathématiques

• 1 éducateur technique

Anglais

• 1 enseignant technique

Sciences, hygiène & sécurité

• 1 enseignant technique

été réalisés, un entretien avec un formateur en mathématiques et quatre entretiens avec des formateurs techniques. Pour des raisons de disponibilité des entretiens n'ont pas pu être réalisés avec les autres formateurs de l'enseignement général.

5. L'équipe de direction et le personnel éducatif

Un focus groupe a été réalisé avec **6 participants**. Les participants ont été sélectionnés parmi le personnel éducatif et les membres de l'équipe de direction qui soit sont en contact avec les jeunes (migrants ou non migrants) ou participent à la construction et à la mise en œuvre de leur projet personnalisé.

6 participants

- Directrice adjointe CEP
- Responsable éducatif et pédagogique
- Animatrice qualité
- Educateurs spécialisés : 3

Chapitre 3. Les outils de collecte des données

6. Recueil de données existantes

Cette méthode prend appui sur le recueil des données existantes au sein du CEP. Les données recueillies sont de forme littéraire et chiffrée et issues des dossiers des jeunes participants à notre étude et de données quantitatives sur la fréquentation du CEP.

Données quantitatives

L'objectif est d'identifier la proportion de jeunes migrants isolés accueillis au CEP par rapport aux autres jeunes et d'identifier l'évolution de l'effectif sur les cinq dernières années.

Collectes des données

Nous avons donc collecté les données chiffrées des années 2008 à 2012. Les informations recherchées sont les suivantes :

Graphique 7 - Données quantitatives collectées

Donnes collectées	Années
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Effectif total de l'année	<input type="checkbox"/> 2008
<input type="checkbox"/> Effectif jeunes migrants isolés	<input type="checkbox"/> 2009
<input type="checkbox"/> Effectif par tranche d'âge	<input type="checkbox"/> 2010
<input type="checkbox"/> Effectif jeunes migrants isolés par tranche d'âge	<input type="checkbox"/> 2011
<input type="checkbox"/> Effectif formation interne et type de formation	<input type="checkbox"/> 2012
<input type="checkbox"/> Effectif formation externe et type de formation	

Données chiffrées et littéraires issues des dossiers et des projets personnalisés

Pour vérifier nos hypothèses nous avons choisi d'analyser les spécificités des jeunes migrants isolés par rapport aux jeunes non migrants habituellement accueillis au CEP à partir de **l'observation et de l'évaluation d'un niveau de compétences sociales** (NCS) au sein duquel s'intègre les compétences pour le suivi d'une formation professionnelle. L'échelle d'évaluation des compétences sociales (EECS) permet d'évaluer la situation des jeunes en début et en cours de mesure. Elle est utilisée pour la co-construction des projets individualisés des jeunes. L'EECS est complétée à l'issue d'observations réalisées par l'équipe pluridisciplinaire du CEP. Cette méthode permet d'identifier les spécificités des jeunes autrement qu'au travers de leurs « caractéristiques » liées à leur histoire de vie (origine, trajectoire migratoire, isolement). Nous avons donc **collecté et traité des données existantes**.

Collecte des données

En accord avec l'établissement, deux sources d'informations ont été consultées : le **dossier personnel** des jeunes (Figure 22 - Les dossiers des jeunes et la grille d'observation et d'évaluation des compétences sociales (Annexe G : Référentiel d'observation et d'évaluation des compétences sociales), du projet personnalisé des jeunes. La collecte des données a été réalisée de manière anonyme et confidentielle (aucun dossier, document n'ont été sortis du siège social de l'association et des éléments des grilles de lecture ont été codés afin de ne pouvoir faire une quelconque reconnaissance du dossier étudié). Les dossiers ont été étudiés à l'aide d'une grille (Annexe F : Grille d'étude des dossiers des jeunes migrants isolés et non migrants) préalablement conçue qui a été testée sur deux dossiers. Suite à ce prétest, des modifications ont été apportées. Trente-huit dossiers ont été étudiés et des données littéraires et chiffrées ont été collectées (Figure 23 - Type de données collectées dans les dossiers des jeunes, p. 113). Ces documents ont été utilisés comme source de données afin de vérifier nos hypothèses.

Figure 22 - Les dossiers des jeunes et la grille d'observation et d'évaluation des compétences sociales

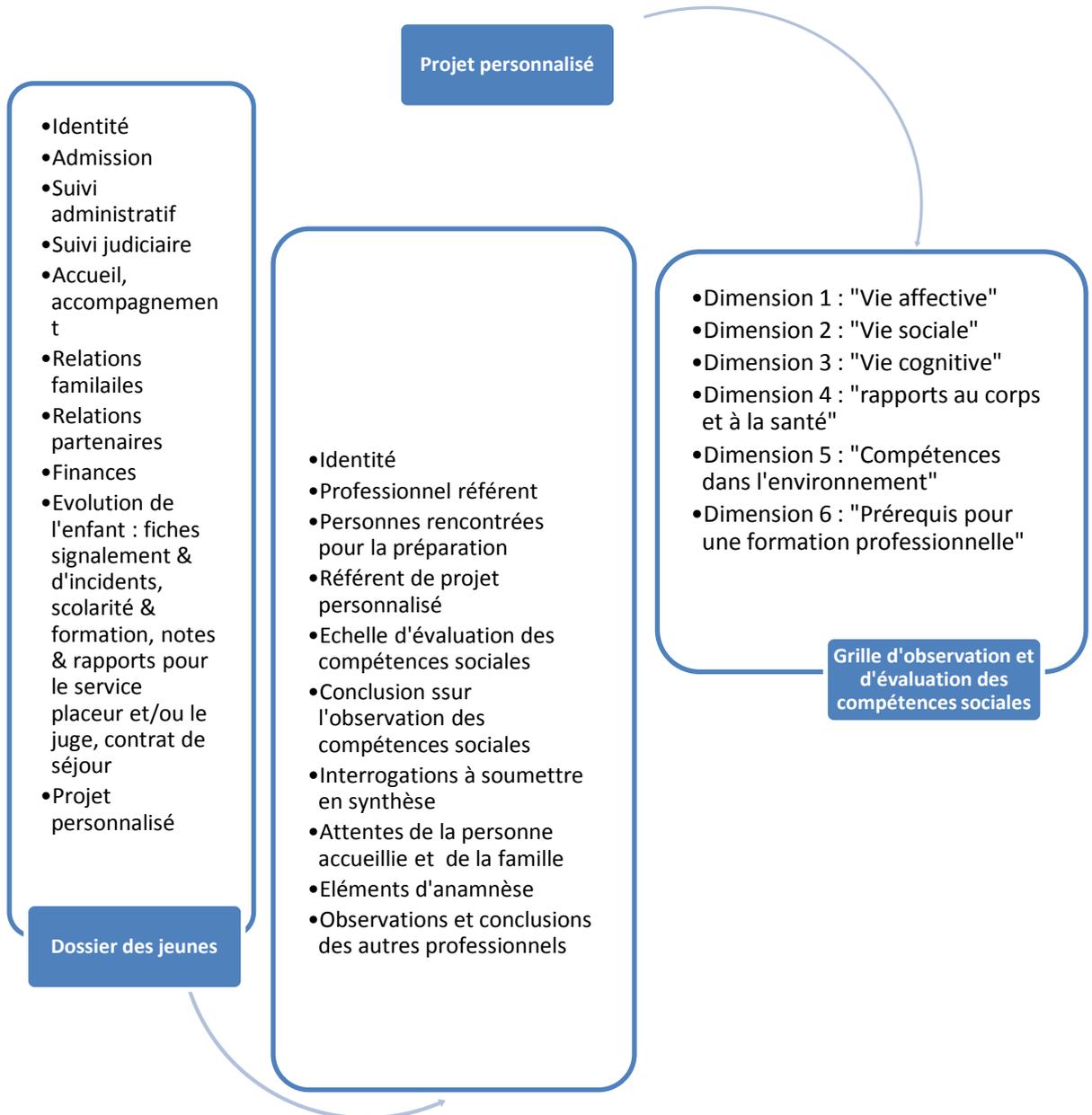


Figure 23 - Type de données collectées dans les dossiers des jeunes

codage identité, genre, date de naissance ou évaluation de l'âge

- éducateur référent de projet
- date de début de prise en charge au CEP
- type de prise en charge ASE
- pays d'origine, nationalité, langue(s) parlée(s)
- parents, représentants légaux, familles, ... sur le territoire français
- scolarité
- diplômes obtenus
- hébergement au CEP
- le(s) placement(s)

Données spécifiques aux jeunes migrants isolés

- date et lieu d'arrivée en France
- typologie MIE selon celle établie par Etienne (2005)
- typologie du parcours migratoire
- mode d'arrivée en France
- prise(s) en charge précédente(s)
- difficultés identifiées à l'admission
- éléments d'anamnèse

Données spécifiques aux jeunes non migrants

- prise(s) en charge précédente(s)
- éléments d'anamnèse

Données collectées dans les projets personnalisés

- échelle d'évaluation des compétences sociales
- attentes de la personne
- orientations du projet

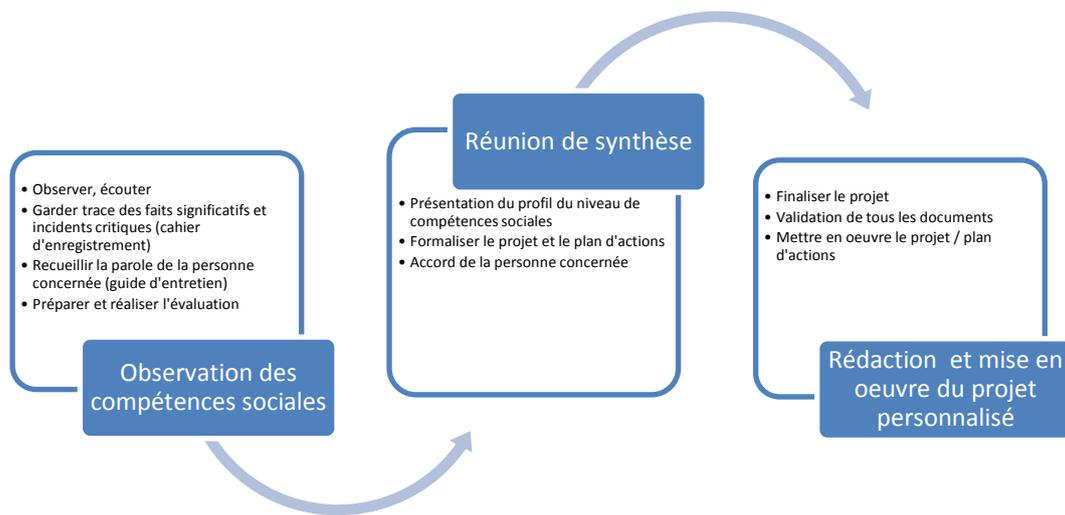
2.1.1. La méthode d'observation des compétences sociales et l'échelle d'évaluation des compétences sociales

La grille d'observation et d'évaluation des compétences sociales

La grille d'étude des dossiers²⁴² nous a permis de collecter les données issues de la grille d'observation et d'évaluation des compétences sociales des trente-huit dossiers.

Figure 24 - De l'observation des compétences sociales au projet personnalisé

²⁴² Annexe F : Grille d'étude des dossiers des jeunes migrants isolés et non migrants.



La grille d'observation et d'évaluation des compétences sociales permet de préparer la réunion de synthèse préalable à la construction du projet personnalisé et d'apporter l'ensemble des informations nécessaires à l'évaluation de la situation (cf. 087). La méthode retenue pour la réalisation des projets personnalisés fait référence aux travaux du psychologue Jacques Danancier (0, p.88) qui propose trois phases pour la construction d'un projet :

- la phase d'observation et d'évaluation ;
- la phase d'intervention ;
- la phase d'opérationnalité.

Comme nous l'avons abordé dans notre revue de littérature, les professionnels de la protection de l'enfance évaluent les situations des mineurs en cours de mesure. La méthode mise en place en janvier 2009 est actuellement utilisée pour l'ensemble des jeunes confiés au CEP. La MOCS (méthode d'observation des compétences sociales) prend appui le référentiel d'observation des compétences sociales (ROCS) du psychologue Jacques Danancier (2011). Cette méthode se développe dans d'autres structures du secteur socio-éducatif. L'EECS est à chaque fois adapté au contexte de la structure et au public accueilli. À ce titre, pour les dimensions « Vie affective » et « Vie sociale » les critères C12 et C24 ont été modifiés pour correspondre à la situation des jeunes migrants (absence de famille en France, complexité de la situation administrative).

Tableau 4 - Méthode d'observation des compétences sociales et échelle d'évaluation des compétences sociales du CEP

Méthode d'observation des compétences sociales (MOCS) ²⁴³ et Échelle d'évaluation des compétences sociales (EECS)	
But de la méthode	« La méthode est destinée à aider les professionnels à clarifier les champs d'observation (appelés dimensions) et d'évaluation des usagers du CEP. Elle a été mise au point pour permettre des échanges constructifs entre les professionnels du CEP (aspect endogène de la méthode) et des personnes extérieures, professionnelles ou non professionnelles (aspect exogène de la méthode). ²⁴⁴ » L'évaluation des compétences sociales permet de préparer les réunions de synthèse en vue de la construction du projet personnalisé de l'usager.
EECS	Elle permet l'évaluation pluridisciplinaire d'un niveau de compétences sociales au sein duquel s'intègrent des compétences professionnelles. L'EECS de la MOCS est un outil, ²⁴⁵ support écrit, servant d'appui pour la réalisation de l'évaluation des compétences sociales. L'échelle référentielle applicable à l'observation est adaptée aux caractéristiques du public accueilli dans la structure. ²⁴⁶
Le référentiel	L'observation et l'évaluation porte sur six dimensions (Tableau 6 - Matrice d'observation et d'évaluation des compétences sociales en centre éducatif et professionnel : dimensions et critères d'observation, p. 118).
Collecte des données et évaluation	Le référent de projet collecte les observations de l'ensemble de l'équipe pédagogique, éducative et médicale en vue de l'évaluation.
Champ et domaine d'application	L'ensemble des usagers du CEP.
Présentation générale de la méthode	Les cinq degré d'évaluation (DCS) sont précisés pour chacun des critères. Le degré 1 (niveau 1 de compétences sociales) est le degré de dépendance en dessous duquel le maintien au sein de l'établissement pourrait être posé et le degré 5 est un degré d'autonomie susceptible d'interroger les professionnels sur l'hypothèse d'un nouveau projet de vie en milieu moins protégé (milieu ouvert). Les observations sont fondées sur l'observation de situation se rapportant à des faits. Méthode validée pour l'ensemble de l'établissement et référencée dans le système « qualéthique ».
Période d'utilisation de la méthode	En amont de la réunion de synthèse.
Formation	Une formation de l'ensemble du personnel a précédé sa mise en place. ²⁴⁷
Responsable	Référent de projet personnalisé
Documents annexes	- Cahier d'enregistrement des faits significatifs et incidents critiques. ²⁴⁸ - Grilles MOCS - Projet personnalisé ²⁴⁹

²⁴³ Méthode mise en place par JOING J-L., DAUBAS C. du cabinet Qualis-Talis habilité par l'ANESM en janvier 2009 qui s'inscrit dans la démarche qualité de la loi de rénovation de l'action sociale et médico-sociale de 2002.

²⁴⁴ JOING J-L., DAUBAS C. Guide méthodologique de la méthode d'évaluation des compétences sociales. Qualis-Talis, décembre 2008.

²⁴⁵ « Support écrit, utilisé et servant d'appui pour la réalisation d'une évaluation de situation » (Lefebvre J.-P., Mobbs P., p. 6).

²⁴⁶ Avant la mise en place de l'EECS l'ensemble du personnel du secteur éducatif et médical a participé à la définition des critères et des degrés d'évaluation.

²⁴⁷ Des formations sont régulièrement planifiées à l'arrivée de nouveaux employés.

²⁴⁸ Outil de suivi des jeunes au quotidien qui permet de consigner des évènements significatifs qui serviront dans le cadre de l'actualisation du projet personnalisé et la mise en place d'actions correctives.

²⁴⁹ Dans les structures de la protection de l'enfance s'applique la loi du 2 janvier 2002 de modernisation des structures sociales et médico-sociales qui donne obligation à chaque établissement de contractualiser (contrat de séjour) et de personnaliser l'accueil (projet personnalisé).

Méthode d'observation des compétences sociales (MOCS)²⁴³ et Échelle d'évaluation des compétences sociales (EECS)

Bases méthodologiques de la méthode

- Valorisation des rôles sociaux (VRS), travaux de Wolf Wolfensberger .
- Valorisation des rôles professionnels (VRP) et méthodologie sociale, travaux de Jean-Luc Joing.
- Compétences sociales, travaux de Jean-Marc Dutrenit et Pierre Vendryes.
- Référentiel d'observation des compétences sociales, travaux de Jacques Danancier.

Pour le concepteur de cette méthode²⁵⁰ : « *les compétences sociales recouvrent l'ensemble des capacités et aptitudes qu'une personne peut mettre en œuvre pour s'inscrire de façon complète dans son milieu de vie, de la manière la plus sereine et heureuse possible. On évitera que ces compétences ne soient appréciées qu'au travers de caractéristiques de déficience ou d'échec. La personne sera toujours considérée comme un individu « capable de ... » participant à la vie de l'ensemble de façon active.* » Pour Danancier (2011), la compétence sociale évolue en fonction de l'autonomie, c'est-à-dire :

- de l'augmentation de l'indépendance ;
- en fonction de la capacité d'appartenance et d'inscription dans un groupe ;
- de la capacité à investir des environnements différents ;

L'autonomie est ici considérée comme un « *moteur de socialisation* » qui traverse les compétences sociales (Annexe I - Les facteurs de variation et de progression des habilités et compétences sociales). C'est sur cette conception de l'autonomie qu'est fondée la construction de l'EECS de la MOCS. Les cinq degrés d'autonomie traduisent une progression observable du jeune en termes de compétences sociales (Tableau 5 - La construction de l'échelle d'évaluation des compétences sociales : logique interne de l'échelle, p. 117 ; Tableau 6 - Matrice d'observation et d'évaluation des compétences sociales en centre éducatif et professionnel : dimensions et critères d'observation, p. 118).

250 Définition établie à partir des travaux de DANACIER J., DUTRENIT J-M., VENDRYES P., FAVARD A-M., WOLFENSBERGER W., JOING J-L.

Il s'agit donc bien de valorisation du rôle social, c'est-à-dire de développer les capacités du jeune à apporter sa collaboration au sein du groupe social.

Tableau 5 - La construction de l'échelle d'évaluation des compétences sociales : logique interne de l'échelle²⁵¹

Logique interne de l'échelle		E.E.C.S.
Degrés	Caractéristiques/repères (principes)	Exemples
Degré 5 : « Les compétences généralisées »	- Autonomie bien établie. - Capacité à s'adapter avec ou sans délai.	La personne est capable de s'adapter à une situation nouvelle.
Degré 4 : « Les compétences acquises seul mais de façon limitée »	- La personne a un besoin de rappels ponctuels.	La personne est capable de s'adapter à une situation nouvelle mais dans un environnement délimité.
Degré 3 : « Les compétences à travers le groupe »	- La personne est partie active du groupe. - La personne a besoin d'un accompagnement.	L'enfant/adolescent connaît les règles de vie. Il suit les autres.
Degré 2 : « Les compétences à travers un autre »	- La personne a besoin d'assistance.	
Degré 1 : « Les compétences par l'autre »	- Seuil d'admission. - Seuil de maintien. - Capacités de l'établissement à satisfaire les besoins.	La personne est dépendante d'un professionnel ou d'une consigne à répéter.

²⁵¹ JOING Jean-Luc, DAUBAS Claude. Méthode d'observation des compétences sociales et échelle d'évaluation des compétences sociales. Formation des éducateurs et enseignants techniques du CEP, Groupe Quali-Talis, novembre 2011.

Tableau 6 - Matrice d'observation et d'évaluation des compétences sociales en centre éducatif et professionnel : dimensions et critères d'observation

DIMENSIONS						
	1	2	3	4	5	6
	Vie affective	Vie sociale	Vie cognitive	Rapports au corps et à la santé	Compétences dans l'environnement	Prérequis pour une formation professionnelle
CRITERES	Expression des affects et contrôle des émotions	Relations avec les adultes	Analyser une information	Hygiène corporelle, vestimentaire et espace de vie	Capacités de déplacement	Prérequis et aptitudes pour l'apprentissage
	Liens familiaux et/ou environnement aidant	Relations avec les autres usagers	Utiliser une information et les acquis	Rapport à l'alimentation	Réactions/adaptations aux situations nouvelles	Conditions et rythmes de travail
	Vie sexuée	Présentation et image de soi	Gestion budgétaire	Gestion du rythme de vie	Capacité de projet	Autonomie et respect des consignes
	Relations amicales	Citoyenneté et rôle social Interaction avec l'institution	Intérêt pour apprendre	Gestion de sa santé	Maîtrise de l'environnement extérieur	Aptitudes relationnelles
	Position dans les conflits	Connaissance et respect des règles et des lois	Attention et concentration	Conduites à risques	Participation à la vie sociale	Adhésion, implication, motivation

2.1.2. Cotation de la grille

Il s'agit d'une échelle ordinale car plusieurs éléments explorant un critère sont hiérarchisés entre eux. C'est une échelle d'appréciation d'une situation sur laquelle une relation d'ordre a été établie. Pour chaque dimension²⁵² il y a cinq critères et chaque critère est traduit en cinq degrés²⁵³ qui traduisent une progression observable des

²⁵² Le score de chaque dimension est de 25 et de chaque critère de 5 soit un score global de 150.

²⁵³ DCS : degré des compétences sociales.

jeunes en termes de compétences sociales (Annexe G : Référentiel d'observation et d'évaluation des compétences sociales). Ce système de cotation permet des réponses plus nuancées que des réponses binaires « oui / non ». Ce type de grille limite les effets de la subjectivité de l'observateur.

2.1.3. Formulation des items

Les phrases associées à chaque degré servent de support aux professionnels. La cotation est associée à une formulation des types de situations (par exemple : « *Étend son champ relationnel à plusieurs adultes, avec sollicitation de l'adulte* ») sauf pour degré 1 de chaque dimension où la formulation est souvent négative (par exemple : « *N'a pas connaissance des règles et des lois fondamentales* »). Cette utilisation s'explique car le « degré un » traduit un niveau total de dépendance et renvoi à des situations qu'il est difficile de décrire de manière affirmative.

Intérêt de cette méthode

Nous avons choisi d'utiliser les données de la méthode d'observation des compétences sociales car elle permet d'évaluer objectivement la situation d'un jeune et son niveau d'autonomie. À la différence d'autres outils utilisés dans le domaine de la protection de l'enfance, elle intègre la dimension « formation professionnelle ». Parmi les outils cités précédemment, elle permet d'avoir une base d'observation sur des éléments factuels. Elle se distingue de l'évaluation à visée diagnostique en vue de rédiger un rapport sur une situation donnée et prend plus la forme d'une « *évaluation éducative* » (Lefebvre J.-P., Mobbs P., 2012) centrée sur le jeune. Qu'elle soit déjà validée et utilisée au CEP a été un facteur de sélection.

Limites

Les grilles analysées correspondent aux observations effectuées en début de mesure. Nous ne disposons pas d'une deuxième évaluation réalisée en cours de mesure qui aurait permis d'évaluer l'évolution du niveau de compétences sociales en fonction des actions mises en œuvre, c'est-à-dire mesurer la « réactivité » aux situations qui ont été proposées aux jeunes. Par ailleurs, nous n'avons pas nous-mêmes réalisés ces observations mais avons utilisé le résultat d'observations réalisées par l'équipe éducative et pédagogique. Ces observations reposent sur des données factuelles

consignées dans un registre²⁵⁴ ce qui donne une objectivité et une validité à la méthode. Réaliser nous-mêmes les observations s'inscrirait dans un travail de recherche plus long.

7. Recueil des données collectées

Entretiens semi-directifs

L'analyse des grilles MOCS a été complétée par des entretiens semi-directifs. Les entretiens semi-directifs ont pour fonction de recueillir des données afin de mettre à jour certains éléments qui permettront de vérifier ou non nos hypothèses. Il permet d'approfondir des points importants.

2.1.4. Entretien semi-directifs apprenants

Des entretiens semi-directifs ont été soumis à huit apprenants jeunes migrants isolés en formation professionnelle en hôtellerie-restauration²⁵⁵. Ils se sont déroulés à partir d'un guide d'entretien (Annexe J - Guides des entretiens semi-directifs des apprenants et des formateurs et guide du focus groupe) qui a été testé sur des apprenants en formation « peintre en bâtiment ». Cinq entretiens ont été enregistrés et trois apprenants n'ont pas souhaité être enregistrés.

Nous avons choisi de conduire des entretiens semi-directifs avec des apprenants jeunes migrants pour nous permettre d'identifier leurs représentations et perception de leur parcours de formation professionnelle.

Le guide d'entretien

Les informations collectées portent sur les éléments suivants :

- ❶ Les attentes par rapport au centre éducatif et professionnel.
- ❷ La formation professionnelle : choix, représentation.
- ❸ L'apprentissage en formation professionnelle.

²⁵⁴ Le cahier d'enregistrement des faits significatifs et incidents critiques.

²⁵⁵ Entretiens semi-directifs réalisés entre le 15 mars et le 15 avril 2013.

2.1.5. Entretien semi-directifs formateurs

L'analyse qualitative vise à compléter l'étude des grilles d'évaluation de l'observation des compétences sociales. Des entretiens semi-directifs ont été soumis²⁵⁶ à cinq formateurs à partir d'un guide d'entretien (Annexe J - Guides des entretiens semi-directifs des apprenants et des formateurs et guide du focus groupe). Le guide d'entretien a été testé sur deux formateurs « peintre en bâtiment », ces deux entretiens n'ont pas été exploités dans notre mémoire. Ce test nous a permis de réviser le guide d'entretien et de recentrer son contenu sur les spécificités des jeunes migrants en formation professionnelle et leur impact sur les pratiques pédagogiques. Les éléments déclaratifs collectés lors de ces entretiens viennent compléter l'analyse des données de la grille d'évaluation de l'observation de la dimension « formation professionnelle ».

Les entretiens ont duré entre trente et quarante-cinq minutes et deux formateurs n'ont pas souhaité que l'entretien soit enregistré. L'un des formateurs n'a pas invoqué de raisons précises et le second a fait preuve d'une certaine méfiance, un climat social « tendu » au sein de la structure a été évoquée pour motiver ce refus. La prise de note pendant l'entretien a rendu toutefois exploitable ces entretiens.

Le guide d'entretien

Les informations collectées portent sur les éléments suivants :

- ❶ Les spécificités des mineurs isolés étrangers par rapport aux jeunes non migrants traditionnellement accueillis au CEP.
- ❷ Les spécificités des jeunes migrants isolés au niveau des prérequis pour une formation professionnelle par rapport aux jeunes non migrants.
- ❸ Les attentes perçues des jeunes migrants isolés.
- ❹ L'impact des spécificités sur les pratiques pédagogiques.

²⁵⁶ Entretiens semi directifs réalisés entre le 1er avril et le 30 avril 2013.

Focus groupe

Le *focus groupe* s'est déroulé en avril 2013 avec trois membres de l'équipe de direction et trois éducateurs spécialisés et a duré une heure. Il a été réalisé à partir d'un guide d'entretien (p. 249). Le *focus groupe* est une technique d'entretien de groupe. Cet entretien nous a permis de recueillir des données qualitatives ciblées sur les spécificités des jeunes migrants par rapports aux jeunes non migrants et de vérifier nos hypothèses. Ces éléments déclaratifs viennent compléter l'analyse des résultats de l'observation des compétences sociales. L'avantage de cette méthode réside dans les aspects positifs de l'interaction et de la dynamique de groupe, les échanges favorisent l'émergence d'informations comme une réaction en chaîne.

Le guide d'entretien du focus groupe

Les informations collectées portent sur les éléments suivants :

- ❶ Les jeunes migrants isolés ont-ils des spécificités par rapport aux jeunes non migrants accueillis traditionnellement au CEP ? Si oui, lesquelles ?
- ❷ Les spécificités des jeunes migrants isolés versus les jeunes non migrants au niveau des cinq dimensions des compétences sociales²⁵⁷.
- ❸ Les attentes des jeunes migrants isolés.
- ❹ Impact des spécificités que les pratiques.

Un test du guide d'entretien a été réalisé avec des éducateurs et des membres du personnel administratif soit au total cinq personnes. Ce test nous a permis de vérifier si le questionnement était bien adapté et d'y apporter des modifications. Certaines questions ont été reformulées afin d'aller du domaine le plus général au domaine le plus spécifique et le thème général a été recentré sur les spécificités des jeunes migrants isolés.

²⁵⁷ La dimension « prérequis pour une formation professionnelle » n'a pas été abordée.

Chapitre 4. Traitement des données

8. Traitement des données sur les caractéristiques des apprenants

Nous avons utilisé deux techniques d'analyse des informations collectées : l'analyse de contenu et l'analyse statistiques. Les données brutes ont été saisies et traitées avec le logiciel Microsoft Excel pour calculer les moyennes et les fréquences. Les résultats sont présentés sous forme de graphiques (Annexe K - Données brutes collectées issues des grilles d'évaluation de l'observation des compétences sociales de 20 jeunes migrants isolés et de 18 jeunes non migrants)

9. Traitement des données issues des grilles d'évaluation des compétences sociales

Les données brutes ont été saisies et traitées avec le logiciel Microsoft Excel. Le **calcul des moyennes** est présenté sous forme de graphiques. Le calcul du score global (NCS²⁵⁸/150) a été complété par le calcul des scores de chaque dimension (score/25) et celui des critères de chaque dimension (score/5). Les résultats sont présentés pour les jeunes migrants isolés et les jeunes on migrants (Annexe K - Données brutes collectées issues des grilles d'évaluation de l'observation des compétences sociales de 20 jeunes migrants isolés et de 18 jeunes non migrants).

10. Analyse de contenu des entretiens semi-directifs et du focus groupe

Entretiens semi-directifs

Les données qualitatives collectées ont été traités de la manière suivante :

- a) **Retranscription des entretiens** avec le logiciel Microsoft Excel.
- b) **Analyse de contenu** : pour chaque question nous avons réalisé une analyse de contenu en élaborant des regroupements par analogie. Nous avons dans un premier temps procédé à une catégorisation, c'est-à-dire élaborer des rubriques

²⁵⁸ NCS : niveau de compétences sociales

rassemblant des éléments ayant des caractères communs auxquelles nous avons attribué un titre générique.

- c) **Calcul des fréquences** : nous avons calculé pour chaque rubrique les fréquences d'apparition des principaux thèmes, c'est-à-dire dénombrer le nombre de participants mentionnant un thème précis.

Limites

L'utilisation de logiciels d'analyse de données textuelles : NVivo 7 (QSR) et Lexica (Sphynx iQ) aurait permis de faire une analyse de contenu plus précise. Le traitement informatisé des données textuelles permet de mettre en évidence les thèmes et les associations dans un texte et d'élaborer une arborescence.

Focus groupe

Les données qualitatives collectées ont été traitées de la manière suivante :

- a) **Retranscription de ce qui a été dit par chaque participant** avec le logiciel de traitement de texte Microsoft Word.
- b) **Analyse de contenu** : analyse des transcriptions des paroles (verbatim), pour chaque question nous avons réalisé, comme pour le traitement des entretiens semi-directifs, des regroupements par analogie en grands thèmes. Tout comme pour les entretiens individuels, cette phase de codage nous a permis d'éliminer les « hors sujet ».
- c) **Calcul des fréquences** : nous avons ensuite pondéré les résultats en calculant la fréquence d'apparition des thèmes.

Notre méthodologie de vérification des hypothèses peut se résumer de la manière suivante :

Tableau 7 – Méthodologie de vérification des hypothèses

Méthode		Participants à l'étude	Supports de collecte des données	Traitement
Contexte de l'étude : un centre éducatif et professionnel, structure socio-éducative du secteur associatif habilitée ASE et PJJ.				
Collecte de données existantes	Dossiers des jeunes	38 jeunes : 20 jeunes migrants isolés et 18 jeunes non migrants âgés de 16 à 21 ans	Grille d'étude des dossiers	<ul style="list-style-type: none"> - Collecte des données existantes - Saisie des données (Excel) - Traitement des données avec le logiciel Excel : calcul des moyennes
	Évaluation de l'observation des compétences sociales			
Données collectées	Entretiens semi-directifs	8 apprenants jeunes migrants isolés du CEP	Grille d'entretien semi-directif apprenant	<ul style="list-style-type: none"> - Collecte des données - Saisie des données : <i>verbatim</i> (Excel) - Analyse de contenu - Calcul des fréquences
		5 formateurs du CEP	Grille d'entretien semi-directif formateur	
	Focus groupe	Équipe de direction et éducateurs (6 participants)	Grille d'entretien focus groupe	

PARTIE III : Résultats

Les mineurs isolés étrangers en formation professionnelle dans un centre éducatif et professionnel : public atypique, public spécifique ?

Dans un premier chapitre nous présenterons nos résultats. Après avoir présenté l'évolution de l'effectif des jeunes migrants sur les cinq dernières années, les difficultés identifiées à l'admission et les attentes des jeunes identifiées à partir de dossiers personnalisés nous présenterons les résultats des grilles d'évaluation des compétences sociales des jeunes migrants et non migrants et des entretiens semi-directifs (entretien individuels et focus groupe). Dans un second chapitre nous discuterons de l'ensemble de ces résultats au regard de notre revue de littérature.

Chapitre 4 : Présentation et interprétation des résultats

L'effectif des jeunes migrants isolés a enregistré une très forte augmentation entre 2008 et 2012 (Tableau 8). Les jeunes migrants isolés représentaient 9 % de l'effectif total des jeunes accueillis au CEP en 2008 contre 45 % en 2012, soit presque la moitié de l'effectif total. Ils sont surreprésentés dans la tranche des 16 - 21 ans où ils représentent 64 % de l'effectif de cette classe d'âge (Tableau 9). Cette surreprésentation des migrants isolés s'explique par la saturation des lieux d'accueil à Paris et dans les départements franciliens. Ils sont donc accueillis dans des structures situées hors de leur département d'origine (d'arrivée) et proposant une formation interne. (Annexe L - Évolution des effectifs des jeunes du CEP par tranche d'âge.)

Tableau 8 - Évolution des effectifs du CEP sur les cinq dernières années

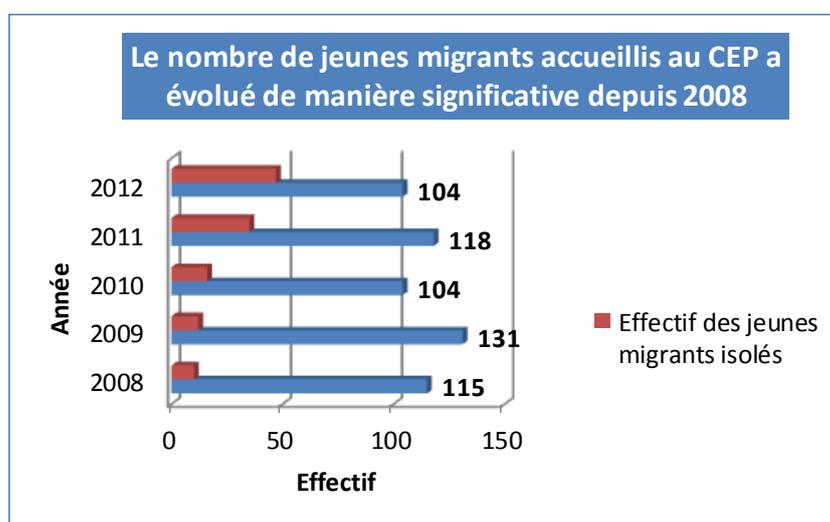
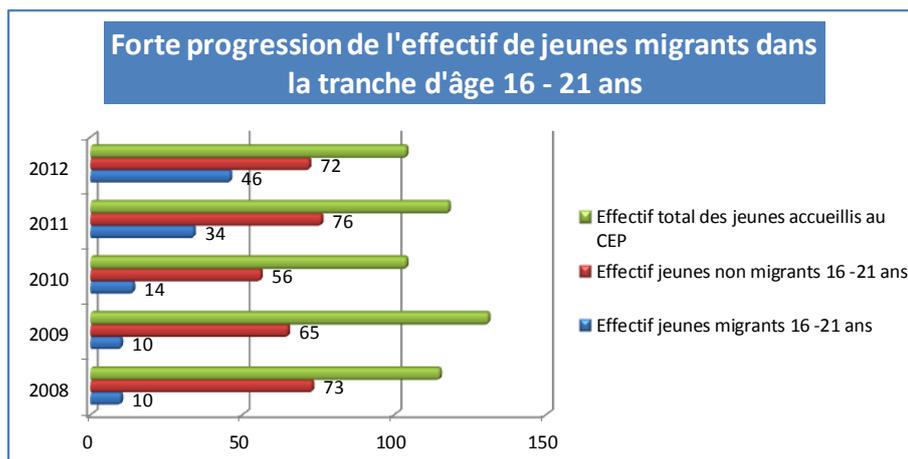
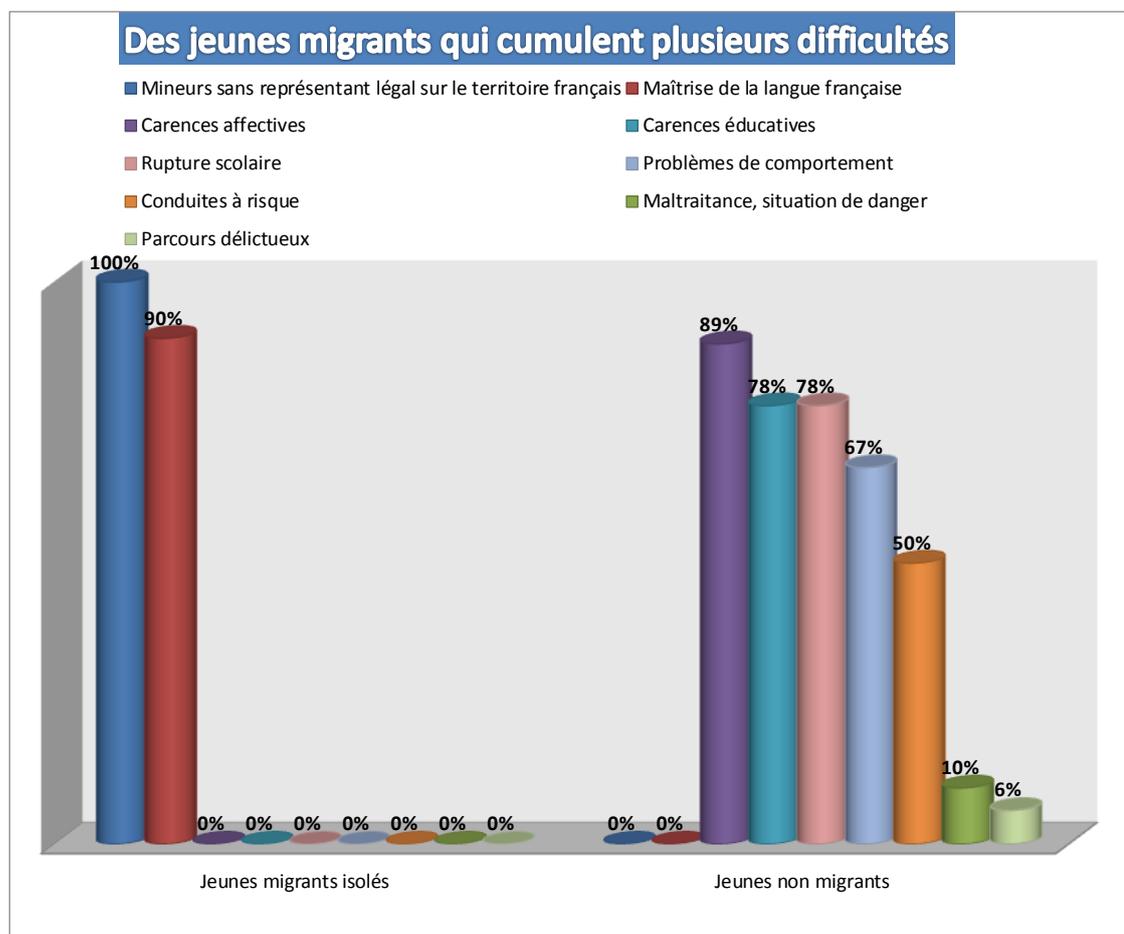


Tableau 9 - Évolution de l'effectif des jeunes migrants isolés de la tranche d'âge 16 - 21 ans



1. Difficultés identifiées à l'admission

Tableau 10 - Les difficultés des jeunes migrants isolés et des jeunes non migrants identifiées à l'admission



Des jeunes non migrants qui cumulent plusieurs difficultés

Sur les dix-huit dossiers de jeunes non migrants étudiés si 89 % des jeunes présentent des carences affectives, pour 78 % se sont des carences éducatives et 78 % sont en situation de rupture scolaire. 67 % ont des problèmes de comportement et 50 % des conduites à risque. 10 % soit deux jeunes sur les dix-huit jeunes non migrants étaient en situation de maltraitance et un jeune a un parcours délictueux. On constate de manière significative que les jeunes non migrants cumulent plusieurs difficultés est que plus des trois-quarts sont en situation de carences éducatives. Ils cumulent pour la majorité des carences affectives et éducatives et sont en situation de rupture scolaire.

« Isolement » et « non maîtrise de la langue française »

Pour les jeunes non migrants, les deux difficultés identifiées à l'admission sont difficultés en français pour 90 % d'entre eux et leur « isolement » sur le territoire français. Pris en charge par l'Ase au nom de la protection de l'enfance en danger, ces résultats corroborent avec leur situation de jeunes migrants isolés.

Les différences à l'admission entre les deux groupes sont très marquées : aucunes difficultés en commun.

Nous nous proposons dans cette étude d'identifier les spécificités des jeunes migrants par rapport aux autres jeunes non migrants différemment qu'au travers des caractéristiques liées à leur « histoire de vie » et aux difficultés qu'ils ont rencontrées avant leur placement.

2. Attentes identifiées dans les projets personnalisés

(Annexe K - Données brutes collectées issues des grilles d'évaluation de l'observation des compétences sociales de 20 jeunes migrants isolés et de 18 jeunes non migrants)

Tableau 11 - Attentes des jeunes migrants et des jeunes non migrants formulées dans leur projet personnalisé

Attentes des jeunes migrants isolés et jeunes non migrants formulées dans le projet personnalisé : réponses les plus fréquentes			
Jeunes migrants isolés		Jeunes non migrants	
Formation professionnelle	85 %	Formation professionnelle	61 %
Régularisation de la situation administrative	70 %	« Être heureux » - réussir sa vie - vivre mieux	44 %
Apprendre le français	65 %	Activités sportives	22 %
Activités sportives	45 %	Médiation avec la famille - accompagnement dans les relations familiales - se rapprocher de sa famille	22 %
Temps de parole	40 %		
Obtenir un diplôme	35 %		
Travailler en France	30 %		
Aider la famille	15 %		

Les jeunes migrants isolés : des attentes très marquées

Les jeunes migrants isolés formulent des attentes très précises liées à leur projet migratoire. Avant tout ils souhaitent à 8 % suivre un parcours de formation professionnelle et obtenir leur diplôme (35 %). Une attente très forte, liée à leur situation administrative, est formulée par 70 % des jeunes migrants isolés : la régularisation de leur situation administrative (« avoir les papiers »).²⁵⁹ Pour 65 % des jeunes l'apprentissage du français est une attente forte. Ils attendent également du CEP la possibilité d'avoir une « temps de parole » avec un psychologue pour 40 % d'entre eux et de pouvoir pratiquer une activité sportive (45 %). 30 % formulent très clairement leur souhait de rester en France et 15 % souhaitent pouvoir venir en aide à leur famille restée dans leur pays d'origine. Nous remarquons très clairement que les attentes sont formulées par rapport à leur

²⁵⁹ Une seule jeune migrante est concernée par une demande d'asile.

accompagnement dans le contexte du CEP (apprendre le français, faire une formation, régulariser ma situation) mais également par rapport à leur projet migratoire. L'accompagnement au CEP doit permettre la réalisation du projet migratoire.

Jeunes non migrants isolés : des attentes multiples

Comme pour les jeunes migrants isolés, l'attente formulée la plus fréquemment est liée au suivi d'une formation professionnelle. Pour 44 %, leur principale attente c'est « d'être heureux » et 22 % attendent du CEP un accompagnement à la reconstruction du lien familial. Comme pour les jeunes migrants isolés, 22 % souhaitent également pouvoir réaliser une activité sportive. Les jeunes non migrants formulent des attentes très divergentes qu'il est difficile de regrouper, elles sont très liées à leur situation de vie et leur rêve d'une vie meilleure qui s'exprime différemment²⁶⁰. Nous remarquons très distinctement des attentes formulées dans le contexte du projet personnalisé (la formation) et des attentes plus larges liées à leur « *projet de vie* » mais qui ne sont pas ancrées dans la réalité. La multiplicité de leurs attentes dénote l'absence de projet bien défini.

3. Résultats des grilles d'évaluation de l'observation des compétences sociales

L'analyse de l'évaluation de l'observation des compétences sociales a porté sur trente-huit participants à l'étude : vingt jeunes migrants isolés et dix-huit jeunes non migrants pris en charge par l'Ase et accueillis par le centre éducatif et professionnel. Nous constaterons le niveau de compétences sociales des jeunes non migrants isolés par rapport à celui des jeunes non migrants. Les résultats de l'exploitation de l'EECS²⁶¹ seront présentés sous forme de graphiques en fonction des différentes dimensions outre le score global (NCS²⁶² sur 150 points) nous nous proposons de présenter également les scores des six dimensions des compétences sociales de l'EECS (chaque score est sur vingt-cinq points). Les résultats seront

²⁶⁰ « Posséder un mustang », « Régler mes dettes », « Être milliardaire moi et ma famille », « Se marier, avoir des enfants », « Avoir un bon travail », « Reprise du cursus scolaire », etc.

²⁶¹ Échelle d'évaluation des compétences sociales du centre éducatif et professionnelle de Quali Talis.

²⁶² Dimension compétences sociales.

donnés pour chaque variable : jeunes migrant isolés et jeunes non migrants. (Annexe G : Référentiel d'observation et d'évaluation des compétences sociales, p. 239).

«Niveau de compétences sociales» (NCS)

Démarche pour la présentation des résultats et de leur interprétation :

1. Le niveau de compétences sociales (NCS) : indice de l'autonomie

On distinguera :

- *le NCS de l'ensemble de la grille ;*
- *le niveau de chaque dimension ;*
- *le niveau de chaque critère.*

La constitution des grilles a été guidée par la variation de trois facteurs à partir desquels a été définie l'autonomie (Annexe I - Les facteurs de variation et de progression des habilités et compétences sociales, p.248). Le NCS représente donc l'indice, à un moment donné du parcours, de l'autonomie. Le NCS est la somme sur l'ensemble de la grille du plus haut degré observé sur chaque échelle de chaque critère. Cet indice peut être lu en rapport au niveau moyen de compétences sociales (NMCS). Le NMCS est égal à la somme des degrés moyens qui se situent sur l'ensemble des degrés 3. Ici la somme des degrés moyens est 90²⁶³.

2. Hétérogénéité des degrés atteints

On distinguera :

- *l'hétérogénéité sur l'ensemble de la grille entre les dimensions* (il y a hétérogénéité lorsque il y a une différence de 3 points entre les scores de chacune des dimensions, en dessous pas d'hétérogénéité).
- *l'hétérogénéité interne aux dimensions* (différence entre le niveau le plus élevé atteint dans un critère de la dimension et le niveau le plus bas d'un critère de cette

²⁶³ (5X3) X 6 dimensions = 90

même dimension, on considère qu'il y a hétérogénéité lorsque cet écart dépasse 2, en dessous pas d'hétérogénéité)

(Annexe G : Référentiel d'observation et d'évaluation des compétences sociales et Annexe K - Données brutes collectées issues des grilles d'évaluation de l'observation des compétences sociales de 20 jeunes migrants isolés et de 18 jeunes non migrants)

Niveau de compétences sociales

Tableau 12 - Niveau de compétences sociales général

NCS moyen général		
	Nombre de jeunes	Moyenne score NCS / 150
Total	38	104

Tableau 13 - Niveau de compétences sociales par type de jeunes

NCS moyen par types de jeunes		
Catégorie de jeunes	Nombre de jeunes	Moyenne score NCS/ 150
Jeunes migrants isolés	20	117
Jeunes non migrants	18	90
NCS moyen des deux groupes	38	104
NMCS de la grille		90

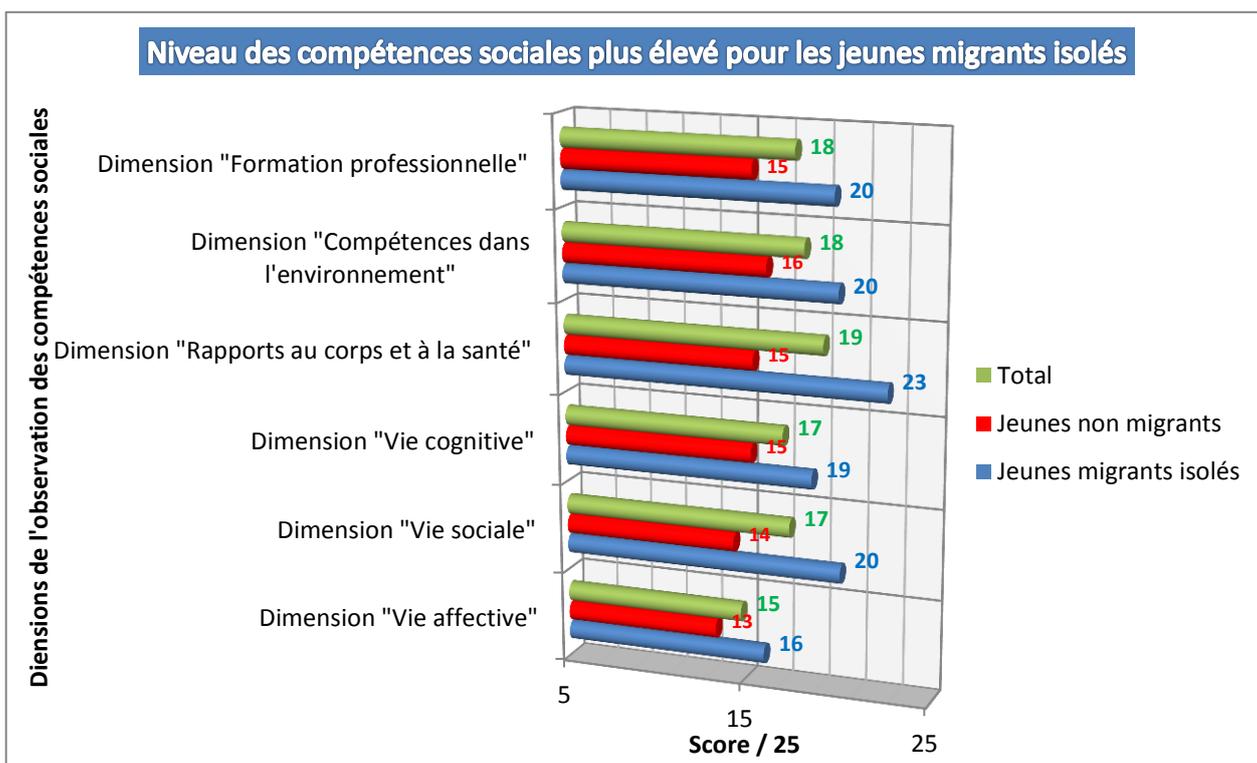
La moyenne générale du niveau de compétences sociales des deux groupes est de 104/150 (150 étant le score maximum de l'échelle d'évaluation des compétences sociales du CEP et 90 le niveau moyen de compétences sociales). Les jeunes migrants isolés ont un score plus élevé que celui des jeunes non migrants, avec un score de 117/150, soit une différence de 27 points. Les jeunes non migrants ont un score de 90 égal au niveau moyen de compétences sociales (NMCS = 90) ce qui correspond bien à l'accompagnement en groupe d'internat qui leur est proposé. 78 % des jeunes non migrants font partie du groupe internat, 11 % sont en appartements en semi-autonomie et 11 % en appartements extérieurs. Les jeunes migrants isolés atteignent un NCS de 117 NCS qui justifie leur inscription dans le groupe « appartements extérieurs » (75 %). **Les jeunes migrants isolés ont un niveau de compétences sociales plus élevé que celui des jeunes non migrants.**

Hétérogénéité de l'ensemble de la grille

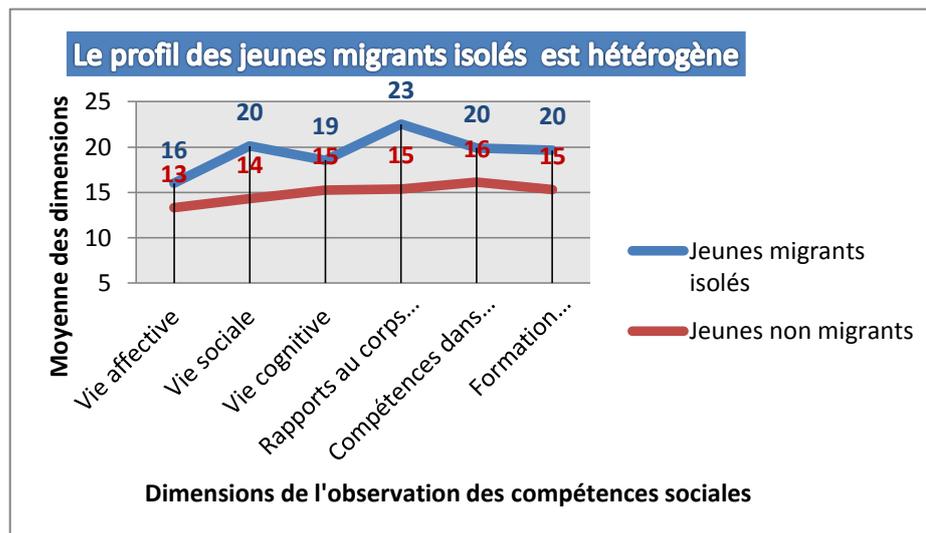
Tableau 14 - Moyenne par dimension de l'évaluation de l'observation des compétences sociales

Moyenne par dimension de l'évaluation de l'observation des compétences sociales							
	Vie affective	Vie sociale	Vie cognitive	Rapports au corps et à la santé	Compétences dans l'environnement	Formation professionnelle	Score total NCS
Jeunes migrants isolés	16	20	19	23	20	20	117
Jeunes non migrants	13	14	15	15	16	15	90
Total	15	17	17	19	18	18	104

Graphique 8 - Moyenne par dimensions de compétences sociales



Graphique 9 - Profil des compétences sociales des jeunes migrants isolés et des jeunes non migrants



Si le profil des jeunes migrants isolés est hétérogène (écart de 7 entre le score le plus haut et le score le plus), le profil des jeunes non migrants a une hétérogénéité moins marquée (écart de 3 entre le score le plus haut et le score le plus bas).

Les trois dimensions des compétences sociales de notre échantillon total qui obtiennent les positions les plus élevées sont respectivement « rapports au corps et à la santé », « compétences dans l'environnement » et « formation professionnelle ». Ce sont également dans ces trois dimensions que les deux groupes ont les positions les plus élevées.

Dans toutes les dimensions les positions des jeunes migrants isolés sont plus élevées que celles des jeunes non migrants, avec une position élevée dans la dimension « rapports au corps et à la santé ». On note une distinction très nette entre les positions des jeunes migrants isolés et celles des jeunes non migrants dans les domaines suivants : « vie sociale » (écart de 6), « rapports au corps et à la santé » (écart de 8).

Jeunes migrants isolés

Profil très hétérogène avec des compétences en vie sociale, dans l'environnement, au niveau des « prérequis pour une formation professionnelle » et dans la « dimension rapports au corps et à la santé », permettant une bonne intégration mais des positions plus faibles en vie affective et vie cognitive. L'hétérogénéité vient surtout d'une bonne gestion de leurs besoins en termes d'hygiène, d'alimentation, de soins et de bien-être physique (rapports au corps et à la santé :

23, écart de 8 points supérieur à la moyenne) et d'une position plus faible en vie affective mais dont le score reste supérieur à la moyenne de 1 point.

Jeunes non migrants :

Profil hétérogène centré sur les effets des carences affectives et éducatives. Le faible niveau de compétences en vie affective et vie sociale est difficilement compensé par les positions dans les autres dimensions. Dans toutes les dimensions les positions sont peu élevées et proches de la moyenne de chaque dimension (15). L'hétérogénéité du profil vient, en partie, d'une moins bonne gestion de leurs besoins en termes d'hygiène, d'alimentation, de soins et de bien-être physique (rapports au corps et à la santé : 13, écart de 2 points en dessous de la moyenne).

Une analyse par dimension nous permettra d'analyser ces écarts.

Score moyen et hétérogénéité par dimension des compétences sociales

Dimension « vie affective »

H0p. 1 – Dans le contexte d'un centre éducatif et professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités significatives au niveau affectif par rapport aux

Graphique 10 - Score moyen de la dimension "Vie affective" pour les deux autres jeunes.

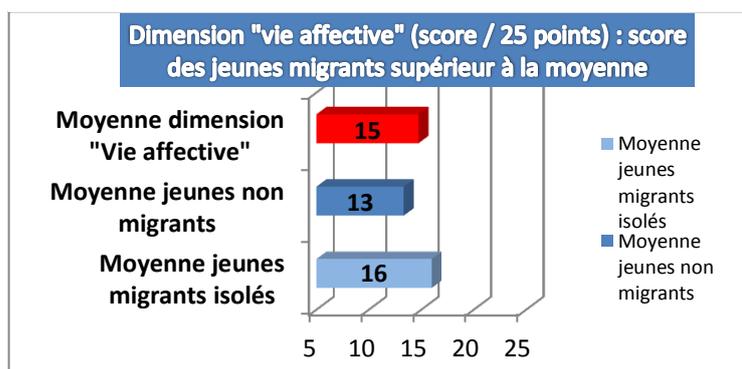
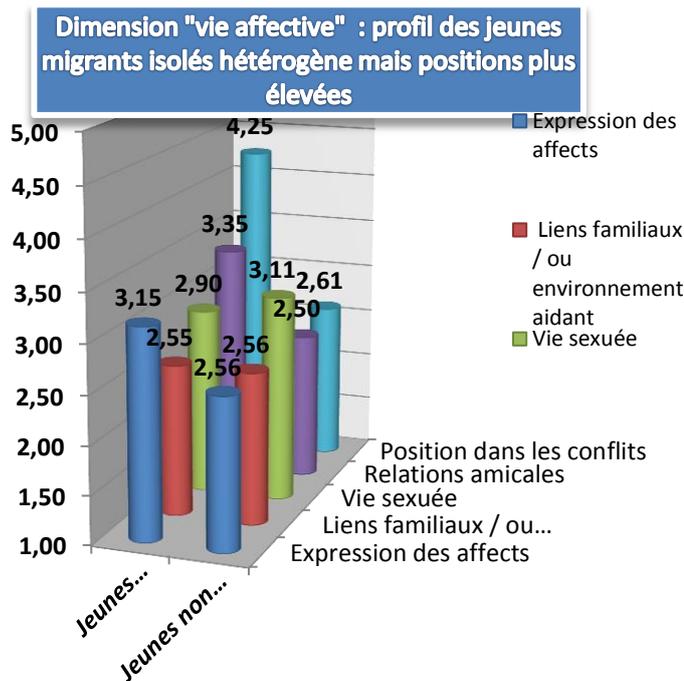


Tableau 15 - Moyenne des critères de la dimension "Vie affective" des jeunes migrants isolés et des jeunes non migrants

Moyenne des critères (critère / 5 points) de la dimension "Vie affective" des jeunes migrants isolés et des jeunes non migrants						
	Expression des affects et contrôle des émotions	Liens familiaux ou environnement aidant	Vie sexuée	Relations amicales	Position dans les conflits	Moyenne Dimension vie affective
Jeunes migrants isolés	3,15	2,55	2,90	3,35	4,25	16
Jeunes non migrants	2,56	2,56	3,11	2,50	2,61	13
Total général	2,87	2,55	3	2,95	3,47	15

Graphique 11 - Score moyen des critères de la dimension « Vie affective » des jeunes migrants isolés et des jeunes non migrants.



Les deux groupes

La dimension « vie affective » est la dimension où les deux groupes ont la position la plus faible par rapport aux cinq autres dimensions (Tableau 14, p.136) cette différence est très marquée pour les jeunes migrants isolés. Le score moyen des deux groupes est égal au niveau moyen de compétences sociales (NMCS) pour ce domaine²⁶⁴. Les jeunes migrants isolés ont un score plus élevé (16) que celui des jeunes non migrants (13) qui est en dessous du NMCS. Le profil des jeunes migrants isolés est homogène (écart de 1,7) mais moins homogène que celui des jeunes non migrants (écart de 0,61). Toutefois, pour tous les critères de cette dimension, les positions des jeunes migrants sont plus élevées que celles des jeunes non migrants qui ont quatre critères en dessous de la moyenne (3).

²⁶⁴ Le NMCS de chaque dimension est égal à 15 (3X5).

Nous remarquons une différence très marquée entre les deux groupes au niveau du critère « position dans les conflits ». Le groupe des jeunes migrants isolés est haut dessus de la moyenne (1,25) et celui des jeunes non migrants en dessous (1,61).

Jeunes migrants isolés

Les positions plus faibles des jeunes migrants isolés dans les critères « liens familiaux et/ou environnement aidant » et « vie sexuée » sont bien compensées par les critères « expression des affects », « position dans les conflits » et « position dans les conflits ».

Jeunes non migrants

Pour les jeunes non migrants les difficultés sont localisées sur les critères « expression des affects », « relations amicales », « liens familiaux et/ou environnement aidant », « position dans les conflits ». Les positions les plus faibles sont en dessous de la moyenne (3) sauf pour le critère « relations amicales ». Les compétences dans cette dimension sont particulièrement marquées par l'inadaptation de l'expression des émotions et des difficultés à les contrôler et à renouer des liens satisfaisants avec leur famille.

Notre hypothèse n°1 est validée, dans le contexte d'un centre éducatif et professionnel nous constatons des spécificités significatives des jeunes migrants isolés par rapport aux jeunes non migrants. Ces spécificités sont marquées au niveau de leur « position dans les conflits » et des « relations amicales ».

Dimension « Vie sociale »

H0p. 2 – Dans le contexte d'un centre éducatif et professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités marquées au niveau de leur vie sociale par rapport aux autres jeunes.

Graphique 12 - Score moyen de la dimension «Vie sociale» pour les deux groupes

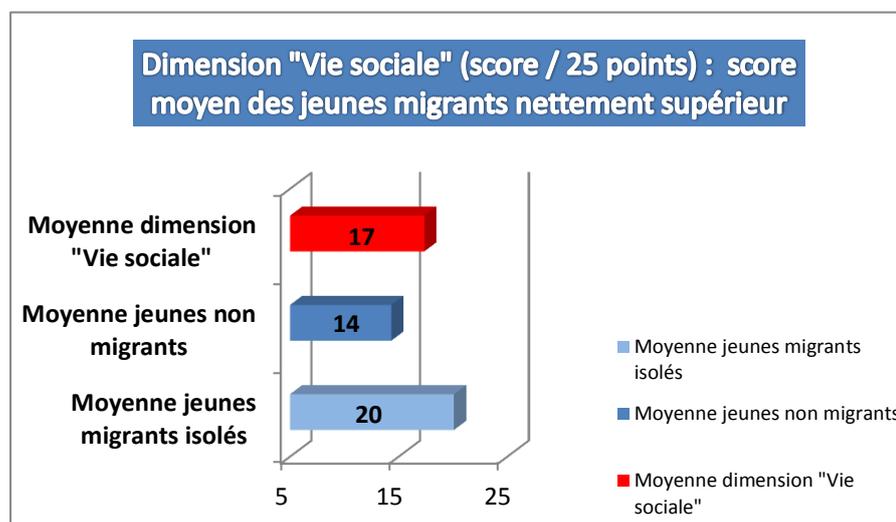
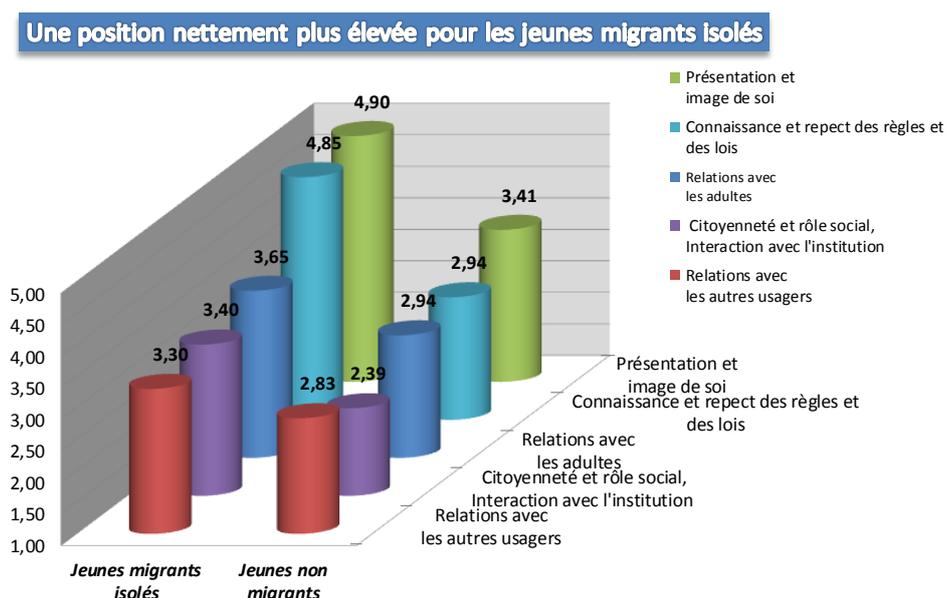


Tableau 16 - Moyenne de la dimension "Vie sociale" pour les deux groupes

Moyenne de la dimension "Vie sociale" par critères (critère / 5 points) pour les jeunes migrants isolés et les jeunes non migrants						
	Relations avec les adultes	Relations avec les autres usagers	Présentation et image de soi	Citoyenneté et rôle social, Interaction avec l'institution	Connaissance et respect des règles et des lois	Moyenne dimension vie sociale score / 25
Jeunes migrants isolés	3,65	3,30	4,90	3,40	4,85	20
Jeunes non migrants	2,94	2,83	3,41	2,39	2,94	14
Total général	3,32	3,08	4,22	2,92	3,95	17

Graphique 13 - Position dans le domaine « Vie sociale » pour les deux groupes



Les deux groupes

Les jeunes migrants ont une position nettement plus élevée (score de 20 points) que celle des jeunes non migrants dont le score de 14 points est en dessous de la moyenne (15). Il y a une homogénéité interne à la dimension « vie sociale » pour les deux groupes (écart de 1,6 pour les jeunes migrants et de 1,02 pour les jeunes non migrants). On note une différence très marquée entre les deux groupes au niveau de trois critères : « connaissance et respect des règles et des lois », « présentation et image de soi » et « relation avec les adultes ».

Jeunes migrants isolés

Les compétences observées sur cette dimension sont élevées, tout particulièrement au niveau de deux critères « présentation et image de soi » et « connaissance et respect des règles de vie ». Les jeunes migrants ont des points de compétences maximales au niveau de cette dimension qui traduisent une bonne ouverture aux autres et une bonne intégration des règles et des lois.

Jeunes non migrants

L'apparente homogénéité du profil dissimule des faiblesses au niveau des critères « citoyenneté et rôle social, interaction avec l'institution », « relations avec les

autres usagers ». Le niveau de compétences dans ce domaine est faible. Sauf pour le critère « présentation et image de soi » tous les autres critères n'atteignent pas la moyenne. Cette position traduit les difficultés des jeunes non migrants à comprendre les raisons de leur placement et à intégrer les notions de citoyenneté mais également des difficultés dans leur vie relationnelle au sein du groupe.

Notre hypothèse n°2 est validée, dans le contexte du centre éducatif et professionnel, nous constatons des spécificités marquées des jeunes migrants isolés par rapport aux autres jeunes au niveau de la vie sociale. Ces spécificités sont significatives au niveau de la « présentation et image de soi » et « de la connaissance et du respect des règles et des lois ». Le niveau de compétences élevé dans cette dimension indique une inscription positive au sein de la structure et l'intégration des règles et les bonnes relations qu'ils entretiennent avec les adultes. On note également une capacité à s'inscrire dans un environnement social élargi.

Dimension « Vie cognitive »

H0p. 3 – Dans le contexte du centre éducatif et professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités marquées au niveau cognitif par rapport aux autres jeunes.

Graphique 14 - Score moyen dimension "Vie cognitive" pour les deux groupes

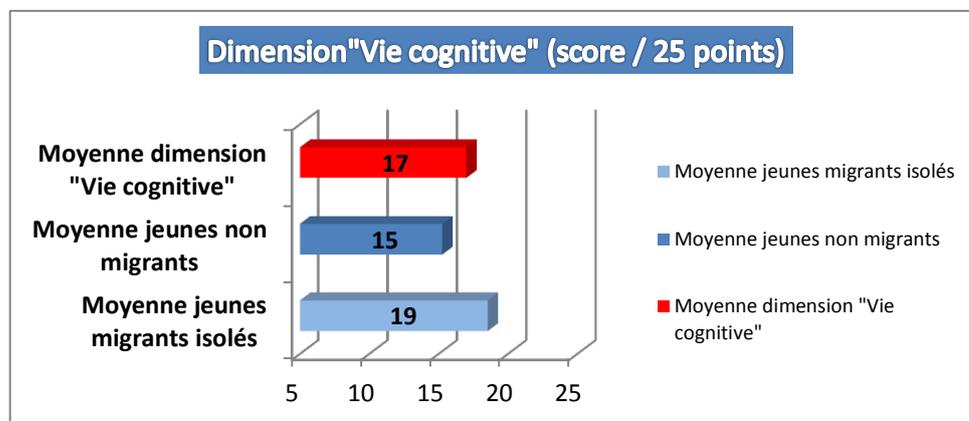
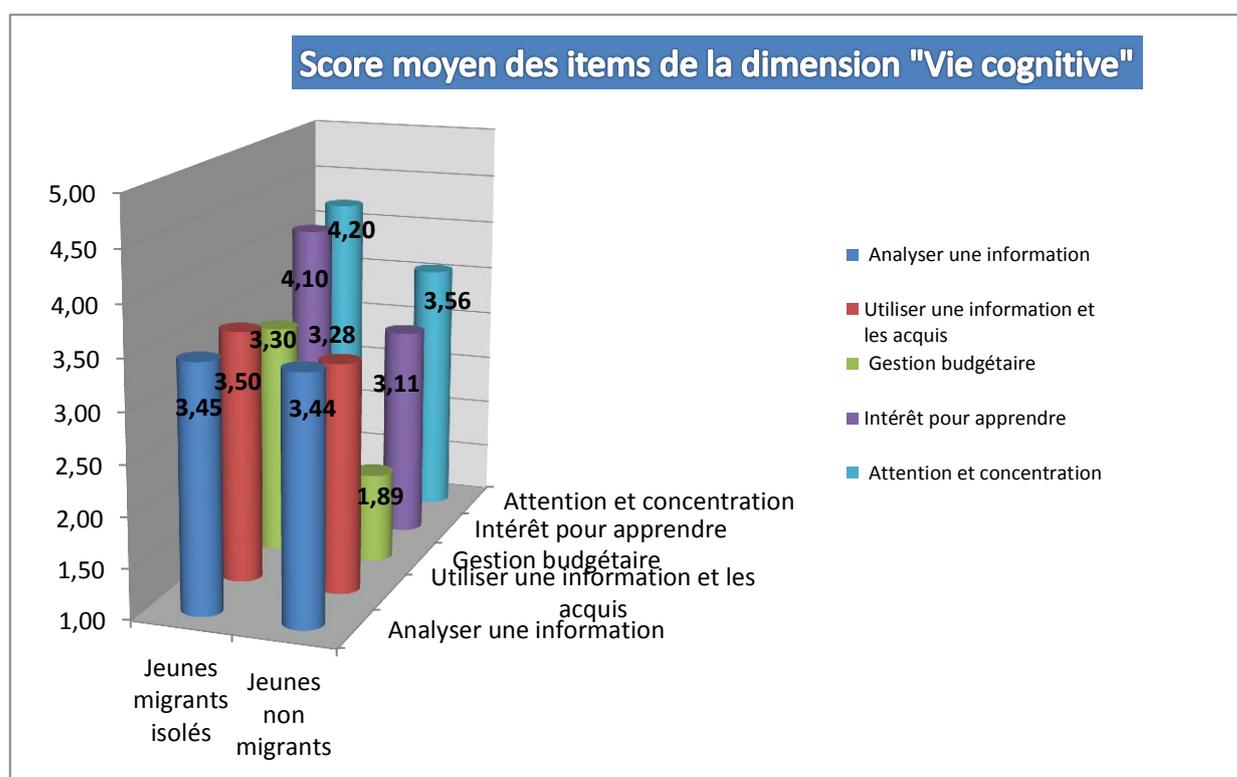


Tableau 17 - Moyenne de la dimension "Vie cognitive" pour les deux groupes

Moyenne des critères (critère / 5 points) de la dimension « Vie cognitive » des jeunes migrants isolés et des jeunes non migrants						
Catégories de jeunes	Analyser une information	Utiliser une information et les acquis	Gestion budgétaire	Intérêt pour apprendre	Attention et concentration	Moyenne dimension vie cognitive
Jeunes migrants isolés	3,45	3,50	3,30	4,10	4,20	19
Jeunes non migrants	3,44	3,28	1,89	3,11	3,56	15
Total général	3,45	3,39	2,63	3,63	3,89	17

Graphique 15 - Position dans le domaine « Vie cognitive » pour les deux groupes



Les deux groupes

Les jeunes migrants ont une position plus élevée (19) que celle des non migrants (15) qui se situe au niveau moyen de compétences sociales (NMCS) pour de ce domaine (15). Le profil des jeunes migrants isolés est homogène (écart de 0,9), celui des jeunes non migrants l'est nettement moins (écart de 1,67). Les différences les plus significatives se situent au niveau de deux critères : « gestion budgétaire » et « attention et concentration ». Pour le critère « analyser une information » leur position est pratiquement similaire et supérieure à 3.

Jeunes migrants isolés

Le profil des jeunes migrants est homogène. Les positions les plus élevées sont « attention et concentration » et « intérêt pour apprendre ». Ils montrent de l'intérêt pour les apprentissages et sont capables de se concentrer seuls sur une tâche. Toutefois, s'ils sont capables de différencier les différents éléments d'une information seuls, ils ont encore des difficultés à l'analyser et à l'intégrer. En voie d'autonomie concernant la gestion de leur argent, ils ne le sont pas encore au niveau du traitement d'une information mais la motivation est là !

Jeunes non migrants

L'apparente homogénéité du profil des non migrants dissimulent une faiblesse au niveau « gestion budgétaire ». Les positions au niveau des autres critères sont toutes au-dessus de la moyenne ce qui traduit de bonnes dispositions à recevoir une information mais encore des difficultés à l'intégrer et à l'utiliser et le recourt de l'adulte est encore nécessaire pour le faire. Par ailleurs, ils ne sont pas encore autonomes au niveau de la gestion de leur argent pour pouvoir le gérer sans l'aide d'un adulte.

Notre hypothèse n°3 est validée, dans le contexte d'un centre éducatif et professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités significatives au niveau cognitif par rapport aux autres jeunes. Ils se différencient des jeunes migrants par leur plus grande autonomie.

Dimension « Rapports au corps et à la santé »

H0p. 4 – Dans le contexte du centre éducatif et professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités marquées au niveau de leurs rapports au corps et à la santé par rapport aux jeunes non migrants.

Graphique 16 – Score moyen de la dimension "Rapport au corps et la santé" pour les deux groupes

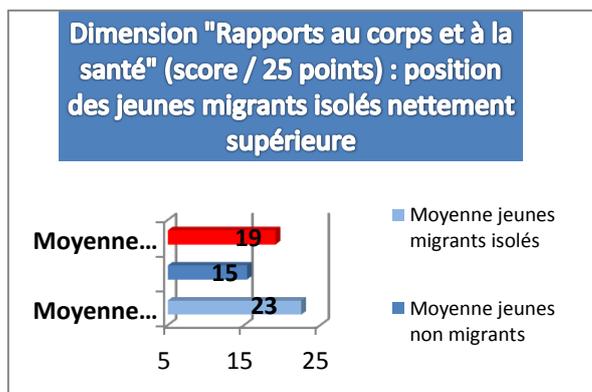
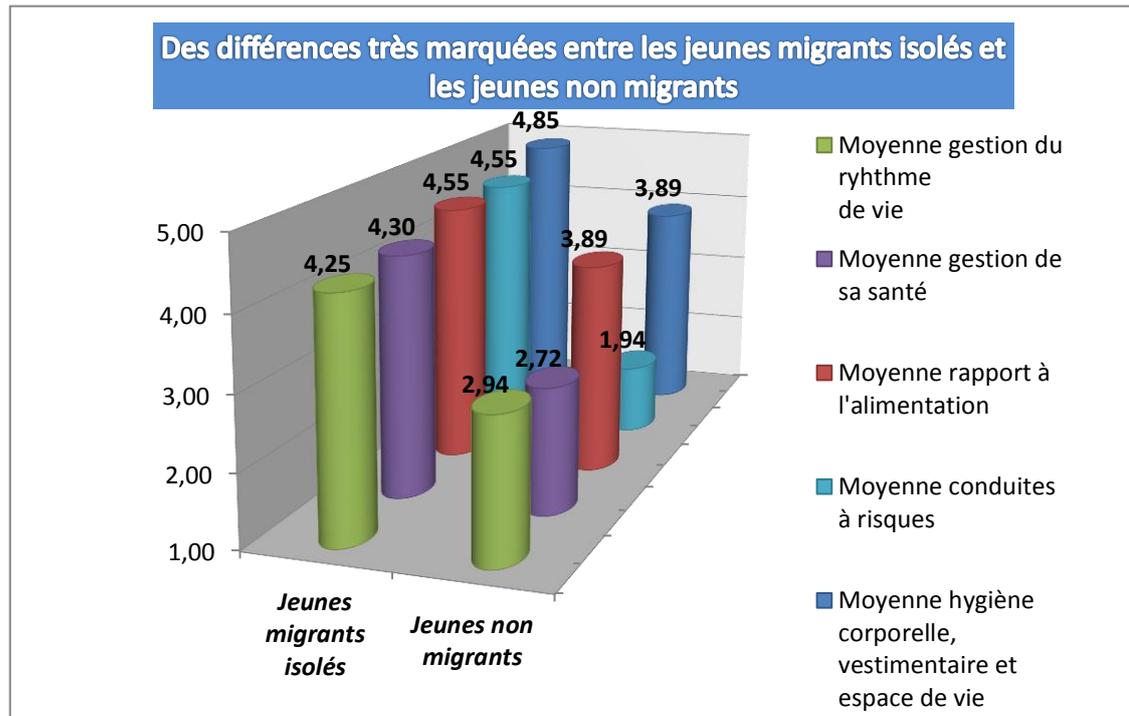


Tableau 18 - Moyenne de la dimension "Rapports au corps et la santé" pour les deux groupes

Moyenne des critères (critère / 5 points) de la dimension "rapports au corps et à la santé" des jeunes migrants isolés et des jeunes non migrants						
	Hygiène corporelle, Rapport à vestimentaire et espace de vie	Rapport à l'alimentation	Gestion du rythme de vie	Gestion de sa santé	Conduites à risques	Moyenne dimension "rapports au corps et à la santé"
Jeunes migrants isolés	4,85	4,55	4,25	4,30	4,55	23
Jeunes non migrants	3,89	3,89	2,94	2,72	1,94	15
Total général	4,39	4,24	3,63	3,55	3,32	19

Graphique 17 - Position dans le domaine « Rapport au corps et à la santé » pour les deux groupes



Les deux groupes

Les deux groupes ont des positions différentes très marquées. Les jeunes migrants isolés ont un profil homogène avec des positions élevées lorsque les jeunes non migrants ont un profil homogène avec des positions très faibles.

Jeunes migrants isolés

Tous les critères sont positionnés au-dessus de 4. Le degré élevé des compétences sociales et le profil très homogène traduisent une autonomie au niveau de la gestion de leurs besoins en termes d'hygiène, d'alimentation, de soin et de bien-être physique.

Jeunes non migrants

Avec un NCMS de 15, les jeunes non migrants sont positionnés au niveau de la moyenne. L'écart entre le critère le plus haut et le critère le plus bas est de 1,95, le profil n'est donc pas hétérogène mais cette apparente homogénéité dissimule des positions très contrastées. La position du critère « conduites à risques » est faible et les positions « gestion de sa santé » et « gestion du rythme de vie » sont en

dessous de la moyenne (3). Les critères « hygiène corporelle » et « rapport à l'alimentation » ont des positions nettement plus élevées (nettement supérieures à la moyenne). Pour les jeunes non migrants les difficultés se concentrent sur les conduites qui mettent en danger leur intégrité physique : santé, rythme de vie et conduites à risques. Ils ont encore besoin d'un adulte pour la gestion de leur alimentation, de leur hygiène corporelle, vestimentaire et de leur espace de vie.

Note hypothèse n°4 est validée, dans le contexte d'un centre éducatif et professionnel les jeunes migrants isolés ont des spécificités significatives au niveau de leur rapport au corps et à la santé par rapport aux jeunes non migrants. Ces spécificités sont significatives au niveau des conduites qui mettent en danger l'intégrité physique. Les jeunes migrants isolés sont autonomes, lorsque les jeunes non migrants ont une position faible dans cette dimension des compétences sociales.

Dimension « Compétences dans environnement »

H0p. 5 – Dans le contexte du centre éducatif et professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités marquées en ce qui concerne les compétences dans l'environnement par rapport aux jeunes non migrants.

Graphique 18 – Score moyen de la dimension "Compétences dans l'environnement" pour les deux groupes

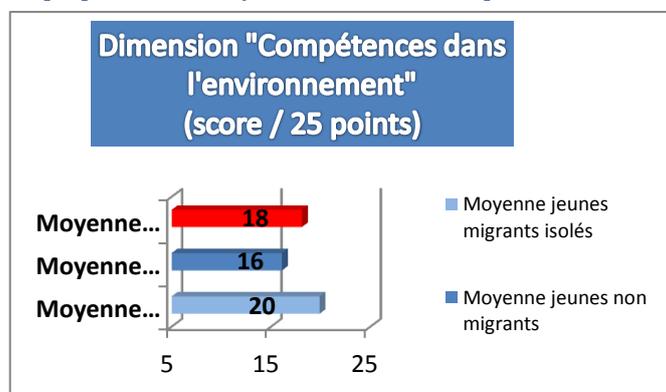
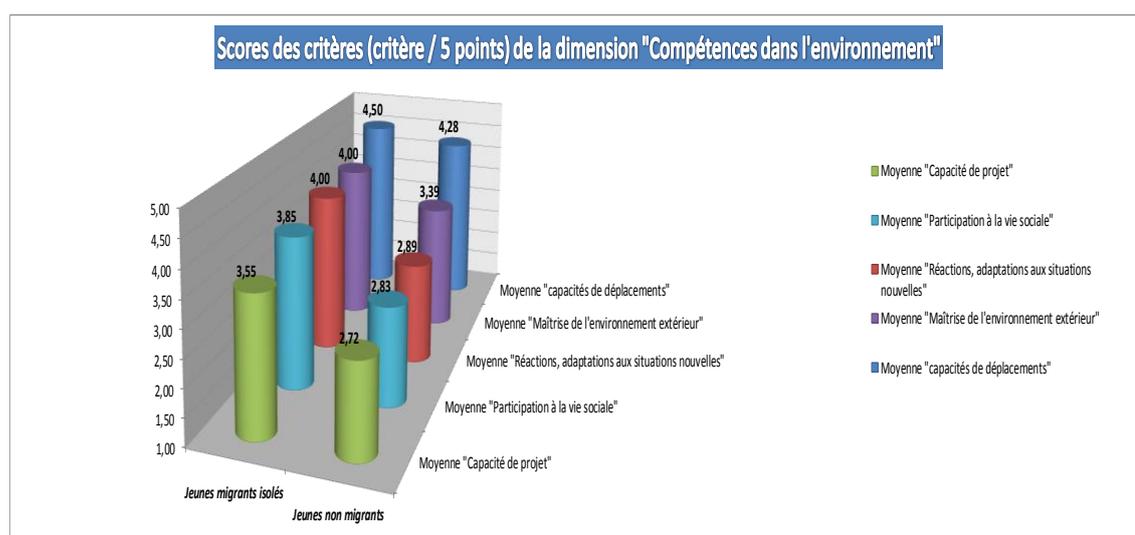


Tableau 19 - Moyenne de la dimension "Compétences dans l'environnement" pour les deux groupes

Moyenne des critères (critère / 5 points) de la dimension "Compétences dans l'environnement" des jeunes migrants isolés et des jeunes non migrants						
	Capacités de déplacements	Réactions, adaptations aux situations nouvelles	Capacité de projet	Maîtrise de l'environnement extérieur	Participation à la vie sociale	Moyenne dimension "compétences dans l'environnement"
Jeunes migrants isolés	4,50	4,00	3,55	4,00	3,85	20
Jeunes non migrants	4,28	2,89	2,72	3,39	2,83	16
Total général	4,39	3,47	3,16	3,71	3,37	18

Graphique 19 – Position dans le domaine « Compétences dans l'environnement



G

Les deux groupes

Le NMCS des deux groupes est supérieur au NMCS de la dimension (15). Les positions des jeunes migrants isolés sont nettement plus élevées que celles des jeunes non migrants sauf pour un critère : « capacités de déplacement » où les deux groupes ont des compétences très élevées (niveau supérieur à 4). Le profil des deux groupes est homogène.

Jeunes migrants isolés

Le profil des jeunes migrants isolés est homogène et les positions sont élevées. Le critère qui a la position la plus basse mais qui reste supérieure à la moyenne est « capacités de projet » ce qui signifie qu'ils sont capables d'élaborer un projet mais qu'ils ont encore des difficultés pour le mettre en œuvre. Une position élevée dans

le domaine « compétences dans l'environnement » traduit des capacités d'adaptation aux différentes situations de la vie quotidienne et une participation satisfaisante à la vie sociale.

Jeunes non migrants

Le profil à priori homogène dissimule une position en dessous de la moyenne pour le critère « capacité de projet » et une position élevée pour le critère « capacités de déplacement ». Le positionnement dans cette dimension traduit des difficultés au niveau des habiletés de la vie quotidienne qui les « freinent » dans leur capacité à investir le champ de la vie sociale. Nous constatons toutefois une prise d'autonomie dans la gestion et l'organisation de leurs déplacements dans la vie quotidienne.

Notre hypothèse n°5 est validée, dans le contexte du CEP nous constatons au niveau des compétences dans l'environnement des spécificités significatives des jeunes migrants isolés par rapport aux jeunes non migrants. Pour les jeunes migrants isolés, la prise d'autonomie participe à leur implication dans la vie sociale lorsque pour les jeunes non migrants l'aide d'un adulte est sollicitée, ils n'ont pas les compétences requises pour s'impliquer seuls dans la vie sociale.

Dimension « Formation professionnelle»

H0p. 6 – Dans le contexte du centre éducatif et professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités marquées au niveau des prérequis pour une formation professionnelle par rapport aux autres jeunes.

Graphique 20 - Score moyen de la dimension "Pré-requis pour une formation professionnelle" pour les deux groupes

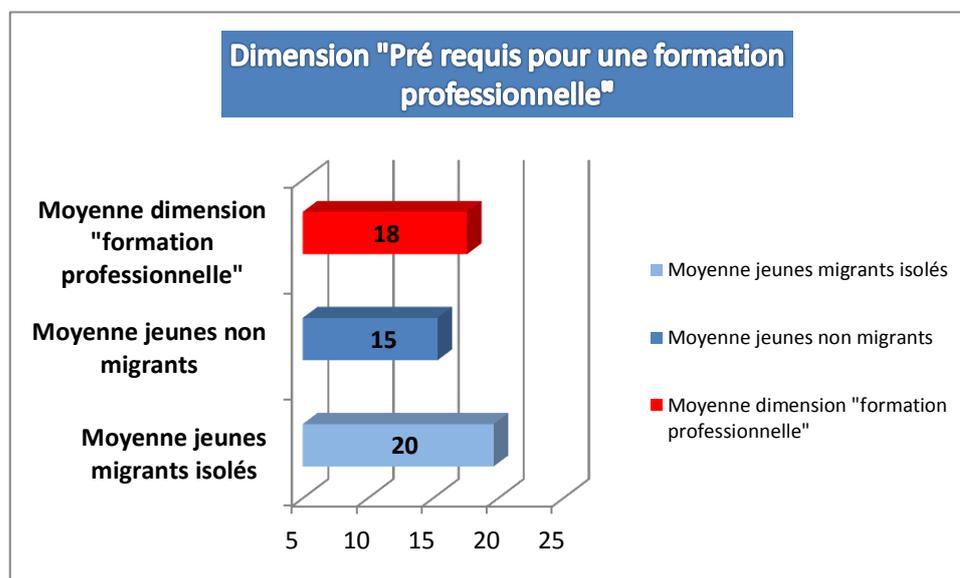
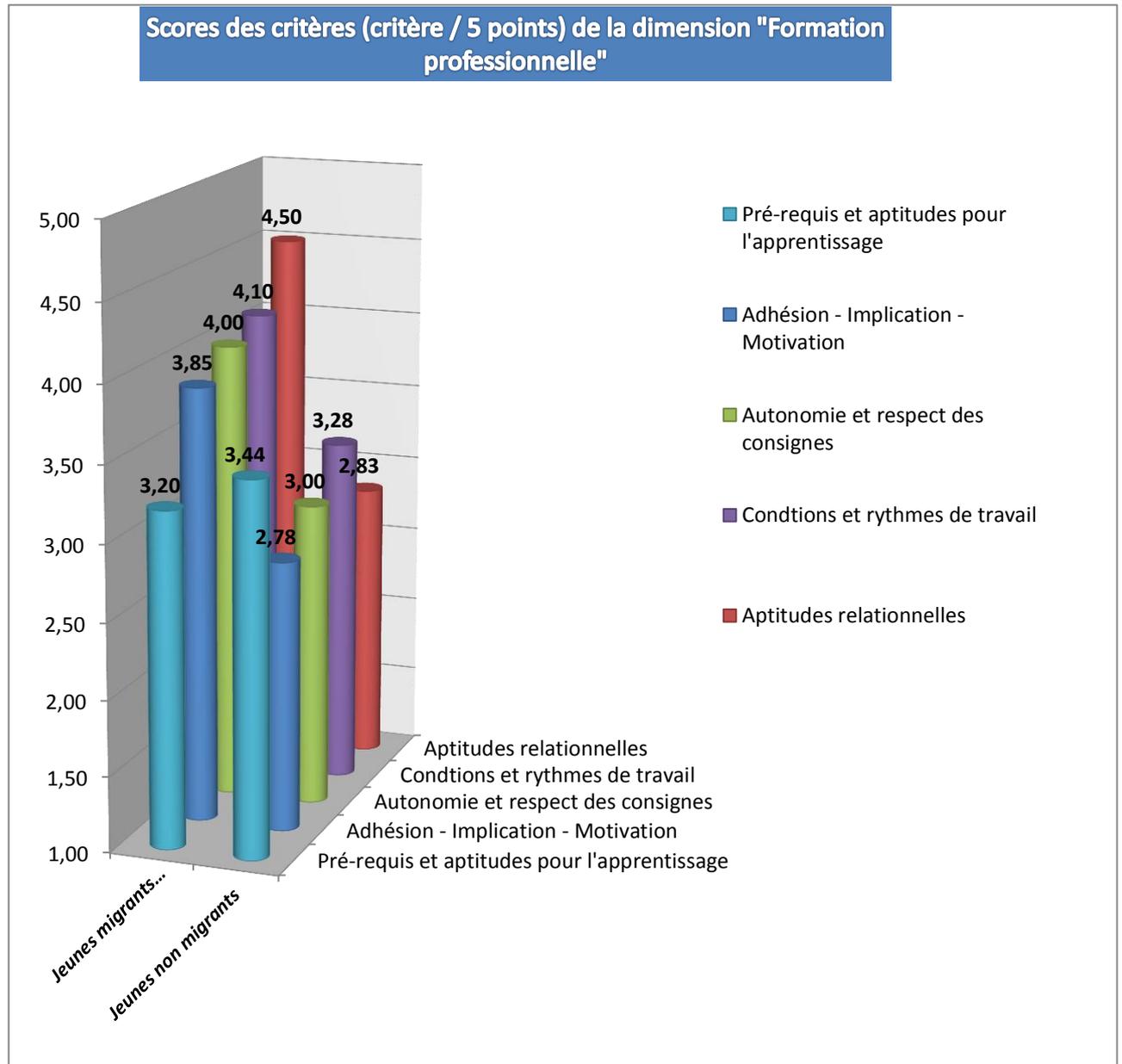


Tableau 20 - Moyenne de la dimension "Pré-requis pour une formation professionnelle" pour les deux groupes

Moyenne des critères (critère / 5 points) de la dimension "Pré-requis pour une formation professionnelle" des jeunes migrants isolés et des jeunes non migrants						
	Adhésion Implication Motivation	Aptitudes relationnelles	Autonomie et respect des consignes	Condtions et rythmes de travail	Pré-requis et aptitudes pour l'apprentissage	Moyenne dimension "Formation professionnelle"
Jeunes migrants isolés	3,85	4,50	4,00	4,10	3,20	20
Jeunes non migrants	2,78	2,83	3,00	3,28	3,44	15
Total général	3,34	3,71	3,53	3,71	3,32	18

Graphique 21 - Position dans le domaine « Pré-requis pour une formation professionnelle »



Les deux groupes

Le score moyen des deux groupes (18) est au-dessus du niveau moyen de compétences sociales (NMCS) pour ce domaine²⁶⁵. Les jeunes migrants isolés ont un score plus élevé (20) que celui des jeunes non migrants (15) qui est égal au NMCS. Le profil des jeunes migrants isolés est homogène (écart de 1,3) mais moins

²⁶⁵ Le NMCS de chaque dimension est égal à 15 (3X5).

homogène que celui des jeunes non migrants (écart de 0,66). Les jeunes migrants isolés ont des positions plus élevées que celles des non migrants sauf pour le critère « prérequis et aptitudes pour l'apprentissage ». Nous remarquons une différence très marquée entre les deux groupes au niveau du critère « aptitudes relationnelles ». Le groupe des jeunes migrants isolés est haut dessus de la moyenne (1,5 points au-dessus) et celui des jeunes non migrants en dessous (0,17).

Jeunes migrants isolés

Le score élevé des compétences sociales de la dimension « prérequis pour une formation professionnelle » et l'aspect à priori homogène du profil dissimulent des difficultés au niveau des prérequis et aptitudes pour l'apprentissage. Ils n'ont pas encore une autonomie suffisante, ils ont encore besoin d'aide pour utiliser leurs acquis. Les positions élevées au niveau des autres critères révèlent une volonté réelle d'adaptation qui permet d'envisager l'inscription dans un parcours de formation professionnelle.

Jeunes non migrants

Le profil des jeunes non migrants pour cette dimension est homogène, cette homogénéité dissimule un manque d'implication et de motivation pour leur orientation et des difficultés d'adaptation aux règles de travail. Si ils disposent de prérequis et d'aptitudes pour les apprentissages, les positions plus faibles au niveau des critères « aptitudes relationnelles » et « adhésion, implication et motivation » peuvent remettre en cause l'inscription dans un parcours de formation professionnelle ou tout du moins la différer.

Notre hypothèse n°6 est validée, dans le contexte du CEP, en tant que structure éducative spécifique, nous constatons des spécificités significatives au niveau des « prérequis pour une formation professionnelle » des jeunes migrants isolés en formation professionnelle par rapport aux jeunes non migrants. Ces spécificités sont significatives au niveau de leurs aptitudes relationnelles, de leur capacité d'adaptation et de leur implication. Ils ont une autonomie dans ce domaine qui leur permet d'envisager une formation professionnelle. En revanche, ils ont une position plus faible au niveau des

prérequis et aptitudes pour l'apprentissage qui peut constituer une zone de fragilité.

Les jeunes migrants isolés présentent un niveau de compétences sociales bien établie. Les compétences sociales au niveau cognitif sont plus faibles mais sont compensées par une bonne capacité d'adaptation et un intérêt pour les apprentissages. Pour les jeunes non migrants le niveau de compétences sociales est faible ce qui se traduit par une difficile prise d'autonomie et des difficultés marquées au niveau relationnel pouvant aller jusqu'à engendrer des conflits. Lorsque pour les jeunes migrants isolés les positions élevées leur permettent de s'inscrire dans un parcours de formation professionnelle pour les jeunes non migrants leurs positions plus faibles peuvent remettre en cause une insertion durable dans un parcours de formation professionnelle.

4. Résultats des entretiens semi-directifs

Entretiens semi-directifs apprenants

Sept entretiens ont été soumis à des jeunes migrants isolés en formation professionnelle hôtellerie-restauration sur les huit prévus (une fille et sept garçons). Un entretien n'a pas été retenu au moment du traitement des données. La qualité de l'enregistrement et les difficultés à s'exprimer à l'oral ont rendu l'interview peu exploitable. L'âge moyen des jeunes interviewés est de dix-huit ans, ils viennent majoritairement du continent africain (Mauritanie, Mali et Congo Kinshasa) et deux viennent du Bangladesh. Ils sont, en moyenne, en formation²⁶⁶ depuis au moins six mois et au CEP depuis neuf mois. Cinq d'entre eux sont arrivés en France en 2011 et sont restés huit mois à Paris avant d'être confiés par l'Ase Paris au CEP pour y suivre une formation professionnelle.

²⁶⁶ Un jeune migrant en formation en formation « agent d'hôtellerie », un jeune en formation « cuisinier de restaurant », cinq jeunes ne formation « serveur(se) en restaurant.

Attentes par rapport au CEP

« Travailler, rester stable et faire la vie »

Tableau 21 - Les attentes : réponses les plus fréquentes des apprenants

Tableau des réponses les plus fréquentes	%
Avoir un diplôme	100 %
Faire une formation	86 %
M'accompagner dans mes démarches administratives pour obtenir mes papiers	57 %
M'aider à trouver un travail	57 %
Apprendre la langue française	29 %
Nota : deux jeunes n'ont formulé qu'une seule attente.	

La réponse la plus fréquente concerne l'obtention d'un diplôme qui apparaît comme une attente majeure. Deux jeunes sur les sept interviewés n'expriment qu'une seule attente et c'est la raison de leur venue au CEP : « *Avoir un diplôme* ». L'obtention du diplôme est conditionnée par le suivi d'une formation, attente qui arrive au second plan. L'apprentissage du français est une de leur préoccupation, cinq jeunes sur les sept ont débuté l'apprentissage du français avant d'arriver au CEP, ce n'est pas une attente majeure par rapport au CEP. Trouver un travail est leur vœu le plus cher mais est conditionné par l'obtention des « papiers » pour régulariser leur situation qui est leur premier sujet d'inquiétude. L'accès à l'emploi et l'obtention des « papiers » sont liés. Apprendre le français, suivre une formation professionnelle qualifiante et trouver un emploi sont des conditions nécessaires (mais pas suffisantes) pour l'obtention d'un titre de séjour à la majorité (Op. 37). Ils attendent du CEP d'être accompagnés dans leurs démarches administratives : « *J'ai besoin qu'on m'aide, moi je ne connais pas ce milieu, c'est nouveau, je viens de venir en France. Quand on est accompagné avec le CEP on est accompagné avec les éducateurs, ils vont nous accompagner dans les démarches administratives, pour les papiers.* »

Question n°1 : Formation professionnelle : choix, représentation

Choix

Tableau 22 - Choix de la formation professionnelle : réponses les plus fréquentes des apprenants

<i>Tableau des réponses les plus fréquentes</i>	%
On m'a suggéré de faire ce choix	43 %
On m'a aidé à faire ce choix	29 %
C'est moi qui ai choisi parce que la cuisine me passionne	14 %
Parce que je n'ai pas pu m'inscrire au lycée pour étudier.	14 %
Nota : une seule réponse par interviewé.	

Pour trois jeunes migrants le choix de faire une formation en restauration leur a été suggérée. Ils n'avaient pas de projet bien précis mais la nécessité de faire une formation s'est imposée à eux. C'est l'offre de formation qui a guidé leur choix. Deux des six jeunes migrants ont été guidés dans leur choix de formation en fonction des souhaits exprimés : « *Je voulais être en contact avec des clients* ». Un jeune a fait cette formation par choix et enfin pour l'un d'entre eux c'est un « choix contraint » devant l'impossibilité de réaliser son projet initial.

Représentation

Tableau 23 - Les représentations de la formation professionnelle des jeunes migrants isolés

<i>Tableau des réponses les plus fréquentes</i>	%
M'aider pour avoir le séjour	71 %
Avoir un beau métier	57 %
Difficile, obstacles à surmonter <i>- beaucoup de choses à apprendre</i>	57 %
Apprendre le français	29 %
Une éducation, une seconde chance	29 %
Nota : certains interviewés ont formulé plusieurs réponses.	

Si la formation représente avant tout la possibilité d'obtenir un titre de séjour pour pouvoir rester en France : « **M'aider pour avoir le séjour** » pour plus de la moitié des jeunes migrants, elle doit également « servir » à un dessein qui est synonyme d'insertion dans la société française et de réussite sociale : « *Avoir un beau métier, gagner de l'argent* ». Pour quatre jeunes migrants la formation est « **difficile** » et il

Il y a beaucoup d' « **obstacles à surmonter** », « **beaucoup de choses à apprendre** ». Ils font référence à la connaissance des boissons et des produits qu'il faut présenter aux clients et à la différence avec leur pays d'origine : « *chez nous c'est plus simple, il y a moins de choses* ». Le jeune migrant en formation hôtellerie évoque également les procédures de nettoyage à respecter et le nombre de tâches à effectuer pour l'entretien d'une chambre et là il évoque lui aussi « *c'est un peu spécial par rapport à chez nous, il y a beaucoup plus de choses à faire ici* ». Proposer des plats et des vins et prendre les commandes est une réelle difficulté car il faut mémoriser, ne rien oublier, s'exprimer à l'oral et se faire comprendre. La formation représente également pour deux d'entre eux l'apprentissage de la langue française. La maîtrise de la langue française est une source de difficulté et le français représente avant tout la possibilité de réussir la formation. Pour deux jeunes migrants la formation c'est « **l'éducation, une seconde chance** ». Ils expliquent que la formation leur permet de « *comprendre comment les gens vivent en France* » et elle représente la possibilité d'avoir un travail.

Question n°2 : L'apprentissage en formation professionnelle

Comment perçoivent-ils leur formation et le dispositif pédagogique dans lequel ils se trouvent ?

Pratique professionnelle

Tableau 24 - L'apprentissage en pratique professionnelle : réponses les plus fréquentes des apprenants

Tableau des réponses les plus fréquentes	%
Pas de difficultés au niveau de l'acquisition des techniques de base - « <i>La pratique c'est bien, je progresse</i> »	100 %
Difficultés pour prendre les commandes - « <i>C'est pas facile d'apprendre le métier, faut connaître les vins, les apéritifs, faut parler avec le client, lui faire des propositions, il faut vendre, quand on ne parle pas bien le français, c'est difficile</i> »	86 %
Répartition des tâches de nettoyage des locaux et du matériel : des inégalités - « <i>On est tous les mêmes</i> » - « <i>Ca, c'est pas un truc bien, c'est pas quelque chose de bien parce que l'on travaille tous à la même place, on est tous pareil</i> »	43 %

S'ils n'éprouvent pas de difficultés particulières au niveau de l'apprentissage des techniques de base, c'est l'expression orale en situation de vente qui est un problème : « *C'est très difficile au début, très très difficile de conseiller les clients, de*

leur expliquer les plats ». Ils ressentent leurs difficultés à l’oral comme un réel obstacle à leur progression. Ils évoquent les cours de français langue étrangère qu’ils trouvent trop orientés sur le travail à l’écrit et qui ne les aident pas à progresser en situation professionnelle. Trois jeunes estiment qu’ils passent beaucoup de temps aux tâches de nettoyage lorsque d’autres stagiaires s’en dédouanent et font d’autres tâches qu’ils considèrent comme plus intéressantes. Ils ressentent cette situation comme injuste et souhaiteraient que les stagiaires soient tous considérés de la même manière.

Technologie

Tableau 25 - L'apprentissage en technologie : réponses les plus fréquentes des apprenants

	%
Tableau des réponses les plus fréquentes	
Besoin de cours de technologie, pour apprendre, pour progresser - « Je fais beaucoup de nettoyage le matin, un peu le service mais pas la technologie et du coup je ne sais pas si je pourrai passer l'examen ».	86 %
Beaucoup de produits à connaître pour vendre - « Il y a beaucoup de produits à connaître pour vendre : les apéritifs, les vins, tout ça ; j'd'apprendre le métier, faut connaître les vins, les apéritif, tout ça. La classe de technologie ça peut m'aider à progresser »	57 %
Difficulté de compréhension du vocabulaire	57 %
Faire des efforts pour progresser	57 %
Organisation - « Avoir un planning précis avec les cours de technologie »	
Travailler pour réussir le diplôme	43 %
Pour les français c'est plus facile, ils parlent déjà la langue	43 %

Une majorité de jeunes manifestent une certaine forme d'incompréhension concernant la technologie : « On ne fait pas de technologie, je sais pas pourquoi. On a besoin de connaître la géographie, les vins et comment ça s'accorde avec les plats et aussi les apéritifs ». Six jeunes migrants expriment vivement leur souhait de suivre les cours de technologie régulièrement. S'ils reconnaissent avoir parfois des difficultés à comprendre en technologie, ils expriment en même temps une réelle envie de progresser et de surmonter leurs difficultés. Ils sont en demande de cours théoriques pour « apprendre » : « Je n'ai pas besoin de beaucoup de cours, juste on m'explique et on me donne des exercices et je les fais chez moi. J'ai besoin d'exercices et avec j'apprends. Je travaille tout seul ». La connaissance des produits, surtout les boissons, est une difficulté qu'ils expriment très nettement et ils estiment que la

théorie doit pouvoir les aider à progresser en situation de prise de commande. Disposer d'un planning avec les cours de technologie est une attente forte. De la même manière, ils souhaiteraient savoir quand ils passeront leur diplôme. Nous remarquons très nettement ce besoin de s'inscrire dans un cadre plus précis : « *Je veux savoir comment c'est « dispatché » la formation : formation pratique, stage et théorie et « finition »* », « *Moi, je n'aimerais pas tout le temps rester au restaurant, je veux savoir quand je passe mon diplôme pour pouvoir aller travailler* ». Les mots « **apprendre** », « **faire des efforts** », « **progresser** », « **travailler** » ont été cités très fréquemment²⁶⁷ pendant les entretiens, et ils les associent à l'apprentissage du français : « *mieux parler le français pour vendre* » et à l'obtention du diplôme.

Dispositif d'aide

Tableau des réponses les plus fréquentes

Quand je suis en difficulté en pratique :

- je sollicite l'aide de mon formateur : 57 %
- mon formateur vient faire à ma place : 29 %
- je n'ai pas besoin que l'on m'aide : 14 %

Pour m'aider j'aimerais :

- faire des mises en situation : 71 %
- que l'on m'explique le vocabulaire : 57 %

La présence de leur formateur est une solution en cas de difficulté, ils le sollicitent généralement au moment de la prise de commande. Pour plus de la moitié des jeunes migrants, faire des mises en situation de prise de commande les aideraient à progresser.

Question n°3 : La formation et le groupe

Réponses les plus fréquentes

Iniquité de traitement dans le groupe

Besoin de valorisation

²⁶⁷ Fréquence : « apprendre » : 50 fois, « faire des efforts » : 56 fois, « progresser » : 40 fois, « travailler » : 30 fois.

Hormis un jeune en formation « agent d'hôtellerie » qui souligne une « *ambiance super* » et qui se sent bien dans son groupe, les autres stagiaires ont exprimé naturellement les situations qui leur posent question. Le sentiment d'un traitement inéquitable a été cité trois fois, a été à nouveau abordé les tâches de nettoyage toujours réalisées par les mêmes stagiaires mais également le fait de ne pas être sollicité pour participer à des manifestations spéciales ou des repas à l'extérieur. Certains seraient valorisés, mis en avant et d'autre pas, c'est ainsi qu'ils le ressentent : « *Nous on est tous les mêmes ici, personne ne doit être spécial. Il y des personnes particulières, mais ça ce n'est pas un truc bien, quelque chose de bien, parce qu'on travaille tous à la même place, il faut partager* ». La possibilité de pouvoir travailler à l'extérieur lors de manifestations spéciales est très nettement perçue comme une forme de reconnaissance et une valorisation. Les stagiaires qui n'y participent pas, ou très rarement, se sentent mis à l'écart et souffrent (« *ça me fait mal de pas pouvoir fait comme eux* ») de ce traitement inéquitable.

Entretiens semi-directifs formateurs

Des entretiens semi-directifs ont été soumis à cinq formateurs²⁶⁸ dont quatre hommes et une femme. L'âge moyen des formateurs interviewés est de quarante-neuf ans. Leur ancienneté au CEP est en moyenne de seize ans dont quatre depuis au moins quinze ans. Trois d'entre eux ont suivi une formation pédagogique à l'AFPA (association pour la formation professionnelle des adultes) et ont le statut d'enseignant technique, les deux autres formateurs ont le statut d'éducateur technique et n'ont pas suivi de formation spécifique dans le domaine de la formation et de l'enseignement. Le niveau de formation initiale des formateurs de l'échantillon est assez hétérogène : du baccalauréat professionnel à la licence en mathématiques. Trois des quatre formateurs sont issus du secteur de l'hôtellerie-restauration où ils y ont exercé une activité professionnelle avant d'intégrer le CEP en tant que formateur.

²⁶⁸ 2 formateurs restaurant - 1 formateur service hôtelier - 1 formateur cuisine, hygiène & sécurité - 1 formateur en mathématiques.

Question n°1 : Spécificités des jeunes migrants isolés

Les jeunes migrants isolés ont-ils des spécificités par rapport aux autres jeunes traditionnellement accueillis au CEP ? Si oui, lesquelles ? Si non, pourquoi ?

Tableau 26 - Les spécificités des jeunes migrants isolés par rapport aux autres jeunes : réponses les plus fréquentes des formateurs

Réponses les plus fréquentes	%
Isolement - isolement par rapport à leur famille - isolement par rapport à leur pays d'origine	100 %
Histoire de vie - conditions de vie difficile dans le pays d'origine (conflits, insécurité, grande précarité, ...) - contraintes au départ dans l'espoir d'une « vie meilleure » - parcours migratoire	80 %
Un motif de placement différent	80 %
Comportement	60 %
Situation administrative source d'angoisse	60 %
Différence culturelle - rythme des repas - nourriture et rapport à la nourriture	40 %
Maîtrise insuffisante de la langue française	60 %
Exigeants & impatientes	40 %

La réponse la plus fréquente concerne « **l'isolement** » qui apparaît pour les formateurs la spécificité la plus prégnante des jeunes migrants par rapport aux jeunes non migrants : « [...] ils sont seuls en France, ils n'ont personne en France [...] ». Ils évoquent leur isolement par rapport à leur famille et leur pays et mentionnent la souffrance liée à cet isolement. Quatre formateurs sur les cinq interviewés évoquent leur « **histoire de vie** » : « Oui, ils ont des spécificités, ils ont un vécu différent de celui des autres jeunes. Ils sont seuls en France et ont dû quitter leur pays où ils avaient des conditions de vie difficile ». Ils précisent que l'histoire de vie des autres jeunes n'est pas « enviable » (en position de rupture avec leur famille suite à des violences, à des problèmes de comportement) mais pas pour les mêmes raisons. En troisième position, c'est la « **raison du placement** » qui est une spécificité : « Ils ne sont pas là pour les mêmes raisons, pour les autres jeunes, ce n'est pas pareil, pour beaucoup ce sont des mesures éducatives parce qu'ils faisaient n'importe quoi et la famille ne savait plus quoi en faire. On se rend compte souvent

qu'ils faisaient n'importe quoi parce que personne ne s'occupait d'eux, personne ne se levait le matin pour leur dire d'aller à l'école. » Leur « **comportement** » est évoqué comme une spécificité très marquée : « [...] avant c'était le « bronx », nous avions des jeunes qui avaient de gros problèmes de comportement, certains étaient mêmes très violents : ils s'en prenaient aux voitures [...], criaient, s'insultaient. Ils ne s'en prenaient pas aux formateurs directement mais à tout ce qui représentait l'A.²⁶⁹. Depuis que nous accueillons des jeunes migrants, c'est beaucoup plus calme ». Trois formateurs remarquent que les jeunes migrants s'étonnent de l'attitude agressive et parfois violente des autres jeunes. Ils décrivent également les jeunes migrants comme plus « *calmes et réservés, polis et très respectueux des adultes* », certains d'ajouter qu'« *ils savent qu'ils ne doivent pas avoir de problèmes en France s'ils veulent rester* ». Quatre formateurs citent également « **leur situation administrative source d'angoisse** », ils expliquent que l'incertitude liée à leur régularisation est une préoccupation et une source d'angoisse qui se ressent en formation. Si plus de la moitié estiment que la « **différence culturelle** » est une spécificité des jeunes migrants, certains la situe plus particulièrement au niveau de leur rapport à la nourriture et à la découverte de nouveaux aliments, et un autre au niveau des habitudes alimentaires. Par ailleurs, les trois formateurs citent tous le « pluriculturalisme » : « *ils ne viennent pas tous du même pays et du même continent, ils ont des habitudes alimentaires différentes et en plus ils sont en formation dans un secteur où il faut « faire à manger » et « servir »*. Trois formateurs évoquent la « **maîtrise de la langue française** » comme spécificité. Ils évoquent plus particulièrement les difficultés de compréhension à l'oral des jeunes migrants. Les formateurs du secteur professionnel mentionnent les difficultés de compréhension du vocabulaire spécifique à la matière. Deux formateurs les décrivent comme « **exigeants, impatients** », ils font référence aux démarches de régularisation mais aussi à la formation : « *Ils veulent du concret et c'est tout « tout de suite » ; ils sont pressés de faire la formation, il faut que ça aille vite et exigent de*

²⁶⁹ « A. » fait référence au nom de l'association gestionnaire du CEP, pour respecter l'anonymat des participants son nom ne peut être cité.

nous de leur faire passer leur diplôme au plus vite.» Leur «volonté» et leur «rapport au travail» : «le travail c'est vivre et faire survivre leur famille!» sont également cités comme une spécificité par rapport aux jeunes non migrants du CEP mais de manière moins significative.

Question n°2 : Spécificités par rapport aux prérequis pour une formation professionnelle

H0p. 6 – Dans le contexte du centre éducatif professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités marquées au niveau des prérequis pour une formation professionnelle par rapport aux autres jeunes.

Dans quelle mesure les jeunes migrants isolés ont-ils des spécificités au niveau des prérequis pour une formation professionnelle par rapport aux autres jeunes accueillis au CEP ?

Tableau 27 - Les prérequis pour une formation professionnelle des jeunes migrants isolés par rapport aux autres jeunes : réponses les plus fréquentes des formateurs

Réponses les plus fréquentes	%
Motivation, implication	100 %
Motivation pour les apprentissages	80 %
Autonomie	80 %
Capacité d'adaptation, rythme de travail	80 %
Tenue professionnelle et hygiène	80 %
Prérequis et aptitudes pour les apprentissages	60 %
Scolarité antérieure	60 %
Non maîtrise de la langue française	60 %
Aisance gestuelle, dextérité	60 %
Comportement	40 %

Une des réponses les plus fréquentes concerne « **la motivation et l'implication** », qui apparaît comme une spécificité très marquée par rapport aux jeunes non migrants : « Les jeunes migrants sont très motivés et ils adhèrent pleinement à leur projet de formation. Ils mettent tout en œuvre pour réussir ce qu'ils ont entrepris. Ils sont « acteurs » de leur formation ». Cinq formateurs sur les six interrogés mentionnent leur « **motivation pour les apprentissages** » et soulignent leur « envie d'apprendre » par rapport aux autres jeunes moins mobilisés avec qui il s'agit de : « renouer avec les apprentissages, la plupart d'entre eux ont quitté l'école

*très tôt et ils ont la « haine » contre l'école ». Ils précisent que pour certains jeunes migrants « c'est une change d'aller à l'école », certains n'ont pas eu cette possibilité-là dans leur pays d'origine ou ont dû quitter l'école pour travailler. « **L'autonomie** » et leur « **capacité d'adaptation et rythme de travail** » les caractérisent par rapport aux autres jeunes : « On peut leur faire confiance. Ils s'adaptent vite et travaillent rapidement tout seul sans avoir besoin d'aide », « Très vite ils font l'entretien de trois chambres en autonomie en respectant les consignes et les règles d'hygiène ». Plus du quart des formateurs évoquent l'absence de problèmes au niveau de « **l'hygiène et la tenue professionnelle** », lorsqu'avec les autres jeunes c'est source de tension.*

Même si « **les aptitudes pour les apprentissages** » sont citées par tous les formateurs, pour deux des formateurs ce ne sont pas des spécificités par rapport aux autres jeunes : « *Ils ont des aptitudes pour les apprentissages comme les autres* ». Trois formateurs soulignent que l'absence de « **scolarité dans leur pays d'origine** » est un frein aux apprentissages en formation professionnelle et que cela nécessite de rester plus longtemps en pré-qualification, deux formateurs soulignent qu'avec les autres jeunes il y a les mêmes problèmes liés à la scolarité mais les raisons d'avoir « *peu fréquenté l'école* » sont différentes. La « **non maîtrise de la langue française** » est là encore évoquée avec des difficultés plus marquées à l'oral qu'à l'écrit. L'« **aisance gestuelle et la dextérité** » les distinguent des autres jeunes qui ont plus de difficulté à progresser au niveau de l'acquisition des gestes de base. « **Le comportement** » est cité par deux formateurs qui soulignent ici aussi, leur « *attitude respectueuse envers les adultes et les autres jeunes* ».

Question n°3 : Attentes des jeunes migrants

Les jeunes migrants isolés ont-ils des attentes différentes de celles des autres jeunes ?

Tableau 28 - Les attentes des jeunes migrants : les réponses les plus fréquentes des formateurs

<i>Réponses les plus fréquentes</i>	%
Avoir leurs « papiers »	100 %
Apprendre le français	100 %
Faire une formation	60 %
Avoir un diplôme	60 %
Rester en France	60 %
Ne pas perdre de temps	40 %

Les deux réponses les plus fréquentes concernent la ***régularisation administrative***, qui apparaît comme une attente perçue très forte par les formateurs, et ***l'apprentissage du français***. Les formateurs précisent que « *l'attente de la régularisation est une source de stress importante* ». Pour les formateurs, les attentes des jeunes migrants sont vraiment très distinctes de celles des autres jeunes non migrants. « ***Faire une formation*** », « ***avoir un diplôme*** » et « ***rester en France*** » viennent en deuxième position. Pour les formateurs, l'obtention du diplôme est perçue par les jeunes migrants isolés comme très valorisante : « *Ils veulent avoir un diplôme et ils travaillent pour. L'obtention du titre professionnel est très valorisante* ». Pour les autres jeunes la réussite du diplôme est également valorisante mais ils y attachent moins d'importance. Les formateurs expliquent que les jeunes migrants isolés ne veulent pas rentrer dans leur pays d'origine, ils veulent par-dessus tout : « *rester en France* ». « ***Ne pas perdre de temps*** » est également cité par deux formateurs qui expliquent que les jeunes migrants du CEP veulent avant tout travailler, ils veulent donc « ***que la formation aille vite*** ».

Question n°4 : Impact des spécificités des jeunes migrants isolés sur les pratiques pédagogiques

H0p. 7 – Dans le contexte du centre éducatif professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités au niveau des prérequis pour une formation professionnelle qui impactent de manière significative les pratiques pédagogiques.

Tableau 29 - Impact des spécificités des jeunes migrants isolés sur les pratiques pédagogiques

Dans quelle mesure ces spécificités impactent-elles vos pratiques pédagogiques ?

Réponses les plus fréquentes	%
Non, pas spécialement	80 %
Oui, des fois mais pas systématiquement	20 %

S'ils estiment tous que les jeunes migrants isolés ont des spécificités, pour quatre formateurs sur cinq, ces spécificités n'ont pas particulièrement d'impact sur leurs pratiques pédagogiques. Un formateur évoque un projet pédagogique réalisé spécifiquement pour les jeunes migrants (« *projet vendanges* ») et estime qu'il serait nécessaire de réaliser plus de sorties et de projets pédagogiques avec eux. Interviewés sur l'impact des spécificités des jeunes migrants sur leurs pratiques pédagogiques, tous les formateurs ont tendance à citer les difficultés de compréhension en cours de technologie que les jeunes migrants n'expriment pas forcément : « *Certains ont des difficultés à suivre en technologie, je ne sais pas s'ils comprennent tout ce que je dis parfois. Les cours de théorie en classe ne sont peut-être pas adaptés. Il faudrait multiplier avec eux les visites, avoir une approche plus concrète* », un autre explique que « *La mixité des groupes (migrants, non migrants) c'est bien pour certains publics mais pas pour les jeunes migrants à cause de leurs difficultés en français, ils ont tendance à se replier sur eux, à se mettre en retrait* ». Ils évoquent également qu'il serait bien de : « *tenir compte de leurs difficultés de langage, de leur culture, de leur religion* », « *la formatrice de FLE les prépare au DELF mais n'aborde pas le vocabulaire spécifique à notre secteur. Je le fais un peu mais ce n'est pas assez. On a plein de vocabulaire commun avec le restaurant et l'hôtellerie, il faudrait « creuser » de ce côté-là* ». Un formateur explique les méthodes qu'il utilise et précise « *J'essaie de faire varier au maximum* ». Les formateurs considèrent que la formation basée sur « *les parcours de formation individualisés* » et les « *emplois du temps établis en tenant compte des besoins de chacun* » permettent déjà de s'adapter aux spécificités de chacun d'entre eux. Le formateur en mathématiques précise : « *c'est plus facile d'individualiser avec eux,*

parce qu'ils sont moins perturbateurs, quand tu travailles avec l'un, les autres ne chahutent pas.»

Focus groupe

Un entretien de groupe a été réalisé avec six membres de l'équipe de direction et de l'équipe éducative (3 éducateurs).

.

Question n°1

Les jeunes migrants isolés ont-ils des spécificités par rapport aux autres jeunes traditionnellement accueillis au CEP ? Oui, ils ont des spécificités.

L'ensemble des participants à l'entretien a répondu oui.

En quoi et pourquoi ont-ils des spécificités par rapport aux autres jeunes accueillis au CEP ?

Tableau 30- les spécificités des jeunes migrants isolés par rapport aux autres jeunes : réponses les plus fréquentes du focus groupe

Réponses les plus fréquentes	%
Situation familiale	100 %
Situation administrative	100 %
En situation de rupture	83 %
Précarité différente	83 %
Maîtrise de la langue française	83 %
Motivation	83 %
Pluriculturalisme	67 %

L'ensemble des participants a répondu « oui » : « *Ce sont ni des cas sociaux, ni des délinquants, mais ils sont sans papier* ».

Une des spécificités les plus marquée est « **leur situation familiale** », lorsque les jeunes non migrants ont une famille en France, les jeunes migrants isolés sont seuls en France. Les participants précisent que les relations avec la famille sont souvent source de souffrance. Pour les uns les relations avec leur famille sont souvent problématiques et conflictuelles voire ont été rompues, pour les autres l'absence de famille participe à leur isolement. Avec les jeunes non migrants les

familles sont associées au travail éducatif quand c'est possible : « *garder le lien* », « *rétablir le lien* ». La « **situation administrative** » est la seconde spécificité la plus prégnante : les uns sont français les autres sont « *sans papiers* ». « En « **situation de rupture** » géographique, familiale et aussi par rapport à la langue, les jeunes migrants sont isolés et en rupture avec leurs repères identitaires. Il s'agit pour eux de se construire en rupture. Les jeunes non migrants sont en situation de rupture avec leur famille, avec l'institution scolaire, avec les règles de vie en société. Les participants évoquent une « **précarité** » différente entre les deux publics : pour les jeunes migrants ils font référence à la précarité de leur situation c'est-à-dire à l'incertitude de leur avenir, pour les jeunes non migrants la précarité est liée aux actes délictueux, aux conduites à risque, aux ruptures familiales, à leur situation d'échec scolaire qui impactent leur comportement et engendrent des problèmes cognitifs. « **La maîtrise de la langue française** » est une autre spécificité, les participants soulignent « *les difficultés à l'oral qui rendent les conservations difficiles au début* » et le niveau très hétérogène des jeunes migrants. L'apprentissage de la langue française est une réelle difficulté pour certains car ils n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine et ne savent ni lire ni écrire. Ils font preuve d'une grande « **motivation** » : « *s'en sortir* », « *régulariser leur situation* » sont leur vœu le plus cher. Ils veulent saisir la chance qui leur est donnée et « *mettent toutes les chances de leur côté* ». Ils s'investissent dans l'apprentissage du français malgré les difficultés que rencontrent ceux qui n'ont pas ou peu été scolarisés avant. Ils sont très motivés pour suivre une formation même si ce n'est pas la formation qu'ils souhaitaient réaliser au départ. Les jeunes migrants sont de différentes origines et porteurs de cultures différentes, cela se manifeste dans la relation à l'autre et leur comportement. Par exemple au niveau de la question du genre : le statut de la femme.

Question n°2

Les jeunes migrants isolés ont-ils des spécificités par rapport aux autres jeunes accueillis au CEP au niveau des différentes dimensions des compétences sociales ?

Tableau 31 – Spécificités des jeunes migrants isolés par rapport aux autres jeunes accueillis au CEP : réponses les plus fréquentes du focus groupe

Dimensions	<i>Réponses les plus fréquentes</i>
Vie affective	<ul style="list-style-type: none"> - <i>problèmes psychologiques</i> - <i>nostalgie (ancrage culturel, rupture avec la famille/les proches, perte induite des repères familiaux)</i>
Vie sociale	<ul style="list-style-type: none"> - <i>partage culturel : « ils sont contents de nous faire découvrir leur gastronomie »</i> - <i>influence confessionnelle : ils recherchent des contacts avec des jeunes qui partagent la même religion</i> - <i>représentation : la question du genre</i> (statut de la femme différent entre pays d'origine et pays d'accueil, conséquences sur les relations entre les éducatrices et les jeunes migrants) - <i>recherche communautaire</i> - <i>rapport à la loi du pays d'accueil, à la loi institutionnelle : notion de minorité et de majorité et des droits qui y sont attachés, d'adolescence</i> (« l'âge d'adolescent » n'existe pas dans certaines cultures)
Vie cognitive	<ul style="list-style-type: none"> - <i>niveau scolaire très hétérogène</i> (grande disparité) - <i>français langue étrangère</i>
Rapport aux corps et à la santé	<ul style="list-style-type: none"> - <i>fragilités</i> - <i>carences</i> - <i>problèmes de diagnostic</i> (médecin confronté à des maladies non connues) - <i>nourriture</i> (adaptation au rythme et au mode alimentaire)
Compétences dans l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> - <i>adaptation</i> - <i>adaptation à la réglementation</i>
Prérequis pour une formation professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - <i>choix</i> (consenti / imposé) - <i>motivation</i> - <i>assiduité</i> - <i>réussite</i>

Question n°3

Les jeunes migrants isolés ont-ils des attentes différentes de celles des autres jeunes accueillis au CEP ?

Tableau 32 – Les attentes des jeunes migrants isolés par rapport aux jeunes non migrants accueillis au CEP : réponses les plus fréquentes du focus groupe

Réponses les plus fréquentes

Régularisation

« S'en sortir »

« **La régularisation de leur situation** », attente spécifique des jeunes migrants qui n'envisagent pas de rentrer chez eux ou plutôt qui ne peuvent pas : « *Ils ne veulent pas rentrer chez eux même s'ils bénéficient d'une aide au retour : la dette financière à rembourser au passeur, à des proches, la dette morale envers les parents* ».

« **S'en sortir** », est une attente perçue chez les jeunes migrants comme chez les jeunes non migrants, il s'agit avant tout de sortir de la précarité mais cette notion de précarité est différente entre les deux publics. Pour les jeunes migrants isolés, il s'agit avant tout de « *sortir de la précarité administrative* » en obtenant un titre de séjour pour pouvoir travailler. « *S'en sortir* » est également perçu comme sortir de la précarité économique dans laquelle ils étaient dans leur pays d'origine et dans laquelle sont encore leurs proches. Les jeunes non migrants vivent également cette situation de précarité économique. Trois participants soulignent que certains jeunes migrants isolés ont vécu dans des situations d'extrême dénuement et que pour eux la pauvreté en France, telle qu'ils la perçoivent, n'a rien à voir avec celle de leur pays. « *S'en sortir* » renvoie donc également à « *ne pas y retourner* » et « *aider ma famille à s'en sortir également* ». Les participants ont également souligné cette volonté que manifeste les jeunes migrants : « *ne pas perdre de temps, travailler* » « *S'en sortir et vite* » !

Deux termes ont également été cités par rapport aux attentes perçues des jeunes : « **rester en France** », « **avoir un diplôme** ».

Question n°4 : Impact sur les pratiques

Dans quelle mesure ces spécificités impactent-elles vos pratiques ?

Tableau 33 - Impact des spécificités sur les pratiques : réponses les plus fréquentes du focus groupe

<i>Tableau des réponses les plus fréquentes</i>	%
Accompagnement dans les démarches administratives (<i>problème de connaissance en droit</i>)	100 %
« Gérer » l'angoisse de l'incertitude et la souffrance de la rupture	83 %
Adaptation aux différentes cultures (<i>problème de formation, information, connaissance en droit</i>)	67 %
Adolescence (<i>adaptation aux différentes cultures</i>)	67 %
Comportement	67 %

Dès lors que des spécificités sont identifiées on peut se demander en quoi elles impactent les pratiques éducatives des participants. L'ensemble des participants estime que les spécificités des mineurs isolés étrangers sont prises en compte et qu'elles impactent leurs pratiques car ils ont été confrontés à des situations inédites auxquelles il a fallu apporter des réponses concrètes. La réponse la plus fréquente concerne « ***l'accompagnement dans les démarches administratives*** ». Ils ont été confrontés à des pratiques jusqu'alors méconnues : démarches pour l'obtention de papiers d'identité, d'un droit de séjour ou du droit d'asile. Cet aspect singulier de l'accompagnement est très prégnant dans leurs pratiques éducatives quotidiennes. La procédure à suivre pour l'obtention d'un titre de séjour est complexe et chaque jeune est un cas particulier. Il y a également l'accompagnement pendant l'attente des papiers, il n'est pas rare qu'il faille attendre plus de 8 mois voire jusqu'à 12 mois pour obtenir une réponse. L'hypothétique régularisation des jeunes migrants isolés à leur majorité implique aussi d'être sincère et d'envisager avec eux la possibilité d'un refus. La réalité est difficile « à entendre » mais cela fait partie du suivi éducatif que d'être clairvoyant et d'envisager toutes les possibilités. L'incertitude de la régularisation est une source d'angoisse pour les jeunes qui se cumule à la souffrance de la rupture. Les jeunes migrants isolés accueillis au CEP sont tous aux prises avec des angoisses mais qui n'ont pas les mêmes origines et n'appellent pas le même type d'accompagnement. « ***Le rapport à la loi*** »

institutionnelle du pays d'accueil » pose problème. Plus spécifiquement la notion de minorité et de majorité qui n'est pas « vécue » de la même manière dans tous les pays. Ils manifestent une certaine incompréhension de ne pouvoir circuler librement parce qu'ils sont mineurs. Là se pose également le problème de l'âge : « *l'âge réel et l'âge institutionnel* ». Par ailleurs, « *l'âge d'adolescent* » n'existe pas dans certaines cultures. Être considérés comme des adolescents alors que dans leur pays ils étaient des adultes pose problème. Cela est d'autant plus marqué que certains jeunes, pris en charge par l'Ase Paris à leur arrivée, ont vécu plusieurs mois seuls à l'hôtel et supportent d'autant plus mal les contraintes de la vie en internat à leur arrivée. « ***Adaptation aux différentes cultures*** », même si la tendance au début a été de « *faire comme avec les autres* », les participants conviennent qu'il a fallu s'adapter. Cette adaptation aux différentes cultures ne prend pas la même signification pour tous les participants. Trois d'entre eux évoquent, plus spécifiquement, leur « culture religieuse » et précisent qu'il a fallu rechercher des lieux de culte mais que pour la même religion en fonction du pays d'origine les pratiques culturelles diffèrent. Pour quatre participants, les jeunes migrants isolés sont porteurs de cultures différentes qui est parfois source de tension, il s'agit de ne pas renforcer les comportements culturels (clivage entre les classes), ni renforcer une forme de ségrégation : « s'élever dans l'échelle sociale en « *appuyant sur la tête de l'autre* ». Les éducateurs observent cela en formation cuisine et restaurant où selon le pays d'origine certains ont tendance à vouloir se conférer un « statut » supérieur aux autres (ne pas faire les tâches de nettoyage, ne pas participer aux tâches de rangement en fin de service). Ce clivage est marqué entre les jeunes du Bangladesh et les jeunes algériens. La majorité des participants (cinq sur les six) a également souligné la nécessité de les accompagner dans l'intégration du principe de la laïcité et de l'égalité des droits entre les hommes et les femmes. Le travail éducatif en est d'autant plus impacté qu'ils viennent de pays et de continents différents, il faut donc travailler de manière différentielle avec chacun. Quatre éducateurs ont souhaité évoquer « ***le comportement*** » des jeunes migrants pour marquer la différence avec les jeunes non migrants. La quasi absence de problèmes significatifs au niveau du comportement (violences verbales, physiques, agressivité) impact sur les pratiques

éducatives. Ils expriment tous que « *c'est plus cool, parce qu'ils sont moins problématiques* ».

Ils évoquent également « *l'adolescence* », l'« âge d'adolescent » n'existe pas dans certains pays ou dure moins longtemps. Ils ne se considèrent pas comme des adolescents et ne comprennent pas que nous les percevions comme tel. Cette conception différente de l'adolescence renvoie à l'adaptation aux différentes cultures.

En fin d'entretien, quatre participants évoquent que « *l'obsession des papiers* » occulte bien souvent l'accompagnement éducatif.

L'analyse des données collectées lors des entretiens semi-directifs, dans le contexte du CEP, nous permet de constater que les jeunes migrants isolés ont des spécificités significatives par rapport aux autres jeunes non migrants. Nous validons donc nos hypothèses n°1 à 6. Toutefois, nous constatons que si les spécificités impactent les pratiques des éducateurs elles n'impactent pas de manière significative les pratiques pédagogiques des formateurs.

Chapitre 5. Discussion

Afin de valider la démarche de ce mémoire nous allons procéder à une discussion par domaine de recherche sur la base du traitement et de l'interprétation des résultats des données collectées à partir des grilles d'évaluation de l'observation des compétences sociales et des entretiens semi-directifs au regard de notre revue de littérature.

Difficultés identifiées à l'admission

Les jeunes migrants isolés n'ont pas les mêmes types de difficultés que les jeunes qui sont habituellement accueillis au centre éducatif et professionnel. Dans la revue de littérature a été évoqué la double problématique des jeunes accueillis dans un centre socio-éducatif : les problèmes de comportement et de négligence parentale (affective, éducative), cela se confirme dans le contexte du CEP. Ils affichent des problèmes de comportements sérieux, sont en situation de rupture avec l'institution scolaire et présentent des carences éducatives et/ou affectives. Les difficultés des jeunes migrants sont « l'isolement », qui est la raison de leur placement, et leur maîtrise de la langue française. Toutefois, même si l'analyse des dossiers ne le formule pas, ils sont également en situation de déscolarisation qui est la raison de leur accueil au CEP. Toutefois, la notion de « déscolarisation » ne revoie pas à la même réalité : elle est « subie » par les jeunes migrants pour qui l'accès à une formation initiale est complexe (Lemaire, 2013) et elle est « provoquée » par des comportements inadaptés à l'institution scolaire pour les jeunes non migrants. Cette première analyse des difficultés identifiées à l'admission confirme les caractéristiques de ces deux publics identifiées dans la revue de littérature. S'ils sont accueillis au sein d'une même structure ils n'en sont pas moins des publics singuliers aux problématiques différentes.

Nous avons cependant souhaité conduire une étude sur l'analyse de leurs spécificités autrement qu'au regard de leurs difficultés liées à leur histoire de vie et nous avons émis l'hypothèse que : « *Dans le contexte du centre éducatif et professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités marquées au niveau de l'évaluation de l'observation des compétences sociales de leur projet personnalisé qui impactent les*

pratiques pédagogiques ». Pour vérifier notre hypothèse générale nous avons émis des hypothèses opérationnelles.

5. Spécificités

Les formateurs, l'équipe de direction et les éducateurs évoquent des spécificités marquées similaires et plus spécifiquement quatre : « *l'isolement par rapport à leur famille* », « *la singularité de leur situation administrative* », « *leur situation de rupture* », « *une précarité différente* », « *la maîtrise de la langue française* » et « *leur comportement et motivation* ».

Ce qui définit la situation des jeunes migrants accueillis au CEP est leur isolement sur le territoire français, c'est également ce qui en fait une spécificité marquée par rapport aux jeunes non migrants. C'est la première spécificité évoquée à 100 %²⁷⁰. Les jeunes non migrants ont une famille sur le territoire français mais les liens sont souvent « dégradés » en raison de problèmes de comportement et de négligences familiales (éducatives et/ou affectives). L'isolement des migrants de leur famille n'est pas de nature conflictuelle. C'est bien souvent la famille qui les mandate et organise leur voyage pour fuir une zone de conflits ou une grande précarité sociale et économique (Étiemble, 2002). Là où les migrants ont une situation précaire au regard de leur situation administrative, les non migrants vivent une autre forme de précarité liée à une situation de rupture familiale et une situation d'échec scolaire qui impactent leur comportement. L'équipe pédagogique et éducative souligne une spécificité marquée entre les deux groupes au niveau du comportement : les non migrants se distinguent par des violences verbales et l'autre, les migrants, par un comportement plus respectueux des adultes et de l'institution.

Enfin, les jeunes migrants forment un groupe porteur de cultures différentes. Ils se heurtent dès leur arrivée à des habitudes et des rythmes de vie qui bouleversent leurs repères. La perte de leurs repères identitaires renforce cette situation d'isolement. Le groupe de jeunes mineurs isolés n'est pas un groupe homogène.

²⁷⁰ Entretiens semi-directifs avec les formateurs et focus groupe.

Originaires de différents continents rien ne les rapproche si ce n'est qu'ils ont tous un projet migratoire.

Niveau de compétences sociales

Nous avons constaté que le niveau de compétences sociales des jeunes migrants isolés est plus élevé que celui des jeunes non migrants. Cette différence est significative. Le profil des jeunes migrants isolés est hétérogène. Cette hétérogénéité entre les différentes dimensions des compétences sociales est marquée dans deux domaines : « le rapport au corps et à la santé » domaine qui correspond à leur position la plus élevée et « vie affective » où leur position est la plus basse mais reste toutefois supérieure à la moyenne. Le profil des jeunes non migrants a une hétérogénéité moins marquée qui dissimule des positions faibles dans deux domaines : « vie affective » et « vie sociale » et des positions qui sont justes au niveau de la moyenne au niveau des autres dimensions. L'étude du niveau de compétences sociales des deux groupes nous permet de constater une différence significative entre les deux groupes dans le contexte du CEP. Une analyse plus précise de chaque dimension nous permettra de préciser cette première constatation.

Domaine vie affective

Nous avons voulu vérifier si dans le contexte spécifique du CEP les jeunes migrants isolés avaient des spécificités marquées au niveau affectif par rapport aux jeunes non migrants. Les participants au focus groupe ont évoqué des troubles psychologiques liés à leur expérience migratoire et une « nostalgie » provoquée par leur situation de rupture avec leur famille, leur culture d'origine et la perte induite de repères familiaux.

C'est le domaine où les deux groupes ont les positions les plus basses.²⁷¹ Dans la revue de littérature a été évoquée leur vulnérabilité liée à l'éloignement de leur

²⁷¹ Le groupe des non migrants obtient un score de 16, juste supérieur à la moyenne (15) et le groupe des non-migrants obtient un score de 13, en dessous de la moyenne (15).

environnement habituel de vie et de leurs proches. Cela se traduit par une position particulièrement faible au niveau du critère « liens familiaux et/ou environnement aidant », le degré le plus bas de ce critère est « isolement total », ils sont positionnés au deuxième degré : « A trouvé sa place au sein de son groupe d'appartenance » ce qui signifie qu'ils n'ont pas encore établi de liens avec un environnement élargi. Concernant les jeunes mineurs isolés ce critère n'est pas observé par rapport à la famille puisqu'elle est absente mais par rapport à leur environnement. Les premières semaines qui suivent l'arrivée des MIE, on observe un repli sur eux-mêmes et une difficulté à communiquer. Position d'isolement qu'ils « quittent » pour investir progressivement leur environnement immédiat. Au niveau du « contrôle des affects » leur position est au-dessus de la moyenne et au regard de leur trajectoire migratoire nous aurions pu nous attendre à constater une position plus basse. Les participants interviewés ont cité des « problèmes psychologiques » et « la nostalgie » comme spécificité par rapport aux non migrants. La revue de littérature évoque la situation de rupture (environnement familial et cadre culturel) qui peut induire une perte de repères identitaires vécue de manière plus ou moins traumatisante selon que le choix de partir ait été « choisi » ou « subi ». Ce sont des jeunes qui ont besoin d'un temps parole, attente exprimée par 40 % de jeunes migrants, pour exprimer leurs émotions et mieux les maîtriser avec l'aide d'un adulte. Dans cette dimension « vie affective » on observe également une position très élevée au niveau du critère « position dans les conflits », les interviewés ont marqué la différence entre les deux groupes au regard de leur comportement peu conflictuel, cela se traduit par un niveau de compétences élevé sur ce critère. L'accueil des MIE bouleverse le travail des équipes pédagogiques et éducatives qui les considèrent comme un « public hors norme » parce que d'une part ils n'affichent pas du tout les mêmes problèmes de comportement que les autres jeunes accueillis et, d'autre part, leur accompagnement administratif et juridique est une pratique inhabituelle.²⁷² Si les

²⁷² Étude de l'observatoire de l'intégration des réfugiés. Quelle intégration pour les mineurs isolés reconnus réfugiés. *Les cahiers du social*, février 2011, n°28, [en ligne]. Disponible sur <http://infomie.net/IMG/pdf/cds28-quelle-integration-mineurs-isoles-refugies.pdf>. (Consulté le 15-4-2013).

jeunes migrants ne présentent pas de troubles du comportement et se distinguent par leur attitude peu conflictuelle qui n'impose pas le même accompagnement éducatif, il n'en demeure pas moins qu'ils sont fragilisés, les équipes éducatives ne doivent pas l'occulter. L'accompagnement éducatif des MIE ne doit pas être uniquement centré sur l'aspect administratif de leur situation.

Dans cette dimension, les jeunes non migrants ont une position basse avec quatre zones de fragilité marquées : « *l'expression des affects* », « *liens familiaux et/ ou environnement aidant* », « *relations amicales* » et « *position dans les conflits* ». Les formateurs et les participant au focus groupe ont souvent fait référence à l'attitude conflictuelle pour marquer les spécificités entre les jeunes migrants et les non migrants, cela se traduit par un niveau assez faible pour le critère « *position dans les conflits* ».

Nous avons fait référence aux travaux de Gagné, Desbiens et Blouin (2004) dans la revue de littérature qui affirmaient que « *la violence et la violence agie* » (*Ibid*) sont des menaces au développement et à la sécurité des jeunes. Chez les enfants victimes de carences éducatives et de maltraitances (*Ibid.*) le risque de vivre un enchaînement d'évènements négatifs les plaçant à haut risque de s'engager « *dans une trajectoire d'échecs répétés, de marginalisation et d'inadaptation, incluant l'apparition de problèmes comportementaux* » est fort. La position des jeunes migrants dans cette dimension confirme ce que nous avons évoqué dans la revue de littérature, à savoir qu'un milieu familial dysfonctionnel au niveau affectif et éducatif favorise chez les jeunes des conduites plus violentes et des problèmes à nouer des relations stables (critère « *relations amicales* »). Cela se traduit dans l'observation des compétences sociales par des difficultés à contrôler leurs émotions et à renouer des liens satisfaisants avec leur famille.

Nous constatons donc que si au niveau « *liens familiaux et/ou environnement aidant* » les deux groupes ont un positionnement similaire mais qui n'a pas les mêmes origines, en revanche, les jeunes migrants isolés par rapport aux jeunes non migrants ne sont pas sujets aux mêmes troubles du comportement et ont même un

positionnement élevé pour le critère « relations amicales »²⁷³. Comme nous l'avons vu dans notre revue de littérature les jeunes non migrants cumulent souvent plusieurs problématiques liées à leur histoire de vie qui impactent significativement leur vie affective. Les difficultés liées au parcours migratoire des migrants isolés, dans le contexte du CEP, impactent leur vie affective mais de manière moins significative. Leur histoire familiale et la rupture avec leur famille n'est pas marquée par des carences éducatives et affectives ce sont d'autres raisons que nous avons déjà évoquées qui les « poussent à partir » et à rompre les liens avec leur famille et/ou leurs proches. Bien que nous n'ayons pas spécifiquement rendu compte, dans notre revue de littérature, des relations éducatives et affectives qu'entretenaient les jeunes migrants avec leur famille, il y a peu d'écrits sur ce point précis, nous avons constaté à la lecture des dossiers qu'un conflit ne motivait pas leur départ.

Domaine vie sociale

Nous avons voulu vérifier si dans le contexte spécifique du CEP, les jeunes migrants isolés avaient des spécificités marquées au niveau de leur vie sociale par rapport aux jeunes non migrants. Le niveau de compétences sociales dans le domaine « vie sociale » des jeunes migrants est nettement plus élevé que celui des jeunes non migrants. Cette différence est très marquée au niveau de trois critères : « présentation et image de soi », « citoyenneté et rôle social / interaction avec l'institution » et « connaissance et respect des règles et des lois ». Lorsque l'on constate que les jeunes migrants isolés ont un niveau de compétences sociales dans ce domaine qui traduit une bonne ouverture aux autres et une bonne intégration des règles et des lois fondamentales, pour les jeunes non migrants nous constatons des difficultés à comprendre leur placement et à intégrer les notions de citoyenneté mais également des difficultés dans la vie relationnelle au sein du groupe.

Les données recueillies lors de l'entretien de groupe nous permettent de nuancer ce constat concernant les jeunes migrants isolés. La représentation du genre pose

²⁷³ « Relations amicales » : 4,25.

question et peut être parfois source de tensions, plus spécifiquement entre les jeunes migrants et les éducatrices et formatrices comme l'évoque certains interviewés. Le statut de la femme est différent entre pays d'origine et pays d'accueil, ce changement est brutal pour les jeunes migrants isolés. Comme l'évoque la revue de littérature « *la question du genre est très importante dans ces trajectoires* », la prise en compte des représentations du genre des jeunes migrants permet de prévenir certains conflits. Cette violence peut se manifester envers le jeune lui-même, parce que le statut de la femme dans le pays d'accueil se heurte à ses représentations d'une mère, d'une femme, d'un homme et certains vivent très mal ce brusque changement qui vient remettre en cause leur identité sexuée. Comme le souligne Claude Roméo²⁷⁴ : « *Il peut y avoir des contradictions avec sa manière de penser ce que doit être un garçon, un homme, une femme.* » Cette question du genre peut impacter les relations avec les adultes au début de l'accompagnement éducatif. Les participants au focus groupe soulignent également leur « *recherche communautaire* », c'est-à-dire la recherche d'une proximité avec des gens de même origine pour les jeunes migrants isolés en mal de repères. Ce comportement ne doit pas être confondu avec le communautarisme, il exprime plutôt un besoin de repères et de « *clés pour entrer dans un monde dont ils ignorent souvent tout* »²⁷⁵. Enfin, les interviewés soulignent le rapport que les jeunes migrants entretiennent avec la loi institutionnelle leur difficulté à intégrer la notion de minorité et les droits qui y sont rattachés. Ici se pose la question de leur âge réel, certains éducateurs évoquent « l'âge administratif », c'est-à-dire celui qui permet de pouvoir être pris en charge par l'Ase par opposition à leur âge réel. Ils vivent assez mal le temps qu'ils passent, à leur arrivée, à l'internat avec de jeunes mineurs français et de devoir se soustraire au règlement intérieur. Comme nous l'évoquons dans la revue de littérature, c'est d'autant plus difficile de s'y soustraire que certains jeunes pris en charge à leur arrivée à l'Ase Paris ont vécu plusieurs

²⁷⁴ ROMEO Claude. Mineurs isolés étrangers en exil : une approche transculturelle. France Terre d'Asile, Les Petits déjeuners de l'observatoire de l'asile et des réfugiés, 1^{er} mars 2001 [en ligne]. Disponible sur : < <http://infomie.net/IMG/pdf/retranscription-pdi-approche-transculturelle-des-mineurs-isoles-etrangeurs.pdf>>. (Consulté le 15-3-2013).

²⁷⁵ BIER Bernard. Accompagnement éducatif et identités culturelles. *Intervention forum IRTS Metz* : « *Construire ensemble l'accueil des jeunes primo-arrivants* », 31 janvier 2007, [en ligne]. Disponible sur : < http://www.injep.fr/IMG/pdf/identite_s_culturelles1.pdf>. (Consulté le 1-3-2013).

mois seuls dans une chambre d'hôtel. On remarquera toutefois que les éléments évoqués par le focus groupe n'a pas impacté leur niveau de compétences sociales. Le bon niveau de compétences sociales dans ce domaine traduit une bonne ouverture aux autres et une bonne intégration des règles et des lois fondamentales.

Comme l'évoque la revue de littérature, « *les jeunes migrants ont vite pris conscience qu'ils n'ont pas le droit à l'erreur s'ils veulent rester en France* ». En cela, ils sont spécifiques aux jeunes non migrants : les uns ont droit à l'erreur les autres non.

Domaine vie cognitive

Nous avons souhaité vérifier si dans le contexte du centre éducatif professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités marquées au niveau cognitif par rapport aux autres jeunes. Les jeunes migrants isolés ont une position plus élevée que celle des jeunes non migrants. Cette différence est significative au niveau de deux critères : « gestion budgétaire » et « intérêt pour apprendre ». Les jeunes non migrants ne sont pas autonomes au niveau de la gestion de leur argent de poche et ont encore besoin de l'aide d'un adulte pour le faire, les jeunes migrants sont capables de gérer leur compte de banque mais avec l'aide d'un adulte.

Concernant l'intérêt pour les apprentissages, 80 % des formateurs soulignent leur « motivation pour les apprentissages ». Les apprenants, quant à eux, évoquent dans leurs attentes par rapport à la formation : « apprendre le français ». Pour les formateurs ils se distinguent par l'intérêt spontané qu'ils manifestent à découvrir ce qui leur est inconnu, là où les jeunes non migrants doivent être sollicités en permanence. Comme nous l'avons évoqué dans la revue de littérature, les jeunes accueillis dans un CEP entretiennent une relation difficile avec les apprentissages. Le CEP constitue une alternative où il s'agit avant tout de les « réconcilier » avec les apprentissages ». Ils ont une forme de rapport au savoir du type « pratique » c'est-à-dire que les savoirs ne prennent sens qu'au travers d'une finalité concrète. Leur position sur ce critère montre également qu'ils ont encore besoin d'un adulte pour s'intéresser aux activités non connues. Les jeunes migrants isolés sont placés dans une situation où ils sont obligés d'apprendre le français et de s'inscrire dans un parcours de formation professionnelle. Ils n'ont en quelque sorte pas d'autre choix que celui « d'apprendre », leur demande de régularisation en dépend. Cet

intérêt pour les apprentissages se manifeste dans la vie courante, dans l'appétence qu'ils ont à découvrir des activités inconnues.

Les jeunes non migrants ont plus de difficultés à soutenir et à fixer leur attention que les jeunes migrants. Comme nous l'avons évoqué dans la revue de littérature leur Moi est fragilisé par des carences et des violences éducatives²⁷⁶ et est déficitaire en ressources narcissiques qui induit une faible estime de soi et entraîne un sentiment de doute de peur de l'échec et une « *auto représentation de soi qui n'est pas tolérable* ». Cette dépression plus ou moins latente ou plus ou moins manifeste les oblige à une incessante activité qui les « divertit » d'eux-mêmes. Ils ont des difficultés à fixer durablement leur attention.

S'agissant des dispositions des deux groupes à recevoir, analyser, s'approprier et utiliser une information leur position est identique et elle traduit un déficit autonomie sur ce critère. Pour les jeunes migrants, comme le soulignent les participants au focus groupe, leur niveau scolaire est très hétérogène et certains ont peu ou pas été scolarisés dans leur pays d'origine. Par ailleurs, une maîtrise insuffisante de la langue française est un obstacle aux apprentissages et au traitement de l'information ce qui explique qu'ils ont encore besoin de l'aide d'un adulte au niveau de ce critère.

Rapport au corps et à la santé

Nous avons également souhaité vérifier si dans le contexte du centre éducatif professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités marquées au niveau de du rapport au corps et à la santé par rapport aux autres jeunes.

Nous avons constaté en présentant nos résultats une spécificité très marquée. Le positionnement des jeunes non migrants dans cette dimension est faible (15) lorsque celui des migrants isolés est très élevé (23). C'est la seule dimension des compétences sociales où une différence est aussi marquée. Elle est particulièrement marquée au niveau du critère « conduites à risques ». Pour 67 %

²⁷⁶ Difficultés identifiées à l'admission : 89 % des jeunes ont des carences affectives, 78 % des jeunes ont des carences éducatives.

des jeunes non migrants les conduites à risque sont une des difficultés identifiées à l'admission. Dans la revue de littérature nous avons constaté que les comportements à risque les plus fréquemment observés étaient : la consommation d'alcool élevée chez les garçons comme chez les filles, la consommation de cannabis, la violence envers les personnes et les biens matériels, les fugues, les tentatives de suicide, l'absentéisme scolaire, la violence verbale. Pour la défenseure des droits de l'enfant « *ces jeunes ont subi des parcours de vie accidentés et sont souvent fragilisés depuis l'enfance* » (*ibid.*). Les placements motivés par des problèmes de comportement sont souvent accompagnés du motif « *conditions éducatives défailantes* », les carences éducatives, affectives et les maltraitances encouragent le développement de comportements antisociaux et de conduites à risques qui peuvent se manifester de différentes manières (Boutereau-Tichet, Jourdain-Menninger et al, 2005, p. 34). Nous avons également constaté une différence marquée au niveau du critère « gestion de la santé ». Les jeunes migrant ont plutôt tendance à se considérer en bonne santé comme nous l'avons évoquée dans la revue de littérature, cependant, concernant plus spécifiquement les soins la situation est préoccupante au niveau des soins préventifs comme la vaccination. Concernant les jeunes migrants isolés, les participants au focus groupe soulignaient des fragilités dues aux différences climatiques, mais également des carences et des difficultés pour les médecins, confrontés à des maladies non connues d'établir un diagnostic. Leur position élevée sur ce critère peut s'expliquer par le bilan médical complet qui est établi à leur arrivée en France. Ils ont recouru plus systématiquement au médecin dès qu'ils ont un problème de santé. Pour la gestion du rythme de vie nous avons constaté une nette différence entre les deux groupes. Nous avons également constaté cette difficulté concernant les jeunes migrants dans la revue de littérature. D'une manière générale si les jeunes migrants sont plutôt respectueux de leur corps, les jeunes non migrants, pour plus de la moitié, portent atteinte à leur intégrité physique. Cette situation préoccupante de « mise en danger » est le symptôme de souffrances plus profondes et de troubles narcissiques générés par des violences psychiques et physiques familiales comme nous l'avons évoqué dans la revue de littérature. Sur les autres critères de cette dimension les différences ne sont pas marquées et les positions assez hautes. Les formateurs et les participants au focus groupe avaient souligné

l'absence de problèmes d'hygiène corporelle et le soin particulier que les jeunes migrants apportaient à leur tenue. Concernant l'alimentation si certains participants du focus groupe ont souligné un problème d'adaptation au rythme et au mode alimentaire cela ne se traduit pas par un positionnement faible. Cela peut s'expliquer par leur capacité d'adaptation déjà évoquée.

Compétences dans l'environnement

Nous avons souhaité constater les spécificités des jeunes migrants par rapport aux non migrants au niveau des compétences dans l'environnement. spécificités marquées en ce qui concerne les compétences dans l'environnement par rapport aux autres jeunes.

Nous constatons une différence marquée entre les deux groupes. Cette dimension concerne les capacités d'adaptation aux différentes situations de la vie courante. Les critères où les deux groupes ont les positions les moins élevées sont « capacité de projet » et « participation à la vie sociale ».

Si les deux groupes sont en capacité d'exprimer leurs besoins et de faire une demande cela ne se traduit pas par une capacité à faire des choix et à élaborer un projet.

Les jeunes migrants ont une position faible sur trois critères « réactions & adaptations aux situations nouvelles », « capacité de projet », et « maîtrise de l'environnement extérieur ». Comme nous le laisser supposer la revue de littérature, l'adaptation aux différentes situations de la vie quotidienne est impactée par un vécu marqué par une suite d'évènements négatifs et répétés. Nous avons aussi souligné leur difficulté à se fixer des buts et à manifester de l'intérêt pour les actes de la vie quotidienne. Pris dans une succession d'échecs répétés (école, liens familiaux) ils ne se sentent plus capables de mettre en œuvre et de mener à bien un projet (*exemple* : exprime le besoin de faire du sport mais n'arrive pas à mettre en œuvre seul son projet : rechercher un club, prendre contact, prendre des informations en vue d'une prise de décision). Cette faible capacité à se mettre en projet se répercute sur leur projet de formation qu'ils ont du mal à définir et à mettre en œuvre. Ils vivent dans l'instant présent.

Pour les jeunes migrants isolés le seul projet qui fasse sens pour eux est leur projet migratoire. Les axes d'accompagnement fixés dans leur projet personnalisés sont définis afin de pouvoir le mettre en œuvre. Par ailleurs, leur niveau de maîtrise de la langue française ne leur permet pas toujours de pouvoir s'adapter aux différentes situations de la vie quotidienne sans l'aide d'un adulte. En revanche, les participants du focus groupe ont évoqué leur facilité d'adaptation à leur environnement et à la réglementation par rapport aux autres jeunes. Nous constatons également leur volonté de s'inscrire dans la société du pays d'accueil en élargissant leurs relations et en participant à la vie sociale (engagement associatif, bénévolat, etc.).

Prérequis pour une formation professionnelle

Nous avons souhaité constater, dans le contexte spécifique du centre éducatif et professionnel si les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités marquées au niveau des prérequis pour une formation professionnelle par rapport aux autres jeunes.

L'évaluation du niveau de compétences sociales dans le domaine « pré-requis pour une formation professionnelle », l'analyse de contenu des entretiens semi-directifs avec les formateurs et le focus groupe nous permettent de valider cette hypothèse dans le contexte spécifique du CEP.

Dans ce domaine les jeunes migrants ont une position beaucoup plus élevée (20) que celle des non migrants qui se situe juste au NMCS (15).

C'est au niveau de l'implication et de la motivation que leur spécificité est la plus marquée. Les formateurs et les participants au focus groupe évoquent leur motivation et leur implication que l'on peut également percevoir quand on interroge les jeunes migrants qui expriment leur « envie d'apprendre ».

Pendant les entretiens avec les jeunes migrants isolés les termes « diplôme » et « apprendre le français » ont été régulièrement cités, comme une attente forte par rapport à la formation. Ils sont conscients des enjeux de l'apprentissage du français et de la formation liés à la régularisation. Pour certains, la formation représente une possibilité d'accéder à la réussite professionnelle grâce à l'apprentissage d'un

métier et de la langue française et de répondre aux espoirs que leurs parents ont placés en eux : « réussir », « gagner de l'argent ». La formation professionnelle et l'apprentissage du français doivent « servir » au projet d'intégration et de réussite sociale. On comprend mieux pourquoi on constate cette réelle mobilisation autour des apprentissages et une demande appuyée d'avoir des cours de théorie. Ils se représentent la théorie comme la « classe » et d'ailleurs ils parlent de la « classe de technologie ». « *On accède au diplôme que si on la classe de technologie* ». Comme l'évoque Eva Lemaire (Lemaire, 2012), suite à une récente recherche effectuée sur l'apprentissage du français : « *La motivation envers les études n'apparaît pas réduite à sa seule dimension instrumentale* » (Lemaire, 2012).

Comme nous l'avons évoqué dans la revue de littérature, pour les jeunes qui n'ont pas ou peu été scolarisés dans leur pays d'origine l'accès aux apprentissages est vécu comme un privilège et ils manifestent beaucoup d'enthousiasme pour les apprentissages.

Les entretiens avec les jeunes migrants isolés nous ont permis d'identifier leurs représentations de la formation. Là encore la formation est associée au droit de séjour mais également à l'accès au marché du travail et aux difficultés d'apprentissage à surmonter. D'ailleurs au niveau de ce critère les jeunes migrants ont la position la plus basse par rapport aux autres critères de cette dimension et également plus basse que celle des non migrants. La revue de littérature évoque les difficultés d'accès à la scolarisation en milieu ordinaire compte tenu de la maîtrise de la langue française et de la scolarisation antérieure qui confirme ce que nous constatons à partir des résultats du traitement des données collectées. Les jeunes migrants expriment également clairement leurs difficultés pour les apprentissages qu'ils situent surtout au niveau de la maîtrise du français qui freine leur progression. Ils expriment très clairement leur souhait de progresser et d'avoir accès à des cours de théorie en vue de l'obtention du diplôme. Ils situent leurs difficultés surtout à l'oral en situation professionnelle de prise de commande.

Sur les autres critères nous avons constaté un niveau élevé de compétences sociales qui leur permet d'intégrer un parcours de formation professionnelle.

Les attentes constatées à partir des interviews des jeunes migrants et les attentes perçues lors des entretiens avec les formateurs, les éducateurs et l'équipe de direction sont similaires et corroborent avec la revue de littérature :

Nous n'avons pas cependant perçu « cette instrumentalisation de la formation » telle que l'envisage Eva Lemaire (2013) mais une réelle motivation pour les apprentissages.

Nous avons évoqué dans la revue de littérature qu'ils étaient placés dans l'obligation d'apprendre le français et de suivre une formation en vue de leur régularisation. Cette « injonction » qui ne pose pas l'apprentissage comme un droit mais un devoir est peut-être à l'origine d'une si grande motivation. Enfin, quand on demande aux apprenants leur ressenti par rapport au groupe en formation, ils expriment leur incompréhension par rapport à des traitements qu'ils jugent inéquitables. Certains apprenants seraient plus valorisés que d'autres et auraient accès à des tâches plus gratifiantes. Attention, qu'au nom de l'individualisation des parcours, nous ne maintenions pas des jeunes à réaliser des tâches moins gratifiantes et moins en contact avec les clients pour palier leurs difficultés en langue française. Les jeunes expriment le besoin d'être valorisés et aspire à une équité de traitement entre tous.

6. Pratiques pédagogiques

Nous avons constaté que, dans le contexte spécifique du CEP, les jeunes migrants isolés avaient des spécificités marquées par rapport aux jeunes non migrants au niveau des prérequis pour une formation professionnelle. Nous avons voulu savoir dans quelle mesure ces spécificités impactaient leurs pratiques pédagogiques.

Pour les formateurs les jeunes migrants isolés ont des spécificités marquées mais elles n'impactent pas de manière prégnante leurs pratiques pédagogiques. Ils évoquent la nécessité de s'adapter à ces spécificités mais cela n'impacte pas leurs pratiques pédagogiques. Ils évoquent les difficultés des jeunes migrants à suivre en technologie sans vraiment y apporter de réponse sauf pour deux des formateurs interviewés. Ils évoquent également la mise en place des parcours individualisés qui pour eux est une prise en compte des niveaux hétérogènes et des difficultés de

chacun. L'individualisation des parcours « se résumerait » à des plannings différents ? Les jeunes ont évoqué les cours de FLE où ils travaillent essentiellement l'écrit, ils expriment clairement leur besoin de travailler à l'oral.

Il n'y a pas de dispositifs d'aide spécifiques pour aider les jeunes dans leurs apprentissages, la disponibilité du formateur permet d'apporter une aide au moment où l'apprenant est en difficulté. Dans la revue de littérature nous avons évoqué les dispositifs spécifiques de l'Éducation nationale destinés aux primo-arrivants avec des temps spécifiques pour l'apprentissage de la langue. Le FLE ne semble pas une réponse à toutes les difficultés d'apprentissage des MIE. Leurs difficultés ne sont pas prises en compte.

7. Attentes

La revue de littérature évoque l'apprentissage du français et l'inscription dans un parcours de formation qualifiante comme un impératif en vue de l'obtention d'un titre de séjour, cela se traduit par des attentes fortes des jeunes migrants isolés par rapport au CEP. Les attentes perçues par les formateurs corroborent celles exprimées par les jeunes migrants isolés interviewés : « **faire une formation** », « **accompagnement dans les démarches administratives de régularisation** » et « **apprendre le français** ». L'équipe de direction et les éducateurs ont plutôt cité « **s'en sortir** », c'est-à-dire « **sortir de la précarité administrative** » comme l'exprime mais d'une manière différente les jeunes migrants. Comme le souligne Eva Lemaire (2013) l'apprentissage du français et la scolarisation, « *outils d'intégration progressive* » deviennent des conditions « *sine qua non* ». La formation et l'apprentissage sont instrumentalisés au service d'un dessein : la réalisation de leur projet migratoire, d'où cette interrogation : Est-ce que le « *désir de formation* » exprime-t-il également le « *désir de savoir* » ? Si Eva Lemaire (*ibid.*) émet des doutes et pense que seuls les MIE illettrés manifestent une réelle envie d'apprendre, nous l'avons aussi constaté auprès des jeunes migrants interviewés. Cela se traduit également par un bon niveau de compétences sociales au niveau du critère « adhésion, implication et motivation ».

Nous avons également constaté des spécificités marquées au niveau des attentes formulées par les deux groupes. Si pour l'un « *avoir une vie meilleure* » passe par la réussite de son projet migratoire, pour les autres « *avoir une vie meilleure* » renvoie à des représentations très différentes selon les jeunes (« *Être milliardaire* », etc.). Des attentes des jeunes non migrants qui peuvent difficilement se traduire dans un projet personnalisé par des objectifs réalisables. On mesure ici, une nouvelle fois, la difficulté des jeunes non migrants à exprimer leurs besoins, à faire des choix et à élaborer un projet.

Conclusion

Nous constatons que les hypothèses opérationnelles suivantes sont validées :

- **Hypothèse n°1** : au niveau affectif, les jeunes migrants isolés ont des spécificités par rapport aux jeunes non migrants, notre hypothèse est donc validée.

- **Hypothèse n°2** : au niveau de leur vie sociale, les jeunes migrants isolés ont des spécificités marquées par rapport aux jeunes non migrants, notre hypothèse est donc validée.

- **Hypothèse n°3** : au niveau cognitif, les jeunes migrants isolés ont des spécificités par rapport aux jeunes non migrants, notre hypothèse est donc validée.

- **Hypothèse n°4** : au niveau de leurs rapports au corps et à la santé, les jeunes migrants isolés ont des spécificités marquées par rapport aux jeunes non migrants, notre hypothèse est donc validée.

- **Hypothèse n°5** : au niveau des compétences dans l'environnement, les jeunes migrants isolés ont des spécificités par rapport aux jeunes non migrants notre hypothèse est donc validée.

- **Hypothèse n°6** : au niveau des pré-requis pour une formation professionnelle, les jeunes migrants isolés ont des spécificités par rapport aux jeunes non migrants notre hypothèse est donc validée.

En revanche, **l'hypothèse n°7** n'est pas validée : les jeunes migrants isolés ont des spécificités marquées au niveau des pré-requis pour une formation professionnelle mais ces spécificités n'impactent pas les pratiques pédagogiques.

Nous constatons donc que notre hypothèse générale, dans le contexte spécifique d'un CEP, est en partie validée. Les jeunes migrants isolés en formation professionnelle ont des spécificités significatives au niveau de l'évaluation de l'observation des compétences sociales de leur projet personnalisé, par rapport aux jeunes non migrants, cependant nous ne pouvons pas valider que ces spécificités impactent les pratiques pédagogiques.

La revue de littérature nous a permis d'identifier les spécificités des jeunes migrants isolés liées à leur situation de migrants : position de rupture (rupture avec la famille, la culture de leur pays, rupture identitaire), prise en charge dans la société d'accueil, l'apprentissage de la langue et la formation liées à leur éventuelle régularisation ; des éléments connus et développés par plusieurs auteurs. Notre étude nous a permis de rechercher et d'identifier les spécificités liées à leur inscription dans leur environnement et à leur autonomie par rapport aux autres jeunes accueillis dans un CEP. Notre étude réalisée à partir de l'observation des compétences sociales et des entretiens semi directifs nous apporte de nouvelles informations qui n'ont de validité que dans le contexte spécifique du CEP.

En raison du contexte particulier de notre travail et de la taille restreinte de notre échantillon, ce type d'étude ne permet pas la généralisation des résultats. Par contre, elle ouvre des pistes pour une recherche future sur les pratiques pédagogiques en formation professionnelle avec un public de jeunes migrants isolés. Cette étude fournit un cadre de référence dans le contexte spécifique d'un centre socio-éducatif, elle peut participer à une meilleure compréhension des mineurs isolés étrangers et de leur trajectoire migratoire. Ce travail nous permet de les « envisager » autrement, c'est-à-dire différemment que par rapport à leur « statut d'étranger ».

Préconisations

« Le projet est le brouillon de l'avenir. Parfois il faut à l'avenir des centaines de brouillons. »

Jules Renard

Nous avons validé l'hypothèse que les jeunes migrants isolés avaient des spécificités marquées par rapport aux autres jeunes non migrants et nous avons également constaté qu'elles n'impactaient pas spécifiquement les pratiques pédagogiques des formateurs bien qu'ils estiment que la formation des jeunes migrants nécessiterait des pratiques différentes. Les spécificités identifiées et mesurées en font un public atypique. Ces différences doivent nous amener à réfléchir et à penser leur accompagnement en formation professionnelle. C'est en cela qu'ils constituent un public spécifique car l'accompagnement en formation professionnelle va devoir s'adapter : les problématiques sont différentes de celles des autres jeunes accueillis au CEP, son approche se doit donc de l'être aussi. Porteurs de cultures différentes, en situation de rupture subie ou choisie, avec des difficultés langagières, les jeunes migrants isolés intègrent un parcours de formation professionnelle bien souvent en réponse à une « injonction institutionnelle » : nécessité de prouver son insertion dans un parcours de formation qualifiante en vue de l'obtention d'un titre de séjour. La formation peut donc être considérée comme un moyen d'obtenir une éventuelle régularisation et on peut s'interroger sur leurs réelles motivations (Bricaud, 2012 ; Lemaire, 2013). Toutefois, comme nous l'avons constaté, notre étude montre qu'ils ont un bon niveau de compétences sociales leur permettant d'intégrer un parcours de formation et qu'ils sont impliqués et manifestent de l'intérêt pour les apprentissages. Demeurent cependant des points de fragilité au niveau affectif (expression des affects), au niveau cognitif (analyser, s'appropriier et utiliser une information), au niveau des compétences dans l'environnement (capacité à faire des choix, à élaborer et à mettre en œuvre un projet), au niveau de la formation professionnelle (prérequis et aptitudes pour l'apprentissage) et enfin au niveau de la maîtrise de la langue française. Par ailleurs, le traitement des données collectées lors des entretiens nous a permis d'identifier leurs attentes au niveau de la formation et plus spécifiquement au niveau de la technologie.

Ces spécificités des jeunes migrants interrogent donc les pratiques dans le champ de la formation professionnelle restauration dans le contexte du CEP, des pistes d'intervention différentielles sont à explorer.

Ces spécificités nous permettent de formuler deux axes de préconisations :

- **un projet d'action éducative et pédagogique : « Les Parcours du Goût » ;**
- **un accompagnement pédagogique en français langue étrangère dans le domaine spécifique de la restauration.**

Seront intégrés dans ces préconisations les « savoir-faire généraux et techniques mobilisés » (« pratique professionnelle » et « connaissances théoriques associées »)²⁷⁷ en vue de l'obtention du titre professionnel « serveur(se) de restaurant».

²⁷⁷ REAC : référentiel emploi activités compétences (REAC)

Ministère de l'emploi. REAC (référentiel emploi, activités, compétences) « titre professionnel serveur(se) en restauration »

Chapitre 5 : Chapitre 1. Contexte des préconisations

Le « pôle formation professionnelle hôtellerie-restauration » se décline en trois secteurs : cuisine, hôtellerie et restaurant.

Le contexte spécifique dans lequel s'inscrivent les préconisations est celui de la **formation professionnelle « serveur(se) de restaurant »**.

Plateau technique

La formation est dispensée, pour la partie pratique, sur un plateau technique qui comprend un restaurant d'application et pour la partie théorique, dans des salles dédiées à la technologie. Le restaurant, d'une capacité de cinquante couverts, est ouvert à la clientèle extérieure pour le déjeuner quatre jours par semaine.

Les préconisations s'inscrivent dans le cadre du **cours de technologie restaurant avec l'utilisation ponctuelle du « support » restaurant**.

Le public accueilli : les apprenants

- les stagiaires du CEP en pré qualification et en qualification ;
- les stagiaires extérieurs du service public régional de la formation (SPRF) : 500 heures de formation dont 175 heures en alternance en entreprises.

Ces deux publics se côtoient au sein de la formation, ils ont des plannings différents mais des temps communs, en pratique professionnelle, au restaurant d'application.

Le niveau dans lequel s'inscrivent les préconisations est celui de **la qualification professionnelle « serveur(se) » en restauration des apprenants jeunes migrants isolés préparant ou ayant déjà obtenu le DELF de niveau A1²⁷⁸**.

Formation qualifiante

La formation qualifiante a pour objectifs :

²⁷⁸ Diplôme d'étude en langue française, Niveau A1 du cadre européen de références pour les langues.

Dans le cadre du cours de français langue étrangère (FLE) les jeunes préparent les DELF A1, A2 puis B et B2.

- l'acquisition des compétences et des connaissances professionnelles définies par le référentiel de certification du titre ;
- la validation des compétences acquises pour l'obtention du titre professionnel.

Elle repose sur une organisation pédagogique qui tient compte des capacités de chaque jeune et des modalités d'accueil dans l'établissement, elle se caractérise par :

- l'individualisation des parcours ;
- des progressions modulaires ;
- des entrées et des sorties permanentes ;
- un soutien pour l'acquisition des connaissances générales ;
- des évaluations et bilans à chaque étape du parcours en liaison avec le service éducatif.

Le titre professionnel (niveau V) se compose de quatre certificats de compétences professionnelles²⁷⁹:

- CCP1 : Réaliser les travaux préalables au service en restauration ;
- CCP2 : Accueillir au bar ou en salle, conseiller et prendre des commandes, en tenant compte des spécificités de la clientèle ;
- CCP3 : Réaliser le service à table et procéder à l'encaissement ;
- CCP4 : Préparer et servir un buffet ou un banquet.

Le titre professionnel est accessible par capitalisation de certificats de compétences. L'évaluation finale est axée sur la pratique professionnelle, il n'y a pas d'épreuves écrites à proprement parler : mise en situation professionnelle de 4h15, entretien technique de quinze minutes permettant d'évaluer les connaissances théoriques, entretien final de quinze minutes à partir d'un « dossier de synthèse de la pratique professionnelle »²⁸⁰ réalisé par le stagiaire pendant son parcours de formation.

²⁷⁹ Ministère du travail, de l'emploi et de la santé. Espace certification.

<https://www.banque.di.afpa.fr/EspaceCertification/EGPResultat.aspx?ct=00310m08&t=t>

²⁸⁰ Le DSPP présente les différentes périodes de formation en entreprise.

Pour les jeunes migrants isolés l'évaluation finale nécessite une bonne **maîtrise de la langue française à l'oral**, d'être capable d'expliquer et éventuellement d'argumenter et de connaître le vocabulaire spécifique au secteur de la restauration et plus spécifiquement celui de la vente, de la prise de commande et de la connaissance des produits (mets et boissons).

Le contenu de la formation professionnelle en vue de l'obtention du titre professionnel²⁸¹

L'obtention du titre professionnel se fait à l'issue d'un parcours de formation de 500 heures dont 175 heures en entreprise. Pour les jeunes du CEP le temps de formation peut être plus long selon le profil de chacun. La formation est basée sur les parcours personnalisés, les stagiaires du CEP ont des emplois du temps spécifiques mais le cadre général, en qualification, est normalement le suivant, sur la base d'un horaire hebdomadaire de 35 heures :

Figure 25 - Horaires hebdomadaires de la formation professionnelle "serveur(se) en restaurant"

²⁸¹ La durée hebdomadaire est de 35 heures.

Stagiaires SPRF & du CEP non migrants

- Pratique professionnelle : 23h00
- Technologie restaurant : 7h30
- Anglais : 1h30
- Mathématiques : 1h30
- Hygiène et sécurité : 1h30 heure (enseignement modulaire)
- Périodes d'alternance en entreprise : 5 semaines réalisées en 2 périodes de 3 et 2 semaines

Stagiaires du CEP jeunes migrants

- Pratique professionnelle : entre 19h30 et 23h00
- Technologie : 7h30
- Anglais : 1h30
- Mathématiques : 1h30
- Hygiène et sécurité : 1h30 (enseignement modulaire)
- Français langue étrangère (FLE) : 3h30 à 7h30
- Périodes d'alternance en entreprise : 5 semaines minimum pouvant aller jusqu'à 10 semaines fractionnées en plusieurs périodes

Au quotidien, la technologie restaurant est normalement intégrée à la pratique professionnelle le matin. Une plage horaire fixe de 3h30 est prévue le lundi après-midi.

Chapitre 6 : Chapitre 2. Préconisation d'un projet d'action éducative et pédagogique

Comme nous l'avons déjà évoqué²⁸², le concept de projet s'est généralisé dans le secteur médico-social²⁸³ et celui de l'enseignement. Nous nous intéresserons ici plus spécifiquement au projet d'action éducative et pédagogique impliquant une production clairement définie²⁸⁴. Ce projet s'inscrit dans le cadre global du projet d'associatif de l'A. et du projet du service formation « hôtellerie - restauration ».

John Dewey (1859-1952), philosophe et psychologue américain, initiateur de la pédagogie de projet conçoit l'enseignement comme une « *action organisée vers un but déclaré* »²⁸⁵ d'où sa célèbre doctrine « *Learning by doing* ». La pédagogie de projet propose donc aux apprenants « **des réalisations concrètes, qui mobilisent leurs activités en leur donnant l'occasion de s'approprier des connaissances concrètes** ».²⁸⁶ Bru et Not²⁸⁷ distinguent cinq fonctions principales à la pédagogie de projet :

- *une fonction de motivation : les élèves s'engagent dans des activités dont ils perçoivent le sens ;*
- *une fonction didactique : le traitement des connaissances et des compétences à acquérir est restitué dans l'action de projet ;*
- *une fonction économique : le produit ou l'action à réaliser nécessiteront des moyens et des aides financières. Il faudra donc intégrer des contraintes qui imposent une rigueur dans la gestion des ressources ;*
- *une fonction sociale : tout projet passe par une médiation avec des partenaires ;*

282 Op. 83

283 Projet d'établissement, projet pédagogique, projet personnel.

284 RAK M. Pour expliciter l'emploi du terme projet dans l'enseignement technologique. *Cahiers pédagogiques : Réussir la voie technologique et professionnelle*, juin 1991, n°295.

285 Ibid.

286 Le projet en éducation. *Sciences humaines : Éduquer et former, le bilan complet des connaissances*, février-mars 1996, hors-série n°12, p. 36.

287 Le projet en éducation. *Éduquer et former, le bilan complet des connaissances. Sciences humaines*, hors-série n°12, février-mars 1996.

- *une fonction politique : dans une perspective de participation active à la vie collective, est une formation à la vie civique.*

1. Présentation du projet d'action éducative et pédagogique « *Les Parcours du Goût* »²⁸⁸

« [...] *Valoriser les savoir-faire et la créativité des jeunes participants, dans une démarche d'apprentissage, de socialisation et d'insertion. La compétition, le dépassement de soi, le partage et l'ambiance conviviale sont autant d'atouts de cette manifestation, éducative avant tout.* »²⁸⁹

Nous préconisons un projet d'action éducative et pédagogique dans le cadre de la participation à un concours : le concours des « Parcours du Goût ». Il s'agit d'envisager la préparation au concours comme moyen visant à générer des apprentissages.

Ce projet développe les deux axes suivants :

- ❶ l'axe éducatif : la vie en groupe, le partage, le travail d'équipe et le dépassement de soi ;
- ❷ l'axe **pédagogique** : pratique pédagogique favorisant les apprentissages théoriques et pratiques et l'expression orale.

L'édition des « Parcours du Goût » 2013 a été l'occasion d'expérimenter ce projet. Si l'axe principal du projet est la participation aux « Parcours du Goût » nous souhaitons développer des « projets périphériques » générant des d'apprentissages en technologie et en pratique professionnelle. Ce projet a donc été décliné en « mini projets » que nous appellerons « projet périphériques » réalisés en amont et en aval de la manifestation, comme support pour favoriser les apprentissages. Il s'agit d'inscrire ce projet dans notre pratique quotidienne sur une durée de quatre mois : trois mois avant le projet et un mois après le projet.

²⁸⁸ Les Parcours du goût : « les Parcours du goût » est un concours gastronomique et éducatif organisé par la PJJ. Organisé sur un week-end et rassemblant une quarantaine de délégations, il se déroule chaque année dans le parc des expositions d'une ville de province (Pau en 2012, Colmar en 2013). Les jeunes participent à deux concours : le concours de la meilleure recette (catégorie amateurs, catégorie professionnelle pour les structures ayant un restaurant d'application) et le concours du meilleur stand (valorisation des produits régionaux, proposition de trois animations, ...). Il est généralement parrainé par un grand chef étoilé et le jury se compose de chefs et généralement du finaliste d'une émission type « Top Chef », ...

²⁸⁹ Ministère de la Justice. <http://www.justice.gouv.fr/justice-des-mineurs-10042/les-parcours-du-gout-2012-23640.html>

Après avoir présenté le concours « Les Parcours du Goût », nous présenterons la complémentarité de ce projet avec le projet d'établissement et le projet de service, puis nous en définirons les objectifs généraux et enfin les grands axes du projet.

Les « Parcours du Goût » : concours gastronomique et culinaire organisé par la PJJ

« Les Parcours du goût sont nés en 1997 de la rencontre d'un ouvrier professionnel de la cuisine et d'un éducateur du centre d'activités de jour de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) d'Épinal. Leur souhait commun était de créer un projet autour de leur passion réciproque : la cuisine et les jeunes ». ²⁹⁰ Depuis 1998, date de la première édition, l'événement a lieu tous les ans à travers toute la France. « Les Parcours du goût » est un concours gastronomique ouvert à tous les établissements socio-éducatifs de la protection judiciaire de la jeunesse et du secteur habilité (habilitation PJJ et ASE). Il regroupe à chaque édition une quarantaine de délégations du territoire français et des territoires et départements d'outre-mer. Il s'ouvre progressivement à des délégations des pays de la communauté européenne (Espagne, Allemagne). Chaque délégation est représentée par une équipe de huit jeunes accompagnés d'un éducateur et de deux formateurs. Cette manifestation, ouverte au public, se déroule sur trois jours (un *week-end*) dans le parc d'exposition d'une grande ville de province. Le CEP y participe de depuis la première édition en 1998. C'est un temps fort dans la vie de l'association. Il permet aux jeunes pendant le temps d'un week-end de **mettre en valeur leur travail**, de **se dépasser**, **d'échanger** avec d'autres délégations, de vivre une expérience de groupe et de découvrir une région.

La participation aux « *Parcours du goût* » a un **but éducatif et pédagogique, valorisant pour les jeunes** et les équipes participantes.

- **Le concours recette**

À partir d'un thème imposé²⁹¹, les jeunes (3 à 4 jeunes) participent au concours recette dans la catégorie « professionnelle »²⁹². Devant le public, sur un podium aménagé, ils réalisent une recette qu'ils présentent au jury.

²⁹⁰ Ministère de la Justice, <http://www.justice.gouv.fr/justice-des-mineurs-10042/les-parcours-du-gout-2012-23640.html>

²⁹¹ Thèmes : « Festival des saveurs » (édition 2012, Pau), « Le chou » (édition 2013, Colmar),

²⁹² Pour les centres qui disposent d'un restaurant d'application.

- **Le concours stand**

Ambassadrice de sa région, l'équipe (5 jeunes), présente sur un stand aménagé et décoré, les produits du terroir, les spécialités locales et réalise trois préparations à base de produits régionaux (Annexe O - Fiche d'évaluation concours du stand "Parcours du Goût », p. 264).

- **Prix concernant la participation et l'engagement des jeunes lors de la manifestation**

Un espace « détente et loisirs » est spécialement aménagé dans un hall du parc des expositions : autour d'un espace convivial (bar sans alcool), des activités sportives (box, badminton, jeux de force basque, etc.) et de détente (relaxation, etc.) sont proposés aux jeunes.

Nous avons participé fin juin 2012 à l'édition qui s'est déroulée à Pau, l'occasion pour nous d'une première observation et de mesurer son impact sur les jeunes : valorisation, mise en situation positive, dépassement de soi. Ces premières observations nous ont permis de mesurer des changements significatifs pour trois jeunes en formation restaurant : ouverture aux autres, implication, plus grande aisance verbale avec les clients du restaurant d'application, prendre les commandes sans aide, enthousiasme, moins en retrait et plus avenant. Pour deux autres jeunes, nous n'avons pas observé de changements significatifs dans le cadre de la formation, l'un d'entre eux est même resté très en retrait pendant tout le week-end. Arrivés depuis deux mois au CEP et depuis un mois en formation, ils avaient encore des difficultés à s'exprimer en langue française et à s'intégrer dans la formation. Cette participation au concours n'a pas été vécue comme une situation « positive » pour eux.

Nous avons envisagé pour l'édition 2013 d'intégrer la participation à ce concours dans nos pratiques pédagogiques dans sa phase de conception et de restitution, ce qui jusqu'alors était peu exploité : le travail avec les jeunes était concentré, pour l'équipe cuisine, sur la préparation de la recette du concours et pour l'équipe restaurant, les apprenants étaient peu associés à la préparation du stand.

L'objectif de ce projet est de **générer des apprentissages** à travers la participation au concours. On notera une certaine transversalité entre ce qui est demandé aux jeunes et la formations restaurant (*exemple* : accueillir une personne sur un stand et accueillir un client au restaurant, présenter les produits régionaux et présenter un menu).

2. Complémentarité avec le projet d'établissement et le projet de service

Tableau 34 - Axes de complémentarité du projet d'action éducative et pédagogique avec le projet d'établissement

Axes de complémentarité avec le projets de l'association	
Accompagner le projet personnalisé	- prévoir les moyens et les situations d'actions pour atteindre les objectifs initiaux
Valorisation des rôles sociaux	- améliorer la compétence personnelle - l'imagerie sociale : améliorer l'image de la personne - l'intégration et la participation sociale

Tableau 35 - Axes de complémentarité du projet d'action éducative et pédagogique avec le projet de service « formation des métiers de l'hôtellerie et de la restauration

Axes de complémentarité avec le projet de service « formation des métiers de l'hôtellerie-restauration »	
Accueillir et accompagner	- formations connexes (FLE, informatique)
Être à l'écoute et se respecter	- apprendre à vivre ensemble dans un contexte de formation professionnelle - respecter les traditions et pratiques de chacun
Apprendre et se former	- acquérir le vocabulaire spécifique au métier et développer des stratégies d'adaptation - travailler en équipe

3. Objectifs éducatifs et pédagogiques

Notre préconisation : un *projet collectif interdisciplinaire d'action éducative et pédagogique dans le cadre de la participation aux « Parcours du Goût ».*

Deux axes :

- un axe éducatif
- un axe pédagogique

Quoi ?

- un projet principal : la participation au concours « Les Parcours du Goût »
 - des projets « périphériques » aboutissant à des productions concrètes »
- (Figure 26 – Présentation des projets périphériques, p. 208)

Qui ?

- les apprenants jeunes migrants en formation qualifiante
- les formateurs
- un éducateur

Quand ?

- Durée : 3 mois avant le concours (avril à mai) & 1 mois après le concours : juillet
- En technologie restaurant le lundi après-midi

Comment ?

- Les projets « périphériques » sont intégrés dans les cours de pratique professionnelle et de technologique et ponctuellement en pratique professionnelle. Leur mise en œuvre a pour objectif de **générer des apprentissages**

Apport pour la structure ?

- Image de centre éducatif et professionnel

Notre préconisation de projet collectif d'action éducative et pédagogique est un projet collectif **interdisciplinaire** centré sur les apprenants jeunes migrants isolés en formation professionnelle. Les objectifs sont les suivants :

Axe pédagogique

a) **Générer des apprentissages en technologie et en pratique professionnelle à travers la réalisation de productions concrètes :**

- **l'animation d'un stand** dans le cadre de la participation au concours « Les Parcours du Goût » (« projet principal ») ;

- **les productions concrètes** que nous développerons dans la partie suivante (« projets périphériques »).

b) **Mettre en œuvre des techniques et proposer des activités favorisant l'acquisition des savoirs :**

• **Les techniques utilisées :**

- **jeux de rôle** (communication orale, animation du stand) ;

- **technique expérimentale** (créer un cocktail en tenant compte du thème du concours) ;

- **Jeux** (jeu pour comprendre la notion de « concours », loto des odeurs pour découvrir les produits « marqueurs de la région ») ;

- **exercices de recherche.**

Lien avec les apprentissages en technologie et pratique professionnelle :

Tableau 36 - Les apprentissages en technologie pratique professionnelle du projet d'action éducative et pédagogique

Quels apprentissages en technologie et pratique professionnelle peut générer cette préconisation ?	
Technologie	Travaux pratiques
<ul style="list-style-type: none"> - les différentes formules de restauration - les habitudes alimentaires - les différents types de clients - les différentes formes d'hébergement avec et sans restaurant - caractéristiques de la région (géographiques, touristiques, etc.) - les « marqueurs » de la région - vignoble du Jura - les boissons alcoolisées et non alcoolisées de la région - les produits régionaux - les fromages régionaux 	<ul style="list-style-type: none"> - animation : <i>mettre en valeur un produit, une boisson, une technique</i> - mise en situation professionnelle : <i>accueillir, présenter un produit, expliquer,</i> - règles d'hygiène et de sécurité - décoration florale - communication orale en situation professionnelle - réaliser un cocktail

Correspondance avec le référentiel (REAC) 293 :

Tableau 37 - Correspondance des préconisations avec le référentiel

Savoirs faire généraux et techniques mobilisées	
Pratique professionnelle	Connaissances associées
<p>Capacités relationnelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capter l'attention du client et se faire entendre et comprendre sans élever la voix. - Adapter son comportement par rapport au type de clientèle. - S'exprimer correctement et de manière incitative. - Renseigner le client et obtenir son attention. - Mémoriser les commandes 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance des modes de préparation et de cuisson des plats. - Connaissance des principales régions viticoles françaises et leurs produits les plus représentatifs. - Connaissance des fromages (familles, lait, appellations, provenance). - Connaissance des produits du bar. - Connaissance des principales spécialités culinaires régionales.

²⁹³ Ministère du travail, de l'emploi et de la santé. Espace certification.

<https://www.banque.di.afpa.fr/EspaceCertification/EGPResultat.aspx?ct=00310m08&t=t>

Axe éducatif

- a) **(Re)positionner l'apprenant au centre de la relation éducative.**
Prendre de la distance avec la pression exercée par l'urgence et l'exigence de résultat qu'impose leur situation de précarité institutionnelle sans l'occulter.
- b) **Prendre en compte la situation de plurilinguisme et de pluriculturalisme :**
privilégier une approche transculturelle, c'est-à-dire une approche qui se situe au-delà des cultures. Legendre définit l'approche transculturelle comme « une façon de percevoir, d'aborder un projet ou de résoudre un problème en se situant au-delà des logiques et des particularités d'un ensemble de cultures » (Legendre, 2005).
- c) **Travailler en groupe et construire ensemble les modalités d'une coopération.**
Pour Bricaud : « apprendre à travailler en groupe, à construire ensemble les modalités d'une coopération est une tâche spécifiquement éducative, quel que soit la nature du projet collectif, ce qui importe c'est de faire l'expérience d'une responsabilité partagée » (Bricaud, 2012, p. 133).

Il s'agit de :

- a) **Mettre l'apprenant en situation positive.**
- b) **Valoriser l'apprenant :** *les projets conduisent à des résultats concrets.*

Comme nous l'avons évoqué dans la présentation de nos résultats, les apprenants ont besoin d'être valorisés et pas seulement quelques-uns d'entre-eux.

- c) **Susciter les interactions.**

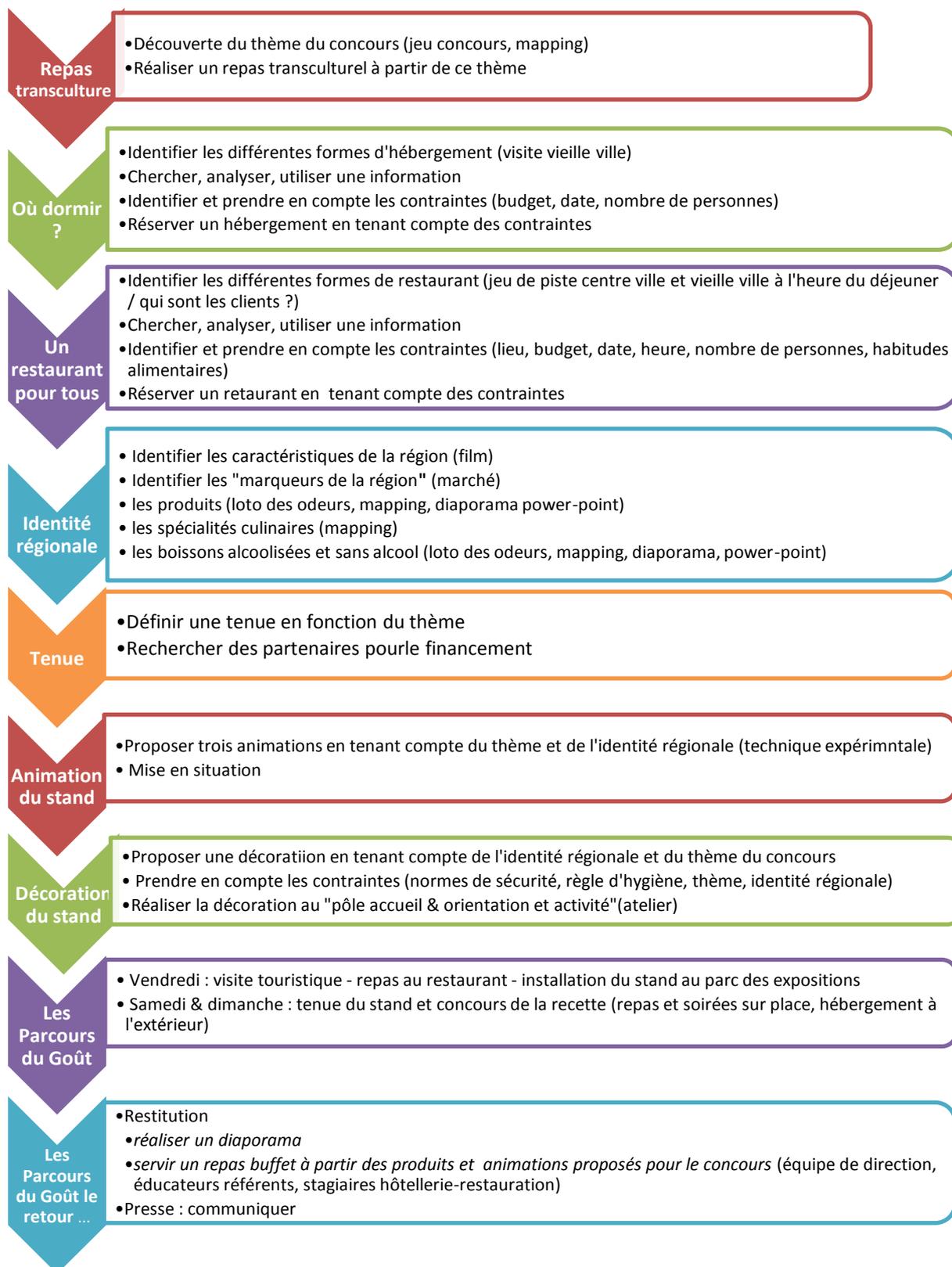
Bricaud (2012, p. 153) évoque également l'utilisation d'outils de médiation (cuisine, théâtre, activité artistique, etc.) qui permettent de ne pas figer l'usager dans une posture passive mais de les inciter à « miser sur leurs ressources ». Il s'agit de sortir du regard « déficitaire » qu'on leur porte parfois et de les inciter à « investir des espaces d'expression et de reprendre la parole ». C'est dans cette perspective là que s'inscrit notre projet. Comme nous l'avons vu, ils ont un bon niveau de compétences sociales mais ont encore des difficultés à élargir leurs relations et à investir leur environnement sans l'aide d'un adulte.

4. Un projet, des projets ...



Nota : sont présentées en annexe les animations proposées par les apprenants dans le cadre des « *Parcours du Goût* » 2013 (p. 265, p. 266, p. 267)

Figure 26 – Présentation des projets périphériques



Cette présentation des grands axes du projet éducatif et pédagogique est volontairement non exhaustive. Il nous a surtout semblé important d'insister sur la place de ce projet dans les apprentissages. Cette méthode nous paraît particulièrement adaptée aux jeunes migrants. Cette approche pédagogique permet de générer des apprentissages mais permet également une découverte de la culture du pays d'accueil, des habitudes de vie, au travers des différentes sorties organisées et de la participation aux « Parcours du Goût ».

L'édition 2013 a été très positive sur plan de l'acquisition des connaissances et sur le plan humain.

Nous allons maintenant présenter la seconde préconisation : « accompagnement pédagogique en français langue étrangère dans le domaine de la restauration ». Cet accompagnement est réalisé dans le cadre des « Parcours du Goût » et est prévu pour se dérouler sur une période de trois mois. Nous avons déjà expérimenté cet accompagnement en mars et avril 2013. Nous avons choisi d'y apporter des améliorations en accordant une plus grande part à la production orale

Chapitre 7 : Chapitre 2 : Préconisation d'un accompagnement pédagogique en français langue étrangère dans le domaine spécifique de la restauration

Nous retiendrons cette définition de l'accompagnement pédagogique : « *L'accompagnement pédagogique sert à motiver l'apprenant et à lui permettre de s'approprier à son rythme et selon son profil, le contenu de la formation. Ils assure la prise en charge de la problématique du stagiaire en apportant des solutions simples* ». ²⁹⁴

L'accompagnement pédagogique en français langue étrangère dans le domaine de la restauration, s'il s'en « inspire », ne doit pas être confondu avec le français sur objectifs spécifiques (FOS) dont l'objectif est de « *faire acquérir, le plus rapidement possible, des savoirs, savoir-faire et comportements limités mais suffisants, et ceux-là seuls, qui rendent l'apprenant capable de faire face aux situations de la vie professionnelle* », ²⁹⁵ c'est-à-dire un enseignement fonctionnel du français qui vise l'apprentissage de la langue à des fins professionnelles et qui s'adresse plus particulièrement à un public d'adultes. Même si une telle démarche n'est pas à exclure à moyen terme, notre préconisation vise à **apporter un soutien ponctuel aux jeunes migrants dans leur parcours de formation au niveau de la production orale et de la compréhension orale.**

1. Les objectifs

L'objectif, à terme, est de permettre aux apprenants ***d'acquérir une autonomie dans le domaine de l'apprentissage du français langue étrangère spécifique au domaine de la restauration***, c'est-dire qu'ils s'approprient les outils à leur disposition pour travailler en autonomie.

²⁹⁴ La Communauté des acteurs de projet [en ligne]. Disponible sur : < <http://www.projectissimo.com/lexique-projet-projectissimo-pxl-176.22.49.57.html> >

²⁹⁵ CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères, PUG, 2002, p. 327.

Les jeunes migrants en formation professionnelle restaurant expriment une demande spécifique quant à l'apprentissage du français : communiquer à l'oral en situation professionnelle afin de progresser dans leur parcours de formation. Pour les jeunes migrants il s'agit avant tout :

- **d'un soutien à l'acquisition du vocabulaire spécifique au secteur de la restauration** (produits utilisés, préparations culinaires, matériel, vocabulaire pur présenter un plat ...) ;
- **d'un soutien à la compréhension et au le sens des mots**, et là, il s'agit de faire « émerger » les représentations qu'ils associent à un mot, le sens qu'il lui donne pour construire de nouvelles représentations ;
- **d'un soutien à production orale** (présenter, proposer, etc.) ;
- **de systématiser la pratique de l'oral** pour dépasser leurs difficultés en situation.

L'objectif des séances d'accompagnement est également de préparer les apprenants :

- à accueillir les clients sur le stand ;
- à présenter les produits de la région ;
- à présenter les animations.

2. Les apprenants

Les jeunes migrants en formation professionnelle sont en voie d'acquisition ou ont obtenu le DELF A1²⁹⁶ c'est-à-dire qu'ils sont capables « *de manier les élémentaires de la langue, pour une communication simple, de description* ». ²⁹⁷

Ce cours spécifique au secteur de la restauration vient en complément du cours de français langue étrangère (FLE). Nous présenterons notre proposition en prenant

²⁹⁶ 90 % des jeunes migrants en formation professionnelle « serveur(se) » de restaurant ont obtenu le DELF A1.

²⁹⁷ Centre international d'études pédagogiques. DILF, DELF, FALF. Disponible sur : < <http://www.ciep.fr/delfdalf/> >

appui sur une expérimentation que nous avons conduite dans le cadre du projet éducatif « Les Parcours du Goût » 2013 qui s'est déroulée au mois de mars.

(Annexe N – Extrait du projet éducatif « Les Parcours du Goût » 2013,)

3. Évaluation des besoins

Si les jeunes spontanément expriment des besoins précis et sollicitent une aide (*Exemple* : un menu dont ils ne comprennent pas la composition et qu'ils n'arrivent pas à présenter oralement), il est quand même nécessaire d'évaluer plus précisément leurs besoins. Nous proposons une grille de cotation pour évaluer la situation de départ et qui permettra également d'évaluer la progression des apprenants. Cette grille est susceptible d'être modifiée en fonction du niveau et des situations de production orale observées. Cette grille est conçue pour évaluer une production orale dans le cadre d'une prise de commande (Annexe M – Grille d'évaluation , p. 261), elle ne vise pas à observer les savoir-être. Le cours de technologie du vendredi est axé sur la communication orale et plus spécifiquement le savoir-être. Nous avons toutefois retenu le critère « regarde le client » qui permet d'établir le contact avec le client et facilite la compréhension. À l'issue de la mise en situation nous vérifions la compréhension auprès des clients en leur demandant de reformuler le menu et les boissons qui lui ont été proposés. Le rôle des clients (trois) est tenu par d'autres apprenants.

4. La place dans la formation

Ce projet d'accompagnement pédagogique est intégré dans la formation des apprenants. Nous proposons donc un aménagement des horaires sur quatre mois qui correspond à la durée prévue pour cet accompagnement (trois mois avant le concours et un mois après).

Les heures d'accompagnement pédagogique en français langue étrangères sont intégrées dans les plages horaires dédiées normalement à la pratique professionnelle et à la technologie, deux plages horaires sont prévues :

- *le lundi après-midi de 16h00 à 17h00 ;*
- *le mercredi matin de 10h15 à 11h15.*

Nous sommes deux formateurs à intervenir sur ces horaires. Dans le cadre de cette organisation l'un prendra en charge l'accompagnement pédagogique. L'objectif est de proposer un cadre structuré (Figure 27, p. 213).

<p>Projet d'accompagnement pédagogique en français langue étrangère spécifique au domaine de la restauration</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeunes migrants isolés en formation « serveur(se) » de restaurant - Durée trois mois - 2 heures par semaine (2 X 1h00)
--

Emploi du temps actuel

Figure 27 - Proposition d'aménagement horaire : accompagnement pédagogique en français langue étrangère spécifique au domaine de la restauration

Qualification serveur(se) de restaurant				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h30 – 10h15 Mathématiques	8h15 – 11h15	8h15 – 11h15	8h15 – 11h15	8h15 – 11h15
10h15 – 12h00 Anglais	Pratique professionnelle ou Technologie restaurant	Pratique professionnelle ou Technologie restaurant	Pratique professionnelle (restaurant d'application) ou Technologie restaurant	Pratique professionnelle (restaurant d'application) ou Technologie restaurant
12h00 – 13h00 Pause déjeuner	11h15 – 11h45 Pause déjeuner	11h15 – 11h45 Pause déjeuner	11h15 – 11h45 Pause déjeuner	11h15 – 11h45 Pause déjeuner
13h00 – 16h30 FLE Technologie restaurant	11h45 – 15h45 FLE ou Pratique professionnelle (restaurant d'application)	11h45 – 15h45 PAO ou Pratique professionnelle (restaurant d'application)	11h45 – 15h30 FLE ou Pratique professionnelle (restaurant d'application)	11h45 – 15h30 Pratique professionnelle (restaurant d'application)

Proposition

Proposition emploi du temps Qualification serveur(se) de restaurant				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h30 – 10h15 Mathématiques	8h15 – 10h00 Pratique professionnelle	8h15 – 10h00 Pratique professionnelle	8h15 – 10h00 Pratique professionnelle	8h15 – 10h00 Pratique professionnelle
10h15 – 12h00 Anglais	10h15 – 11h15 Technologie restaurant	10h15 – 11h15 Français à objectifs spécifiques	10h15 – 11h15 Technologie restaurant	10h15 – 11h15 Technologie restaurant
12h00 – 13h30 Pause déjeuner	11h15 – 11h45 Pause déjeuner	11h15 – 11h45 Pause déjeuner	11h15 – 11h45 Pause déjeuner	11h15 – 11h45 Pause déjeuner
13h30 – 15h45 Technologie restaurant (activités extérieures – visites) Ou Hygiène & sécurité	11h45 – 15h45 FLE ou Pratique professionnelle (restaurant d'application)	11h45 – 15h45 PAO ou Pratique professionnelle (restaurant d'application)	11h45 – 15h30 FLE ou Pratique professionnelle (restaurant d'application)	11h45 – 15h30 Pratique professionnelle (restaurant d'application)
16h00 – 17h00 Français à objectifs spécifiques				

5. L'organisation matérielle de l'espace : la salle de cours (p. 216)

L'aménagement spacial

Le projet des « Parcours du Goût » 2013 a été l'occasion, à moindre frais de :

- repenser l'aménagement spatial de la salle de cours afin de pouvoir conduire différentes activités : temps de travail en groupe, temps de travail individuel (recherches), temps d'expression orale (espace pour les mises en situation) ;
- redéfinir le contenu de notre « boîte à outils » : dictionnaire visuel numérique en construction sur power point et en libre accès (produits, expressions, préparations culinaires, etc.), supports visuels (cartes géographiques à thème, affiches revues,), des stylos pour le mapping,, etc. ;



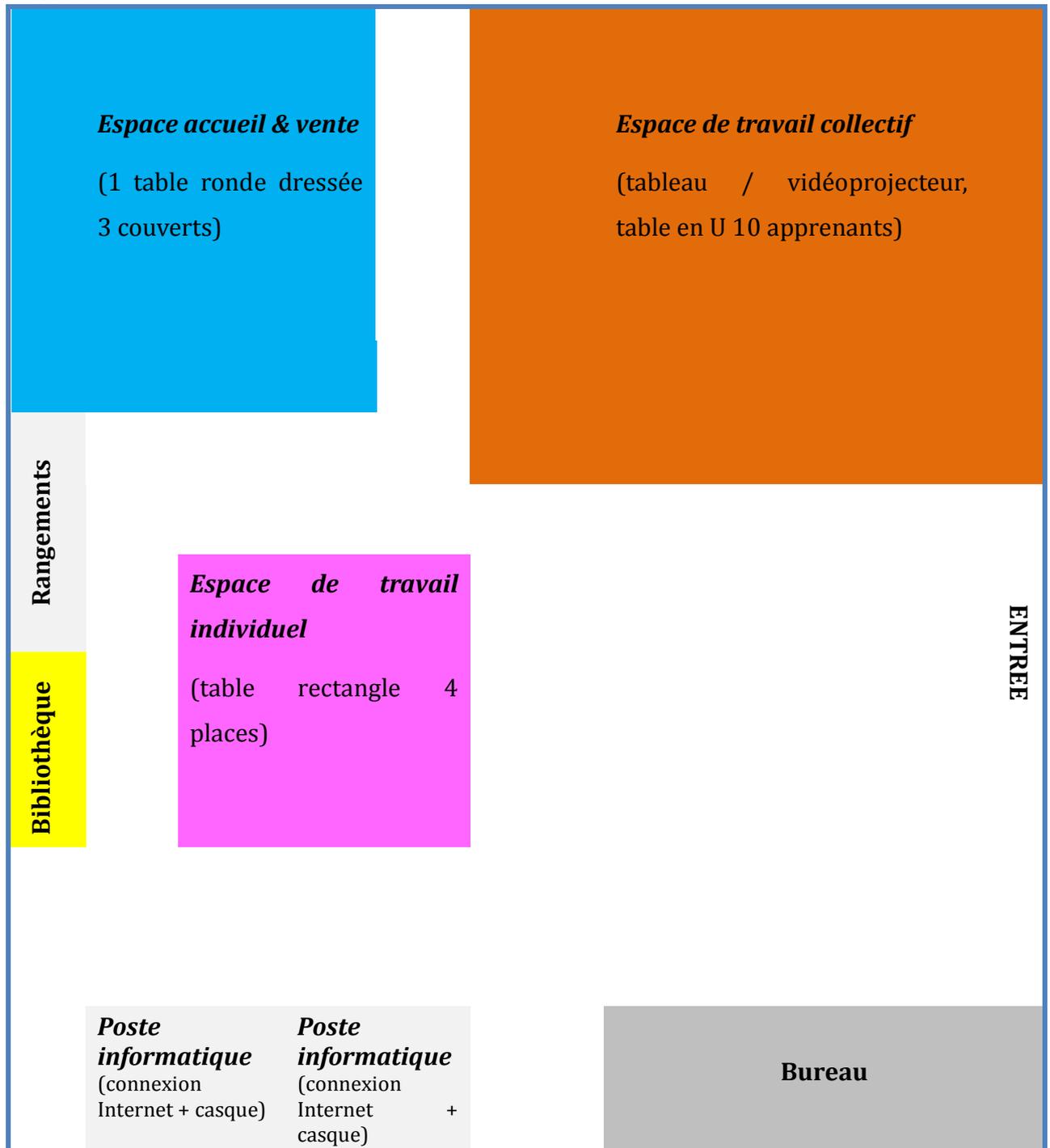
Extrait du dictionnaire visuel

- aménager un « coin bibliothèque » en libre accès avec à disposition : des livres illustrés sur la connaissance des produits, les préparations culinaires, des guides illustrés sur la région, des cartes de restaurant illustrées, des dictionnaires en langue française et anglaise (certains migrants maîtrisent l'anglais à l'oral), la collection « Les gouttes de Dieu », etc. ;

- aménager un « espace informatique » avec une connexion pour avoir à disposition des supports visuels, réaliser des travaux de recherche en autonomie, travailler la compréhension orale (casque), etc..

Notre salle est notre « **couteau Suisse** » : support multifonction. Elle constitue également un espace où les jeunes migrants peuvent travailler en autoformation où accéder à la bibliothèque et consulter sur place les ouvrages pendant les horaires d'ouverture du « plateau technique ».

Figure 28 - Aménagement de la salle pour l'accompagnement pédagogique français langue étrangère spécifique au restaurant



6. Les activités proposées

Le vocabulaire

Legendre définit le vocabulaire comme « *un ensemble de mots que connaît un individu et dont il peut disposer pour entrer en communication avec autrui ; un bagage lexical d'un individu ; une partie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues traitant des relations de sens entre les mots constitués.* »²⁹⁸

Il s'agira de développer le vocabulaire spécifique au domaine de la restauration mais également d'appréhender le sens des mots.

Lebrun,²⁹⁹retient trois techniques d'acquisition du vocabulaire :

Techniques d'association	Le recours aux champs sémantiques	L'utilisation d'un outil
<p>En utilisant</p> <ul style="list-style-type: none"> - les familles de mots (exemple : vin, vigneron, vignoble, etc.) - la grammaticalisation (exemple : en avoir plein le poches, en avoir plein le ventre, etc.) - les processus de dérivation (exemple : mer, marâtre) - l'analogie : (bistrot, restaurant, brasserie, etc.) - la composition (exemple : garde de fou, garde meuble, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - la synonymie (exemple : livre, manuel, bouquin, etc.) - l'antonymie (exemple : travailler, chômer, etc.) - l'hyponymie (exemple : conifères, pin, sapin, épinette, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - le dictionnaire
<p>Les techniques que nous utilisons pour l'acquisition du vocabulaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les techniques d'association (les familles de mots, l'analogie) - le recours aux champs sémantique (la synonymie) - le dictionnaire - le dictionnaire visuel que nous construisons au fur et à mesure des besoins et qui peut être utilisé en autonomie par les élèves, crée sur power-point, il est évolutif. 		

²⁹⁸ LEGENDRE Renald. Dictionnaire actuel de l'Éducation. Canada : Guérin, Collection Le Défi Éducatif, 2006, 3^{ème} édition, p. 1422-1423..

²⁹⁹ Citée par Legendre, p. 1422, note n°298.

La production orale : mise en situation professionnelle

Si les « mises en situation » sont déjà largement utilisées dans les formations en hôtellerie-restauration, elles s'imposent d'autant plus avec les jeunes migrants qui ont des difficultés orales en français. Elles peuvent prendre la forme d'une mise en situation professionnelle, mais aussi d'un dialogue, d'un débat, etc.. La préparation à la tenue et à l'animation du stand dans le cadre des « Parcours du Goût » permet l'expression orale transférable ensuite en situation professionnelle au restaurant. Ce projet en s'inscrivant dans un contexte particulier est une aide aux apprentissages de la langue française à l'oral.

La trame de cet accompagnement est la suivante, en fonction de l'évolution de chacun elle pourra prendre une autre forme :

❶ Exercice de diction, d'articulation, intonation (15 minutes).

❷ Apprentissage et compréhension du vocabulaire : mot, notion, étude d'un menu.

(15 minutes)

❸ Production orale (20 minutes) :

- *expression orale* (exemple : « présenter »)

- *production orale* : dialogue, débat, mise en situation sur le thème de la séance, accueil, prise de commande, etc.

❹ Synthèse orale / mapping (10 minutes)

7. Progression des thèmes

Dans le cadre de l'accompagnement pédagogique il est nécessaire de construire une progression mais il ne s'agit pas de mettre en place un cadre rigide qui ne pourrait pas s'adapter aux besoins de chacun. Elle doit pouvoir être réévaluée en fonction de l'émergence de nouveaux besoins. Les thèmes ont été définis en fonction de l'évaluation des besoins et des thèmes abordés en technologie.

Nous proposons la progression des thèmes expérimentée dans le cadre des «Parcours du Goût », à laquelle nous avons apporté des modifications.

Tableau 38 – Extrait de la progression des thèmes : accompagnement pédagogique en français langue étrangère disciplinaire

Semaines	Lundi	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
	Technologie 13h30-15h45	Accomp. pédagogique français langue étrangère disciplinaire 16h00 – 17h00	Technologie 10h15-11h15	Accomp. pédagogique français langue étrangère disciplinaire 10h15 – 11h15	Technologie 10h15-11h15	Technologie 10h15-11h15
S1	Projet « Parcours du Goût » - Jeu concours - Découverte du thème - Projet « repas transculturel »	<i>L'articulation :</i> « Ouistiti » (1 & 2) ³⁰⁰ <i>Vocabulaire :</i> les légumes <i>Production orale :</i> « Présenter » Mise en situation	- Les légumes & les préparations culinaires à base de légumes	<i>L'articulation :</i> « Ouistiti » (3) <i>Vocabulaire :</i> les fruits <i>Production orale :</i> « Décrire » production orale à partir d'une affiche	Projet « Parcours du Goût » : le thème - Les choux salés et sucrés : préparation culinaire	Mise en situation : « Saluer », « Prendre congé »
S2	Projet « Parcours du Goût » : le thème - Les choux : « aspect décoratif » - Réalisation de décorations florales pour le restaurant	<i>L'articulation :</i> « Ouistiti » (4) <i>Vocabulaire :</i> les plantes aromatiques <i>Production orale :</i> « S'informer » Mise en situation	- Les fruits & les préparations culinaires à base de fruits	<i>L'articulation :</i> « Ouistiti » (phrases) <i>Vocabulaire :</i> les formules de restauration <i>Production orale :</i> « Pour avoir des précisions » Dialogue	Projet « Repas transculturel » - Organisation - Menu	Sortie « Grand Frais » Identifier les légumes, les fruits et les plantes aromatiques Réaliser les achats pour le repas « transculturel » 301

³⁰⁰ MORRISSON Catherine. 35 exercices d'initiation au théâtre, volume 2, la voix, le jeu. Actes sud, 2000, 60 p.

³⁰¹ Changement emploi du temps cours de technologie de 9h/11h.

Semaines	Lundi	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
	Technologie 13h30-15h45	Accomp. pédagogique français langue étrangère disciplinaire 16h00 – 17h00	Technologie 10h15-11h15	Accomp. pédagogique français langue étrangère disciplinaire 10h15 – 11h15	Technologie 10h15-11h15	Technologie 10h15-11h15
S3	« Repas transculturel » ³⁰²	<i>L'articulation</i> : « Coi ! » (1 & 2) <i>Vocabulaire</i> : « Au restaurant et à l'hôtel » Production orale : « Proposer »	- Les boissons sans alcool	<i>L'articulation</i> : « Coi ! » (2&3) <i>Vocabulaire</i> : « Au téléphone » Production orale : « Allo, j'écoute ! » Mise en situation	« Animation » - Animation « autour du/des chou(x) » (recherches, brainstorming, mapping, ...)	Mise en situation : « Proposer un menu »
S4	Projet « Où manger ? » Les différentes formes de restaurant (jeu de piste centre-ville & vieille ville : identifier les différentes formules de restauration & types de clients)	« Animation » - Animation « autour du/des chou(x) » Expérimentation	<i>L'articulation</i> : Coi !(4) <i>Vocabulaire</i> : les différents types de restaurant + localisation Production orale : « Parler des préférences » Mise en situation	Projet « Où manger ? » - Rechercher un restaurant : prendre en compte les contraintes, rechercher une information, analyser, utiliser une information	Mise en situation : « Prendre contact dans différentes situations de communication » (au restaurant, au téléphone, mail, etc.)	
S5	Projet « Où dormir ? » Les différentes formes d'hébergement (visite vieille ville identifier les différents types d'hôtels + diaporama)	<i>L'articulation</i> : Articulation des phonèmes, rapidité d'élocution « Ceci se sait » ³⁰³ (1) <i>Vocabulaire</i> : « Au café » <i>Production orale</i> : Mise en situation au bar « proposer »	<i>L'articulation</i> : Articulation des phonèmes, rapidité d'élocution « Malango » (1) <i>Compréhension orale</i> : film sur le jura Questionnement écrit / oral	Projet « Où manger ? » - Rechercher un restaurant : prendre en compte les contraintes, rechercher une information, analyser, utiliser une information	Mise en situation : « Communiquer au téléphone »	

³⁰² Changement emploi du temps (inversion des cours du lundi matin et du lundi après-midi)

³⁰³ *Ibid.*

Semaines	Lundi	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
	Technologie 13h30-15h45	Accomp. pédagogique français langue étrangère disciplinaire 16h00 – 17h00	Technologie 10h15-11h15	Accomp. pédagogique français langue étrangère disciplinaire 10h15 – 11h15	Technologie 10h15-11h15	Technologie 10h15-11h15

« Repas transculturel »³⁰⁴

- repas informel au restaurant d'application
- travail en binôme : entrée, plat, dessert, mise en place de la salle
- service au plat & présentation orale par le binôme
- « clients » : stagiaires en formation cuisine participant au concours, éducateurs référents, formateurs, responsable éducatif
- coût : sur la base du repas cafétéria

Menu :

- Curry de chou-fleur et crevettes (Bengladesh)
- Poulet au chou (Congo)
- Bœuf aux épices, riz basmati & chou (Pakistan), servi avec une salade concombre & tomates à la coriandre (Bengladesh)
- Salade de fruits exotiques

³⁰⁴ Changement emploi du temps (inversion des cours du lundi matin et du lundi après-midi)

Cet accompagnement pédagogique en français langue étrangère dans le domaine de la restauration sera proposé sur une période de deux mois, en juillet et septembre 2013, dans le cadre de deux projets :

Intitulé du projet	Contenu	Accompagnement pédagogique en français langue étrangère
<p>« Le Projet vendanges » (5 jours)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - vendanges - visites touristiques - hébergement en gîte 	<p>Vocabulaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Les paysages » - « De la vigne au vin » - « Au café » - « Boissons sans alcool » - « Boissons alcoolisées » - « Apéritifs » <p>Production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dialogue à partir d'une photo de vignoble + paysages des différents pays d'origine
<p>« Le projet foire aux vins » (1 semaine)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - animation d'un atelier culinaire - animation d'un atelier « arts de la table » 	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en situation : « Au café », prise de commande à partir d'une carte courte (10 références) - Mise en situation : « Au bar à vins », proposition & prise de commande à partir d'une carte courte (5 références de vin au verre, 5 « encas ») <p>Compréhension orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Film « Les vins du Jura » + questionnement oral & dialogue

Cette préconisation de soutien à l'apprentissage du français dans le domaine spécifique de la restauration n'a pas vocation à être planifiée sur toute la durée du parcours de formation, elle sera plus particulièrement intégrée dans le cadre de la réalisation de projets et, ponctuellement, selon les besoins des apprenants. Elle vise avant tout la prise d'autonomie. La salle de cours telle qu'elle a été réaménagée constitue un espace où les apprenants peuvent venir travailler en autonomie et effectuer des recherches quand ils rencontrent des difficultés de compréhension de vocabulaire, par exemple.

Les jeunes migrants en formation professionnelle ont une histoire, des compétences, des savoirs qui sont bien souvent occultés par leurs difficultés en langue française. L'observation de leurs compétences sociales nous permet de ne pas les envisager uniquement comme des « migrants » différents des autres jeunes au regard des difficultés identifiées à l'admission. Des compétences sont nées de leur parcours migratoire et de la nécessité de s'adapter en permanence à des situations complexes et inédites³⁰⁵. « *Les jeunes migrants ne sont pas des « pages blanches », ils ont des acquis sur lesquels on peut s'appuyer pour les valoriser et faciliter leurs apprentissages.* »³⁰⁶

L'observation des compétences sociales a confirmé ce que nous supposions : ils ont des spécificités que nous nous devons de prendre en compte, dans le contexte spécifique du CEP, de nombreuses pistes restent à explorer Nos métiers d'enseignants et de formateurs ont en cela d'enrichissant, confrontés à des publics différents nous devons remettre en permanence en cause ce qu'hier nous tenions pour acquis.

³⁰⁵ BIER Bernard. Accompagnement éducatif, migrations et identités culturelles. *Intervention forum IRTS Metz « Construire ensemble l'accueil des primo arrivants »*, 31 janvier 2007 [en ligne]. Disponible sur : <<http://ac-nancy-metz.fr>>

³⁰⁶ *Ibid.*

Bibliographie

Ouvrages

- BARBIER J-M, BOURGEOIS E., CHAPELLE G., RUANO-BORBALAN J-C. *Encyclopédie de la formation*, PRF, 2009 (1^{ère} édition).
- BRICAUD Julien. *Accueillir les jeunes migrants, Les mineurs isolés étrangers à l'épreuve du soupçon*. Lyon : Chronique sociale, Juin 2012, 221 p.
- DANANCIER Jacques. *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif. ROCS, référentiel d'observation des compétences sociales*. 2^{ème} édition. Paris : Dunod, 2011, 170 p.
- DUBOIS-POT Jean-Pierre. *Le cadre institutionnel de l'action sociale*. Éditions ASH, octobre 2011, 171 p.
- LEGENDRE Ronald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Le défi éducatif collection, Guérin éditeur, 2005 (3^{ème} édition).
- Ouvrage collectif. *Les compétences sociales – L'accompagnement des jeunes en difficulté*. CRDP de Champagne-Ardenne, 2000, 270 p.
- PAUL Maela. *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan, Savoirs et formation, 2004, 352 p.

Rapports

- BOUTEREAU-TICHET Sylvie, JOURDAIN-MENNINGER Danièle, LANNELONGUE Christophe. *Le travail social auprès des jeunes en difficulté dans leur environnement*. IGAS, Rapport n°2005 013, juillet 2005.

Revues

- Accompagner, une idée neuve en éducation. *Cahiers pédagogiques*, avril 2001, n°393, 65 p.

Articles

- GAGNE Marie-Hélène, DESBIENS Nadia, BLOUIN Katherine. Trois profils-types de jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux. *Éducation et francophonie*, printemps 2004, Volume XXXII:1, p. 276-311.
- BOUTINET Jean-Pierre. Menaces sur les autonomies dans les parcours de formation professionnelle. *Chronique sociale*, 1998, p. 248-255.

- HELFTER Clémence. La prise en charge des mineurs isolés. *Revue informations sociales*, 2010, n°160, p.124-151, INIST.
- LEMAIRE Eva. La place des mineurs isolés dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage ? *Les Cahiers du GEPE*, 2013, n°5.
- LEMAIRE Eva. Portraits de mineurs isolés étrangers en territoire français : apprendre en situation de vulnérabilité. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2012, n°31, 2012, p. 31-53.
- LEMAIRE Eva, Les enjeux sous-jacents de la scolarisation des mineurs étrangers isolés. *Revue Le français aujourd'hui*, 2009/1 n°164, p. 21-32, DOI : 10.3917/lfa.164.0021, Cairn info.
- LEMAIRE Eva. Mineurs étrangers isolés, à l'école : un passeport pour l'intégration socioprofessionnelle ? *Revue diversité ville-école-intégration*, 2006, n°146, p.97-102, N°INIST : 11194157.
- PERRETTI-WATEL Patrick. Du recours au paradigme épidémiologique pour l'étude des conduites à risque. *Revue française de sociologie*, 2004/1, Vol.45, p. 103-132.

Articles et rapports en ligne

- ANESM. Recommandations de bonnes pratiques professionnelles. *Les attentes de la personne et le projet personnalisé*. ANESM, 2008.
Rapport disponible en ligne à l'adresse :
http://www.anesm.sante.gouv.fr/IMG/pdf/reco_projet.pdf
- BIER Bernard, *Accompagnement éducatif, migrations et identités culturelles*, Intervention Forum IRTS Metz « Construire ensemble l'accueil des jeunes primo-arrivants », article consulté le 1^{er} décembre 2012
Article disponible en ligne à l'adresse :
http://www.injep.fr/IMG/pdf/identite_s_culturelles1.pdf
- DEBRÉ Isabelle. *Les mineurs isolés étrangers en France*. Rapport parlementaire, mai 2010, 160 p.
Document disponible en ligne à l'adresse :
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000220/0000.pdf>.
- ÉTIEMBLE Angéline. *Les mineurs isolés étrangers, évaluation quantitative de la population accueillie à l'Aide sociale à l'enfance, les termes de l'accueil et de la prise en charge*. Rennes : Étude réalisée pour la direction de la population et des migrations, Quest Us (association d'études et de recherches en

sociologie), 2002.

Document disponible en ligne à l'adresse :

http://www.odris.fr/documents/etudes/mineurs_isoles_etrangers.pdf

- France terre d'asile, Quelle intégration pour les mineurs isolés reconnus réfugiés ?, *Cahier du social*, n°28, février 2011.

Article disponible en ligne à l'adresse : <http://www.france-terre-asile.org/images/stories/publications/cahiersdusocial/cds28-quelle-integration-mineurs-isoles-refugies.pdf>

- JELLAB Aziz. Élèves de lycée professionnel face aux savoirs scolaires et professionnels : contribution à une sociologie des formes de rapport aux savoirs. *Cahier de la recherche en éducation*, 1999, volume 6, n°1, p. 393-419.

Document disponible en ligne à l'adresse :

http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v6n3/04_Jellab.pdf

- LAURENT Nina, *Les mineurs étrangers isolés, des personnes en devenir ?*, La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 2007/4 n°70, p.43-50, DOI : 10.3917/lett.070.0043, Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2007-4page-43.htm>

- LEFEBVRE Jean-Pierre, MOBBS Philippe. *Évaluation pluridisciplinaire des mineurs en cours de mesure en protection de l'enfance : recensement et analyse des outils utilisés par les établissements de protection de l'enfance*. ANESM (agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et service sociaux et médico-sociaux, juin 2012.

Document disponible en ligne à l'adresse :

http://www.anesm.sante.gouv.fr/IMG/pdf/outils_eval_pluri_PE_recensement_et_analyse.pdf

- LEMAIRE Eva. La place des mineurs isolés dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage ? *Les Cahiers du GEPE*, 2013, n°5. **Article disponible en ligne à l'adresse :**

<http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2429>

- Ministère de l'Immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire. *Les politiques relatives à l'accueil, l'intégration et le retour des mineurs non accompagnés*. Rapport annuel pour le réseau européen des migrations (REM), 2010.

Document disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.immigration.gouv.fr/IMG/pdf/REMinIsoles.pdf>

- NECHIFOR-MARHADOUR Emmanuelle. Le cas d'adolescents isolés étrangers. *Le journal des psychologues*, 2011/7 n°290, p. 22-27, DOI : 10.3917/jpd.290.0022, Cairn info, consulté le 5 décembre 2012
Article disponible en ligne à l'adresse :
<http://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2011-7-pages-22.htm>

- PINEAU G., *L'accompagnement en formation : de l'avant naissance à l'après-mort. Entre solidarité et professionnalité*, Revue de l'Education Permanente, 2002/4 n°153, p. 29-41.
Document disponible en ligne à l'adresse :
<http://emmenhelen.free.fr/accompagnement/153%20PINEAU%5B1%5D.pdf>

- ROUX Yves, *Mineurs sans frontières*, Les cahiers dynamiques 2005/4 n°36, p 8-9, DOI : 10.3917/ICD.036.0008, Cairn Info consulté le 5 décembre 2012
Article disponible en ligne à l'adresse :
<http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2005-4-page-8.htm>

- UNASEA Sauvegarde de l'enfance, *Les centres éducatifs et professionnel (CEP), une expérience qui mérite d'être confortée*, UNASEA groupe de travail sur les centres éducatifs et professionnel constitué en décembre 2006 par l'UNASEA, document remis au secrétaire d'état en charge de la famille, mars 2008, document consulté le 15 mars 2011.
Rapport disponible en ligne à l'adresse :
<http://www.cnape.fr/files/rapports/266.pdf>

- UNASEA Sauvegarde de l'enfance, *Cahier des charges des centres éducatifs et professionnels (CEP)*, groupe de travail sur les centres éducatifs et professionnels, projet de cahier des charges, document consulté le 15 mars 2011.
Document disponible en ligne à l'adresse :
<http://www.cnape.fr/files/rapports/267.pdf>

- THIBAUDEAU Caroline. Mineurs étrangers isolés : expérience brutale de la séparation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2006/2 – n°64, p. 97-104, DOI : 10.3917/lett.064.104, Distribution électronique Cairn.info pour ERES
Article disponible en ligne à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2006-2-page-97.htm>

Webographie

Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (A.F.P.A.) :
www.afpa.fr

Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation sociale (CRESAS) :
<http://www.creas.ca/>

- Eduscol. Enseignements généraux et professionnels adaptés :
<http://eduscol.education.fr/cid46765/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte.html>

- InfoMie, centre de ressources sur les mineurs isolés étrangers :
<http://infomie.net/spip.php?rubrique254>

- Légifrance.gouv.fr, *Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile*,
version consolidée au 11 novembre 2012 :
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006070158&dateTexte=20121217>.

- Ministère des Affaires sociales et de la Santé : <http://www.social-sante.gouv.fr>

- Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) :
www.justice.gouv.fr/minister/minidpjj.htm

- Revue française de pédagogie : www.inrp.fr/publications/rtf/

Annexes

Annexe A - Extrait de la circulaire « Valls » : les conditions de régularisation de jeunes majeurs étrangers sans-papiers.³⁰⁷

1° Les jeunes majeurs étrangers entrés en France avant l'âge de 16 ans et dont les liens privés ou familiaux se trouvent essentiellement en France.

Ils peuvent obtenir une carte de séjour portant la mention « vie privée et familiale », dans les conditions suivantes :

- qu'ils soient à la charge effective de leur famille en France ;
- que leur parcours scolaire en France puisse être considéré comme assidu et sérieux ;
- qu'au moins un de leurs parents réside légalement en France.

2° Les jeunes majeurs étrangers entrés en France après l'âge de 16 ans, dont toute la famille proche réside légalement en France.

Ces jeunes adultes peuvent également se voir délivrer une carte de séjour portant la mention « vie privée et familiale », s'ils justifient :

- être à la charge effective de leur famille en France ;
- être engagés en France dans un parcours scolaire avec assiduité et sérieux.

Les jeunes majeurs étrangers entrés en France avant l'âge de 16 ans et dont les liens privés et familiaux se trouvent essentiellement en France.

3° Les jeunes majeurs étrangers entrés en France depuis au moins l'âge de 16 ans, qui poursuivent des études supérieures en France mais ne peuvent pas justifier que ses liens privés ou familiaux se trouvent essentiellement en France.

Ils peuvent solliciter une carte de séjour portant la mention « étudiant », dès lors qu'ils justifient :

- être scolarisé en France depuis au moins l'âge de 16 ans ;
- poursuivre des études supérieures de manière assidue et sérieuse.

4° Les jeunes majeurs étrangers isolés confiés à l'aide sociale à l'enfance entre l'âge de 16 et de 18 ans, qui ne peuvent invoquer aucune attache privée ou familiale en France.

Il peut leur être délivré une carte de séjour portant la mention « salarié » ou « travailleur temporaire » s'ils sont engagés depuis au moins 6 mois dans une formation professionnelle qualifiante, ou une carte de séjour temporaire portant la mention "étudiant" s'ils poursuivent des études secondaires ou universitaires, sous réserve :

- du caractère réel et sérieux du suivi de la formation ou des études ;
- et d'un avis favorable de la structure d'accueil du jeune majeur étranger isolé quant aux perspectives d'insertion de ce dernier dans la société française ;
- et de liens avec son pays d'origine inexistant, menus ou très dégradés.

³⁰⁷ Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire. *Les politiques relatives à l'accueil, l'intégration et le retour des mineurs non accompagnés*, 2010 [en ligne]: Disponible en ligne sur : < <http://www.immigration.gouv.fr/IMG/pdf/REMMInIsoles.pdf> >. (Consulté le 15-12-2012).

Annexe B – Les possibilités de scolarisation pour les mineurs et jeunes majeurs isolés étrangers dans l'Éducation nationale.³⁰⁸

Les possibilités de scolarisation pour les mineurs et jeunes majeurs isolés étrangers dans l'Éducation nationale					
	Intitulé	Conditions d'accès	Contenu	Autorisation de travail	Perspectives / débouchés
Au sein de l'Éducation nationale	CLA Classe d'accueil pour primo-arrivants ayant été scolarisés dans leur pays d'origine	Nouveaux arrivants relevant de l'obligation scolaire (< 16 ans) En âge d'être scolarisés dans le second degré	Apprentissage du français comme langue de scolarisation + intégration dans une classe ordinaire	Non	Intégration dans un cursus ordinaire du second degré
	CLA-NSA Classe d'accueil pour primo-arrivants non scolarisés antérieurement	Nouveaux arrivants relevant de l'obligation scolaire (< 16ans) En âge d'être scolarisés dans le second degré	Apprentissage du français et acquisition des connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire + intégration dans une classe ordinaire	Non	Intégration dans un cursus ordinaire du second degré
	CIPPA Cycle d'insertion professionnelle par alternance de la mission générale d'insertion de l'Éducation nationale (MGIEN)	Nouveaux arrivants ne relevant plus de l'obligation scolaire (> 16 ans)	Qualification et préparation à l'insertion professionnelle et sociale	Non	Intégration dans une formation professionnelle
	CIPPA FLE-ALPHA (français langue étrangère / alphabétisation)	Nouveaux arrivants peu ou pas scolarisés antérieurement (CIPPA FLE -ALPHA)			

308 D'après « les possibilités de scolarisation pour les mineurs et jeunes majeurs isolés étrangers », p. 35 :

Andréo Christophe, Carlier Marine. Quelle intégration pour les mineurs isolés reconnus réfugiés ? Étude de l'observatoire de l'intégration des réfugiés, *Les cahiers du social*, février 2011, n°28, p. 35 (en ligne). Disponible sur :

<<http://www.infomie.net/IMG/pdf/cds28-quelle-integration-mineurs-isoles-refugies.pdf>>. (Consulté le 15-12-12).

Les possibilités de scolarisation pour les mineurs et jeunes majeurs isolés étrangers dans l'Éducation nationale					
	Intitulé	Conditions d'accès	Contenu	Autorisation de travail	Perspectives / débouchés
	Poursuite d'études dans un lycée d'enseignement professionnel : CAP, Bac. Professionnel	Avoir le niveau CAP / Bac. Pro. Requis par l'Éducation nationale. trouver une place disponible au sein d'un lycée professionnel	Préparation d'un diplôme, à temps plein, sans alternance	Non (si le cursus ne se fait pas en alternance)	Diplôme / Emploi
	Poursuite d'études dans un lycée d'enseignement général ou technologique	Avoir le niveau requis par l'Éducation nationale	Préparation d'un baccalauréat général ou technologique	Non	Diplôme / Poursuite d'études

Annexe C - Les possibilités de scolarisation pour les mineurs et jeunes majeurs isolés étrangers hors Éducation nationale.³⁰⁹

Les possibilités de scolarisation pour les mineurs et jeunes majeurs isolés étrangers hors Éducation nationale					
	Intitulé	Conditions d'accès	Contenu	Autorisation de travail	Perspectives / débouchés
Hors Éducation nationale	CFA Centre de formation des apprentis	Trouver un employeur pour signer un contrat de travail ; disposer d'une autorisation de travail (ou avoir le droit de travailler). Le niveau scolaire doit permettre de suivre en CAP (lire / écrire / comprendre une consigne / rédiger un devoir, ...) même si les CFA n'en font pas toujours une condition d'admission pour les MIE	Préparation d'un diplôme professionnalisant (CAP, bac. pro.). Formation en alternance. L'employeur verse un salaire au jeune	Oui	Diplôme / Emploi
	Formation interne Centre éducatif et professionnel (CEP)	Être accueilli dans un CEP	Préparation d'un titre professionnel ³¹⁰ (formation professionnelle qualifiante)	Non	Certification professionnelle / Emploi
	CFP Centre de formation professionnelle	Formation payante	Poursuite d'études : préparation d'un BTS	Non (le cursus ne se fait pas en alternance)	Diplôme / Emploi

309 D'après « les possibilités de scolarisation pour les mineurs et jeunes majeurs isolés étrangers », p. 35 :

Andréo Christophe, Carlier Marine. Quelle intégration pour les mineurs isolés reconnus réfugiés ? Étude de l'observatoire de l'intégration des réfugiés, *Les cahiers du social*, février 2011, n°28, p. 35 (en ligne). Disponible sur :

<<http://www.infomie.net/IMG/pdf/cds28-quelle-integration-mineurs-isoles-refugies.pdf>>. (Consulté le 15-12-12).

310 Un titre professionnel est une certification professionnelle délivrée, au nom de l'État, par le ministère chargé de l'Emploi. Il existe 300 titres professionnels couvrant l'ensemble des secteurs d'activité et correspondant à des qualifications de niveaux V à III. Les organismes de formation proposant une formation en vue de l'obtention d'un titre professionnel sont essentiellement financés par les conseils régionaux ou par les partenaires sociaux (pôle emploi, OPCA). Disponible sur : <<http://travail-emploi.gouv.fr/espaces,770/formation-professionnelle,1937/dossiers,1963/les-titres-professionnels,1986/les-titres-professionnels,12857.html>>. (Consulté le 15-3-2013).

Annexe D : Les titres professionnels du ministère chargé de l'emploi

Les titres professionnels

Les titres professionnels du ministère chargé de l'emploi sont³¹¹ :

- basés sur l'analyse de l'emploi et validés par les instances professionnelles consultatives où siègent des professionnels du secteur ;
- accessibles par la formation et par la validation des acquis de l'expérience ;
- inscrits dans le répertoire national des certifications professionnelles ;
- délivrés au nom de l'État.

Ils sont constitués de « certificats de compétences professionnelles », correspondant chacun à une activité pouvant faire l'objet d'une employabilité.

L'attribution d'un titre professionnel

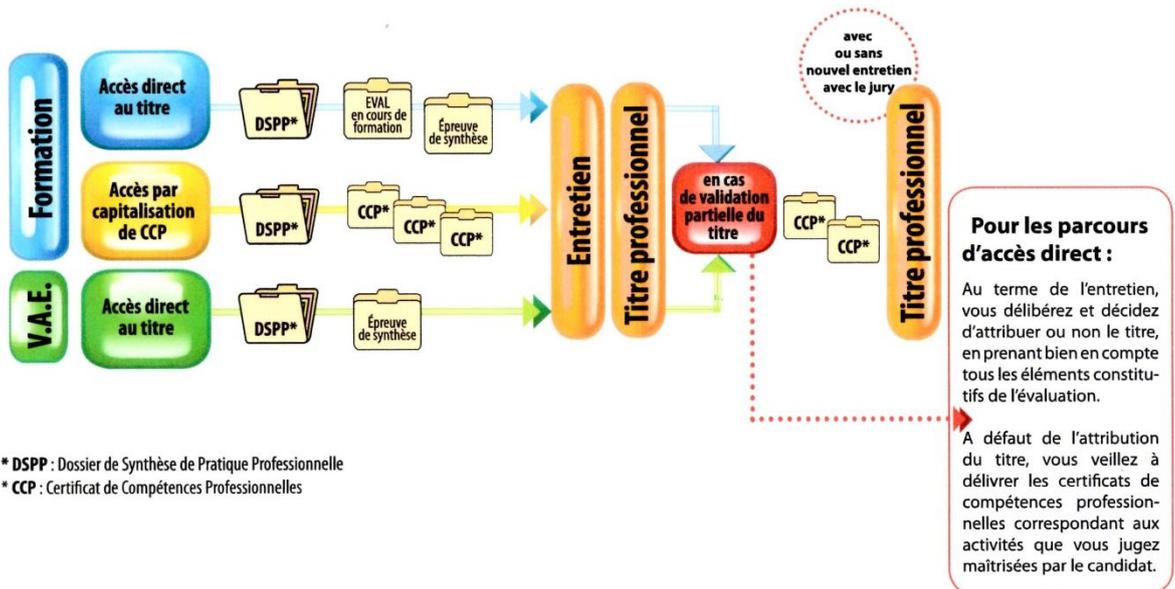
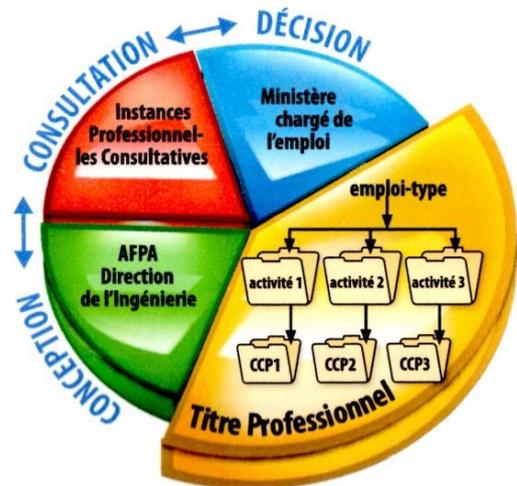
L'accès au titre se fait de manière distincte pour :

- les candidats issus d'un parcours de formation ;
- les candidats à la validation d'acquis de l'expérience.

L'accès au titre se fait de manière graduelle pour :

- les candidats issus d'un parcours progressif de formation, capitalisant des CCP (certificats de compétences professionnelles) en lien avec le titre visé.

Un Certificat Complémentaire de Spécialisation, correspondant à une extension de l'emploi, peut être associé au titre professionnel.



Annexe E - Fiche signalétique du centre éducatif et professionnel

³¹¹ AFPA. La certification professionnelle du ministère chargé de l'emploi en application de l'arrêté du 09/03/2006 publié au J.O. le 8/04. Guide des jurys. *Production AFPA*, octobre 2006, p. 7.

Fiche signalétique du CEP		
Habilitations & agrément	<ul style="list-style-type: none"> - habilitation protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) - habilitation aide sociale à l'enfance (ASE) - agrément ministère du travail - convention avec l'Éducation nationale 	
Population suivie	<ul style="list-style-type: none"> - jeunes de 12 à 18 ans accueillis au titre de l'aide sociale à l'enfance et de l'enfance délinquante - jeunes majeurs (jusqu'à 21 ans) 	
Capacité d'accueil	<ul style="list-style-type: none"> - internat : 50 places - accueil de jour : 25 places - service de suite : 10 places 	
Pôle éducatif	Unités de vie	<ul style="list-style-type: none"> - Service d'accueil de jour : prise en charge à la journée quand la situation du jeune ne nécessite pas de placement en internat) : 10 personnes - Service de suite : accompagnement du jeune sur une durée n'excédant pas 6 mois, à l'approche de la majorité ou en fin de placement - Prise en charge avec hébergement : <ul style="list-style-type: none"> . <i>groupe accueil</i> : internat des garçons âgés de 16 ans et plus . <i>pavillon</i> : internat des filles âgées de 16 ans et plus . <i>la maison des enfants</i> : accueil des jeunes âgés de moins de 16 ans . <i>Groupe semi-autonomie</i> : appartements intra-muros . <i>Groupe autonomie</i> : foyer des jeunes travailleurs et appartements extérieurs
	Pôle d'accueil et d'orientation (PAO)	<ul style="list-style-type: none"> - Classe interne : accompagnement à la scolarité - Activités socio-culturelles et sportives
	Formations professionnelles proposées	<ul style="list-style-type: none"> - Hôtellerie - restauration <ul style="list-style-type: none"> . titre professionnel « serveur(se) de restaurant » . titre professionnel « cuisinier de restaurant » . titre professionnel « agent polyvalent de restauration » . titre professionnel « agent d'hôtellerie » - Peinture en bâtiment <ul style="list-style-type: none"> . titre professionnel « peintre en bâtiment »
Prise en charge médicale, paramédicale et psychologique	<ul style="list-style-type: none"> - Infirmier(ière) - Psychologue - Médecin psychiatre 	

Annexe F : Grille d'étude des dossiers des jeunes migrants isolés et non migrants

Dossier n°..... Pseudo :.....Éducateur référent :

MIE NON MIE

Date de naissance :..... Age :

Genre : M F

Pays d'origine :..... Continent :

Nationalité :

Existence physique sur le territoire français / Lien familiaux :

<input type="checkbox"/> père	<input type="checkbox"/> mère	<input type="checkbox"/> fratrie	<input type="checkbox"/> membre de la famille	<input type="checkbox"/> amis	<input type="checkbox"/> connai

Premier placement : OUI / NON

Lieu de placement précédent :

Nombre et type de mesure des placements précédents :

①

②

③

Éléments d'anamnèse :

.....

.....

CEP

Date d'arrivée :..... Groupe :

Type de mesure :

Difficultés identifiées à l'admission :

.....

Scolarité / diplôme / formation :

Formation suivie actuellement :..... Lieu:

Niveau :

Niveau scolaire :

- niveau scolaire le plus élevé hors du territoire français :
- niveau scolaire le plus élevé sur le territoire français :
- autre

Diplômes obtenus :

-
-
-
-

Scolarisation / Formation précédentes

Scolarité Formation	Type d'établissement ³¹²	Niveau (classe)	Années				Observati
			2009	2010	2011	2012	

³¹² Établissement d'enseignement général / Scolarité alternative (classe relais) / Centre d'apprentissage / Établissement d'éducation spécialisée / Formation interne CEP / PAO & classe interne CEP

Échelle d'Évaluation des Compétences Sociales																															
	Vie affective					Vie sociale					Vie cognitive					Rapports au corps et à la santé					Compétences dans l'environnement					Formation professionnelle					D.C.S.
	C11	C12	C13	C14	C15	C21	C22	C23	C24	C25	C31	C32	C33	C34	C35	C41	C42	C43	C44	C45	C51	C52	C53	C54	C55	C61	C62	C63	C64	C65	
5																															
4																															
3																															
2																															
1																															

Les interrogations à soumettre en synthèse :

Attentes de la personne et/ou de la famille ou de l'environnement aidant :

Éléments d'anamnèse :

Annexe G : Référentiel d'observation et d'évaluation des compétences sociales

CD/AC/12.10

SQ.DIR.MOP.001.01

Matrice d'observation et d'évaluation des compétences sociales en Centre éducatif professionnel : dimensions et critères d'observation

1	2	3	4	5	6
Vie affective	Vie sociale	Vie cognitive	Rapports au corps et à la santé	Compétences dans l'environnement	Formation professionnelle
C11 <i>Expression des affects et contrôle des émotions</i>	C21 <i>Relations avec les adultes</i>	C31 <i>Analyser une information</i>	C41 <i>Hygiène corporelle, vestimentaire et espace de vie</i>	C51 <i>Capacités de déplacements</i>	C61 <i>Pré-requis et aptitudes pour l'apprentissage</i>
C12 <i>Liens familiaux et/ou environnement aidant</i>	C22 <i>Relations avec les autres usagers</i>	C32 <i>Utiliser une information et les acquis</i>	C42 <i>Rapport à l'alimentation</i>	C52 <i>Réactions/adaptations aux situations nouvelles</i>	C62 <i>Conditions et rythmes de travail</i>
C13 <i>Vie sexuée</i>	C23 <i>Présentation et image de soi</i>	C33 <i>Gestion budgétaire</i>	C43 <i>Gestion du rythme de vie</i>	C53 <i>Capacité de projet</i>	C63 <i>Autonomie et respect des consignes</i>
C14 <i>Relations amicales</i>	C24 <i>Citoyenneté et rôle social. Interaction avec l'institution</i>	C34 <i>Intérêt pour apprendre</i>	C44 <i>Gestion de sa santé</i>	C54 <i>Maîtrise de l'environnement extérieur</i>	C64 <i>Aptitudes relationnelles</i>
C15 <i>Position dans les conflits</i>	C25 <i>Connaissance et respect des règles et des lois</i>	C35 <i>Attention et concentration</i>	C45 <i>Conduites à risques</i>	C55 <i>Participation à la vie sociale</i>	C65 <i>Adhésion Implication Motivation</i>

Dimension 1 : Vie affective

« Cette dimension concerne les émotions, les sentiments, les désirs, le lien que peut éprouver un enfant/adolescent dans son rapport à lui-même et sa relation à l'autre ».

C11	C12	C13	C14	C15
Expression des affects et contrôle des émotions	Liens familiaux et/ou environnement aidant	Vie sexuée	Relations amicales	Position dans les conflits
<p>D5</p> <p>La parole prend le relais de l'émotion. On peut discuter du fait émotionnel</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D5</p> <p>A une place reconnue dans sa famille qui favorise son épanouissement personnel et sa valorisation sociale</p> <p><i>S'est construit un environnement affectif équilibré</i></p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D5</p> <p>Relation sexuelle épanouissante</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D5</p> <p>Elargit le champ de ses relations privilégiées</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D5</p> <p>Est capable de gérer un conflit dans le respect de soi et de l'autre</p> <p><input type="checkbox"/></p>
<p>D4</p> <p>Donne du sens et maîtrise mieux ses émotions avec l'aide de l'adulte</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D4</p> <p>A une place reconnue dans sa famille avec encore des difficultés pour son épanouissement personnel et sa valorisation sociale</p> <p><i>Développe des relations affectives vers un environnement élargi</i></p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D4</p> <p>Sexualité responsable</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D4</p> <p>Peut maintenir une relation amicale stable</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D4</p> <p>Connaît sa position mais sollicite un médiateur</p> <p><input type="checkbox"/></p>
<p>D3</p> <p>Capable de temporiser ses émotions et de prendre un peu de distance sur demande de l'adulte. Recherche le contact de l'adulte pour surmonter la difficulté</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D3</p> <p>A besoin d'un environnement aidant pour renouer des liens satisfaisants avec sa famille</p> <p><i>A établi des liens affectifs dans l'environnement rapproché/de proximité</i></p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D3</p> <p>Prend conscience de sa sexualité mais a besoin de l'aide de l'adulte pour mieux se situer dans son identité</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D3</p> <p>Est capable de mettre en place une relation amicale</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D3</p> <p>Prise de conscience avec l'aide de l'adulte</p> <p><input type="checkbox"/></p>
<p>D2</p> <p>Exprimer avec difficultés ses émotions et ses désirs</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D2</p> <p>A des difficultés à se situer dans sa famille où sa place est à redéfinir</p> <p><i>A trouvé sa place au sein de son groupe d'appartenance</i></p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D2</p> <p>Est préoccupé par sa sexualité qu'il exprime de façon implicite. Reconnaissance de l'autre sexe</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D2</p> <p>Communique avec les autres par conformisme sans nouer de réelles relations d'amitié</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D2</p> <p>Reproduit des schémas de comportement : bouc émissaire, bon Saint Bernard, leader négatif, leader positif</p> <p><input type="checkbox"/></p>
<p>D1</p> <p>N'exprime pas ou exprime avec de grandes difficultés ses émotions et ses désirs avec de possibles passages à l'acte</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D1</p> <p>Aucun lien avec sa famille</p> <p><i>Isolement total</i></p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D1</p> <p>Vie sexuée centrée sur l'imaginaire sans rapport avec l'autre</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D1</p> <p>Difficulté à entrer en relation avec les autres</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>D1</p> <p>Subit ou attise ou provoque les conflits</p> <p><input type="checkbox"/></p>
<p>Observations – Éléments factuels :</p>				

Evaluation jeunes mineurs isolés

Dimension 2 : Vie sociale

« Cette dimension concerne la relation sociale au travers de l'ouverture aux autres, de la citoyenneté, des règles et des lois fondamentales ».

C21	C22	C23	C24	C25
Relations avec les adultes	Relations avec les autres usagers	Présentation et image de soi	Citoyenneté et rôle social. Interaction avec l'institution	Connaissance et respect des règles et des lois
D5 Echange sur un mode de confiance et de liberté d'expression <input type="checkbox"/>	D5 Prend des initiatives, est animateur, motive les autres <input type="checkbox"/>	D5 Est capable d'adapter son image aux circonstances sociales <input type="checkbox"/>	D5 A intégré et applique les notions, est capable d'actions citoyennes, seul, est acteur de son placement <i>A trouvé un équilibre harmonieux entre sa culture d'origine et celle d'accueil</i> <input type="checkbox"/>	D5 A intégré le sens et le respect des règles et des lois fondamentales <input type="checkbox"/>
D4 Commence à échanger dans sa relation avec les autres <input type="checkbox"/>	D4 Tient compte des autres, a des relations adaptées <input type="checkbox"/>	D4 Est capable d'adapter son image aux circonstances sociales, avec l'accompagnement de l'adulte <input type="checkbox"/>	D4 Accompagné, peut faire une action citoyenne ; peut être auteur d'un rôle social valorisé, et met à profit son placement <i>Se construit une nouvelle identité</i> <input type="checkbox"/>	D4 A connaissance et respecte les règles et lois fondamentales mais les transgresse parfois dans certaines situations <input type="checkbox"/>
D3 Etend son champ relationnel à plusieurs adultes, avec sollicitation de l'adulte <input type="checkbox"/>	D3 Trouve sa place, est reconnu dans le groupe <input type="checkbox"/>	D3 A conscience de l'importance de son image, sans l'accompagnement de l'adulte <input type="checkbox"/>	D3 A conscience de sa citoyenneté, de son rôle social et admet son placement <i>Sollicite, saisit, mobilise son environnement aidant pour favoriser son intégration</i> <input type="checkbox"/>	D3 A connaissance et respecte les règles et lois fondamentales sur demande de l'adulte <input type="checkbox"/>
D2 Privilégie la relation duelle avec certains adultes <input type="checkbox"/>	D2 A des relations avec certains enfants/adolescents <input type="checkbox"/>	D2 A conscience de l'impact de son image, avec l'accompagnement de l'adulte <input type="checkbox"/>	D2 Est capable d'entendre les notions de citoyenneté, de rôle social et les raisons de son placement <i>Prend conscience de la complexité de sa situation et des efforts à accomplir</i> <input type="checkbox"/>	D2 A connaissance mais ne respecte pas les règles et lois fondamentales, même si l'adulte est présent <input type="checkbox"/>
D1 A des relations tournées exclusivement vers la satisfaction de ses besoins et de ses désirs <input type="checkbox"/>	D1 Aucune relation apparente avec les autres enfants/adolescents <input type="checkbox"/>	D1 N'a pas conscience de l'image qu'il donne aux autres <input type="checkbox"/>	D1 N'a pas conscience de sa citoyenneté, de son rôle social et de sa place dans l'institution <i>Découvre la culture d'accueil</i> <input type="checkbox"/>	D1 N'a pas connaissance des règles et des lois fondamentales <input type="checkbox"/>
Observations – Éléments factuels :				

Evaluation jeunes mineurs isolés

Dimension 3 : Vie cognitive

« Cette dimension concerne les dispositions d'un enfant/adolescent à recevoir, à analyser, à s'approprier et à utiliser l'information ».

C31	C32	C33	C34	C35
Analyser une information	Utiliser une information et les acquis	Gestion budgétaire	Intérêt pour apprendre	Attention et concentration
D5 Peut différencier, ordonner, mettre en rapport les différents éléments et tirer les conséquences, sans aide <input type="checkbox"/>	D5 Capacité à s'approprier durablement ses acquis et de les utiliser dans la vie quotidienne et/ou situations nouvelles <input type="checkbox"/>	D5 Gère son compte de façon responsable sans avoir besoin d'une aide adulte <input type="checkbox"/>	D5 Montre de l'intérêt pour les démarches, les acquisitions, les activités qui lui sont inconnues <input type="checkbox"/>	D5 Est capable de se concentrer sur une tâche sans accompagnement <input type="checkbox"/>
D4 Peut différencier, traiter, mettre en rapport les différents éléments, avec aide <input type="checkbox"/>	D4 S'approprie seul certains acquis de façon intermittente <input type="checkbox"/>	D4 Est capable de gérer un compte en banque mais seulement encore avec l'aide de l'adulte <input type="checkbox"/>	D4 Arrive à s'intéresser de lui-même à des aspects inconnus <input type="checkbox"/>	D4 Fixe son attention, se concentre avec l'aide des professionnels <input type="checkbox"/>
D3 Peut différencier les différents éléments, mais a besoin de l'adulte pour ordonner <input type="checkbox"/>	D3 A besoin du soutien de l'adulte pour s'approprier certains acquis ou intégrer l'information <input type="checkbox"/>	D3 Arrive à garder de l'argent pour tout le mois <input type="checkbox"/>	D3 Commence à s'ouvrir, s'intéresser et participer, mais l'aide de l'adulte reste indispensable <input type="checkbox"/>	D3 A la capacité de se concentrer, de manière épisodique ou courte <input type="checkbox"/>
D2 Parvient à différencier les différents éléments avec l'aide de l'adulte <input type="checkbox"/>	D2 A de grandes difficultés pour utiliser l'information et/ou ses acquis <input type="checkbox"/>	D2 Est capable de garder un peu d'argent pour les jours suivants avec l'aide de l'adulte <input type="checkbox"/>	D2 A besoin d'être encouragé pour participer à tout ce qui lui est inconnu <input type="checkbox"/>	D2 Difficultés importantes à fixer son attention <input type="checkbox"/>
D1 Ne parvient pas à différencier les différents éléments composant l'information <input type="checkbox"/>	D1 Est dans l'incapacité d'utiliser l'information et/ou ses acquis <input type="checkbox"/>	D1 Attend immédiatement son argent et dépense le tout une fois obtenu <input type="checkbox"/>	D1 Peur de l'inconnu. Besoin de l'adulte pour faire à sa place des démarches <input type="checkbox"/>	D1 Ne fixe pas son attention <input type="checkbox"/>
Observations – Éléments factuels : 				

Dimension 4 : Rapports au corps et à la santé

« Cette dimension concerne la manière dont l'enfant/adolescent gère ses besoins en termes d'hygiène, d'alimentation, de soins et de bien-être physique ».

C41	C42	C43	C44	C45
Hygiène corporelle, vestimentaire et espace de vie	Rapport à l'alimentation	Gestion du rythme de vie	Gestion de sa santé	Conduites à risques
D5 Assure toutes les dimensions de son hygiène personnelle <input type="checkbox"/>	D5 Est capable de choisir son alimentation de façon variée et équilibrée avec une bonne attitude sociale <input type="checkbox"/>	D5 Est autonome pour prendre en compte ses propres rythmes, tout en respectant les rythmes imposés <input type="checkbox"/>	D5 Assume toutes les dimensions liées à sa santé <input type="checkbox"/>	D5 A intégré la notion de danger et préserve son intégrité physique et psychique ainsi que celle d'autrui <input type="checkbox"/>
D4 Prend soin de son corps et gère ses vêtements et son espace de vie avec les adultes <input type="checkbox"/>	D4 A besoin de conseils ponctuels <input type="checkbox"/>	D4 Respecte et applique les rythmes imposés <input type="checkbox"/>	D4 Est informé et s'interroge sur les problèmes de santé <input type="checkbox"/>	D4 Adapte sa conduite dans des situations connues <input type="checkbox"/>
D3 A besoin ponctuellement de conseils et de surveillance <input type="checkbox"/>	D3 A besoin d'une présence éducative pour avoir une alimentation raisonnable et équilibrée et être respectueux des autres <input type="checkbox"/>	D3 Commence à s'adapter et à gérer ses rythmes de vie, avec une aide éducative ponctuelle <input type="checkbox"/>	D3 A besoin de l'aide éducative pour prendre en charge sa santé <input type="checkbox"/>	D3 S'appuie sur l'adulte pour éviter les conduites à risques et comprendre ses besoins physiologiques <input type="checkbox"/>
D2 Prend en charge son hygiène sur sollicitation <input type="checkbox"/>	D2 Découvre les règles élémentaires liées à l'hygiène et à l'équilibre alimentaire <input type="checkbox"/>	D2 A besoin d'être sollicité pour s'adapter aux rythmes imposés et/ou pour gérer ses propres rythmes <input type="checkbox"/>	D2 Les besoins de santé sont entendus selon l'appréciation de l'adulte <input type="checkbox"/>	D2 A besoin de l'adulte pour nommer les conduites à risques et comprendre leurs conséquences <input type="checkbox"/>
D1 Néglige son hygiène corporelle, vestimentaire et de son espace de vie <input type="checkbox"/>	D1 A besoin d'aide pour choisir son alimentation et pour manger (utilisation des outils, propreté, ...) <input type="checkbox"/>	D1 Ne sait pas gérer son rythme de vie <input type="checkbox"/>	D1 Ne prend pas en charge sa santé <input type="checkbox"/>	D1 Se met en danger et a des difficultés à prendre conscience des limites <input type="checkbox"/>
Observations – Éléments factuels : 				

Dimension 5 : Compétences dans l'environnement

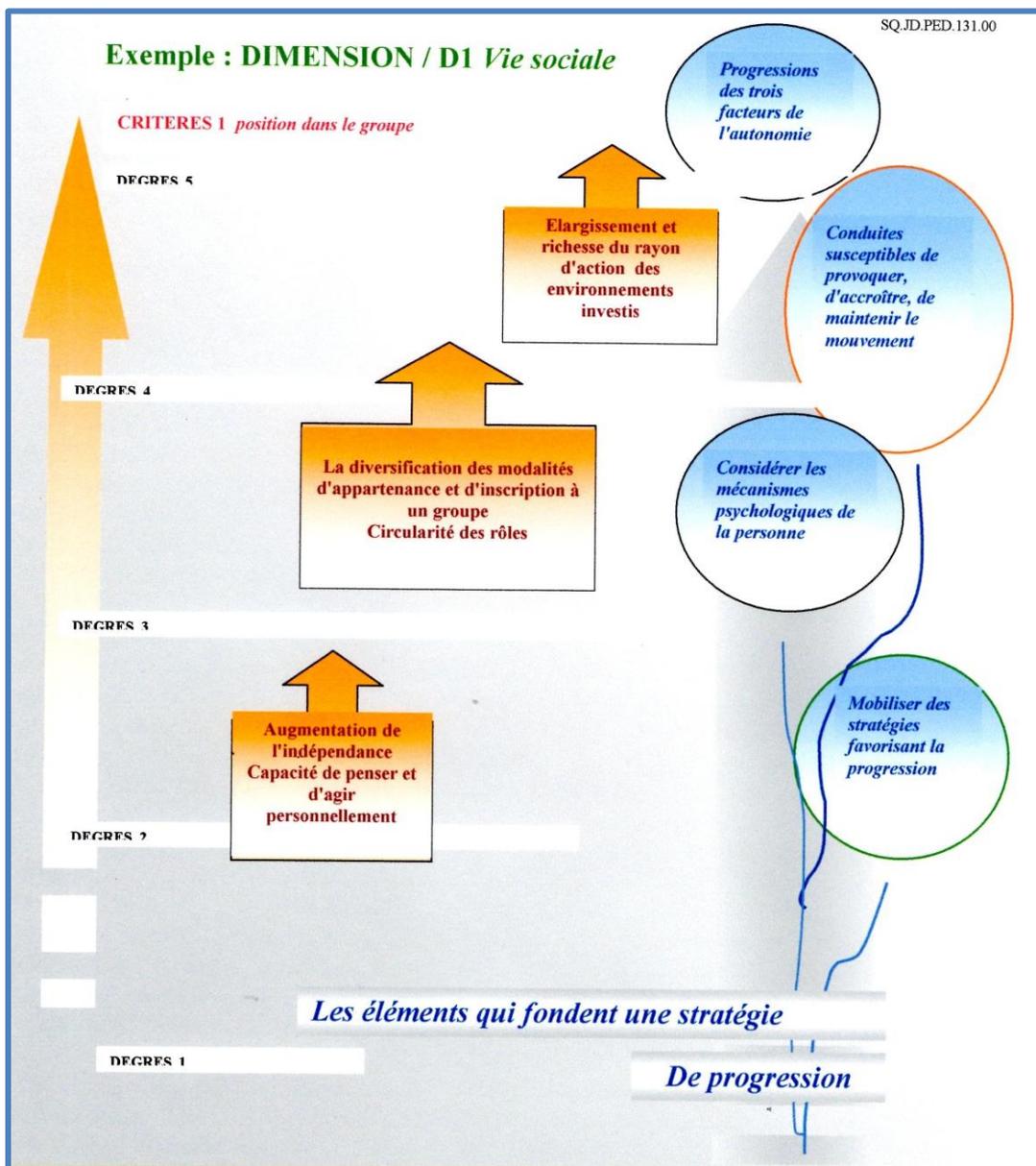
« Cette dimension concerne les capacités d'adaptation aux différentes situations de la vie quotidienne ».

C51	C52	C53	C54	C55
Capacités de déplacement	Réactions/ adaptations aux situations nouvelles	Capacité de projet	Maîtrise de l'environnement extérieur	Participation à la vie sociale
D5 Est capable de prévoir, organiser et gérer ses déplacements <input type="checkbox"/>	D5 A de bonnes capacités d'adaptation et sait mettre en place des stratégies de résolution face à la nouveauté <input type="checkbox"/>	D5 Est capable de mettre en oeuvre un projet social et professionnel <input type="checkbox"/>	D5 Sait utiliser l'environnement extérieur pour ses demandes <input type="checkbox"/>	D5 Participe activement à la vie sociale <input type="checkbox"/>
D4 A besoin de l'aide ponctuelle de l'adulte pour gérer ses déplacements <input type="checkbox"/>	D4 Est capable d'appréhender une situation nouvelle, dans un environnement précis <input type="checkbox"/>	D4 Est capable de faire un choix et d'élaborer un projet <input type="checkbox"/>	D4 Sait se situer dans un lieu inconnu, mais avec des repères concrets et donnés par l'adulte <input type="checkbox"/>	D4 Est impliqué dans la vie sociale avec l'aide ponctuelle de l'adulte <input type="checkbox"/>
D3 Est capable d'effectuer un déplacement organisé par l'adulte <input type="checkbox"/>	D3 Est capable de se confronter à la nouveauté d'une situation, à la condition d'une anticipation, d'une préparation <input type="checkbox"/>	D3 Est capable d'exprimer ses besoins et de faire une demande <input type="checkbox"/>	D3 Sait se situer dans un environnement de proximité <input type="checkbox"/>	D3 A besoin d'un accompagnement pour l'accomplissement de sa vie sociale <input type="checkbox"/>
D2 Sait se repérer dans les lieux institutionnels, avec l'accompagnement de l'adulte <input type="checkbox"/>	D2 A peu d'adaptabilité aux situations nouvelles mais n'en est pas perturbé ou désorienté pour autant <input type="checkbox"/>	D2 A besoin de l'aide de l'adulte pour repérer ses besoins et formuler un projet <input type="checkbox"/>	D2 A besoin de l'adulte pour appréhender l'extérieur <input type="checkbox"/>	D2 Commence à exprimer de l'intérêt pour les activités sociales avec le soutien de l'adulte <input type="checkbox"/>
D1 A besoin d'aide dans les repérages des lieux <input type="checkbox"/>	D1 Toute situation nouvelle est source de perturbations pour la personne <input type="checkbox"/>	D1 Vit dans l'instant présent, rencontre des difficultés à exprimer un projet <input type="checkbox"/>	D1 A des difficultés à se situer à l'extérieur de l'établissement <input type="checkbox"/>	D1 Est dans le rejet des activités sociales <input type="checkbox"/>
Observations – Éléments factuels : 				

Dimension 6 : Formation professionnelle

C61	C62	C63	C64	C65
Pré-requis et aptitudes pour l'apprentissage	Conditions et rythmes de travail	Autonomie et respect des consignes	Aptitudes relationnelles	Adhésion Implication Motivation
D5 Maîtrise des connaissances et aptitudes nécessaires pour envisager l'apprentissage prévu ou un autre apprentissage <input type="checkbox"/>	D5 S'adapte à différents rythmes dans la durée y compris dans un travail à temps plein <input type="checkbox"/>	D5 A intégré les consignes, les respecte et prend des initiatives adaptées <input type="checkbox"/>	D5 Accepte les critiques Sait travailler en équipe <input type="checkbox"/>	D5 Est acteur de son projet et s'épanouit dans la démarche proposée <input type="checkbox"/>
D4 Souhaite utiliser ses acquis et cherche une orientation <input type="checkbox"/>	D4 Adaptabilité à un rythme de travail : seul mais pas dans la durée <input type="checkbox"/>	D4 A intégré les consignes, les respecte mais ne prend pas encore d'initiatives <input type="checkbox"/>	D4 Travaille en équipe avec le soutien de l'adulte <input type="checkbox"/>	D4 Vérifie ses choix en se confrontant à différentes réalités <input type="checkbox"/>
D3 Dispose d'acquis, est capable de les développer dans le cadre d'accompagnement adapté <input type="checkbox"/>	D3 Adaptation progressive au rythme de travail, accompagné par l'adulte <input type="checkbox"/>	D3 A intégré partiellement les consignes mais a encore besoin d'un soutien <input type="checkbox"/>	D3 S'adapte au travail et à ses règles mais a parfois du mal à se remettre en question <input type="checkbox"/>	D3 Est motivé, s'implique et a besoin de l'adulte pour affiner ses choix <input type="checkbox"/>
D2 Développe ses connaissances de base avec le soutien d'un adulte <input type="checkbox"/>	D2 Stabilité ponctuelle dans les activités proposées <input type="checkbox"/>	D2 Commence à apprécier les niveaux de risques et prend conscience du sens des consignes <input type="checkbox"/>	D2 Accepte les règles lorsqu'il s'approprie l'activité, le poste <input type="checkbox"/>	D2 Prend conscience et commence à envisager l'élaboration d'un projet <input type="checkbox"/>
D1 Dispose de peu de connaissances de base et de peu de capacités d'évolution <input type="checkbox"/>	D1 Instabilité dans une activité ou un poste de travail : peu ou pas de concentration <input type="checkbox"/>	D1 A besoin du soutien constant d'un adulte dans tous les apprentissages <input type="checkbox"/>	D1 Ne prend pas en considération les règles implicites et explicites liées au poste ou à l'activité <input type="checkbox"/>	D1 A des difficultés à se motiver pour un projet et à s'impliquer dans les activités proposées <input type="checkbox"/>
Observations – Éléments factuels :				

Les facteurs de variation et de progression des habilités et compétences sociales



³¹⁴ JOING J-L., DAUBAS C. Guide méthodologique de la méthode d'évaluation des compétences sociales. Qualis-Talis, décembre 2008.

GUIDES DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Guide d'entretien semi-directif apprenant

Quelles sont les représentations de la formation des mineurs isolés étrangers ? Comment les jeunes migrants isolés du centre éducatif et professionnel perçoivent-ils leur formation et le dispositif pédagogique dans lequel ils se trouvent ?

Identification¹

Dossier n° Entretien n° Pseudo :			
Nom :..... <i>Prénom</i> :			
Éducateur référent :			
Date de naissance :..... Age :			
Genre : M F			
Date d'arrivée en France : Date d'arrivée au CEP :			
Pays d'origine(s) :..... <i>Continent(s)</i> :			
Nationalité :			
Formation professionnelle suivie au CEP :			
	<i>Pré-qualification</i>	<i>Qualification</i>	<i>Observations</i>
Formation cuisinier de restaurant			
Formation « serveur(se) » de restaurant			
Formation agent d'hôtellerie			

Phase d'introduction

- **L'entretien**
 - Entretien anonyme
 - Enregistrement
 - Présentation mémoire master 2 « Formation et enseignement en hôtellerie-restauration » & travail de recherche

Phase de centrage du sujet

- **Attentes**
 - Attentes par rapport à la formation professionnelle.

¹ Données collectées avant l'entretien.

Phase d'approfondissement

1. Formation professionnelle : choix, représentation

- **Choix de la formation professionnelle**

« Pourquoi, quand, qui (choix personnel / choix suggéré qui ?) ? »

- **Représentation de la formation**

« Que pensez-vous de votre formation ? Comment imaginiez-vous cette formation ? ... »

Ressenti par rapport à la formation – Exprimer ce qu'ils pensent - Comment ils se sentent par rapport aux apprentissages et par rapport aux cours qu'ils suivent -

2. L'apprentissage en formation professionnelle

- **Facilités / difficultés en formation : apprentissage, relations avec les autres, ...**

« Est-ce que trouvez cette formation facile ? Est-ce que parfois vous trouvez que ce que vous faites est moins facile ? »

Sous-thèmes de relance si nécessaire : aisance - fatigue – difficultés techniques – difficultés de compréhension – difficultés avec les autres (formateurs, stagiaires de cette formation, stagiaires d'une autre formation) ...

- **Cours de technologie**

« Avez-vous des difficultés pour apprendre ? Pour comprendre ? »

Sous-thèmes de relance : difficulté à réaliser le travail demandé parce que vous le trouvez trop difficile – difficulté à réaliser le travail demandé parce que vous ne comprenez pas ce que l'on vous demande (compréhension de la langue) – vous ne comprenez pas ce que dit le formateur.

- **Pratique professionnelle** (TP cuisine d'application, restaurant d'application, hôtel d'application)

« Avez-vous des difficultés pour acquérir les gestes techniques ? »

Sous-thèmes de relance : difficultés à réaliser des gestes techniques – difficulté à réaliser le travail demandé parce que vous le trouvez trop difficile – difficulté à réaliser le travail demandé parce que vous ne comprenez pas ce qu'on vous demande (compréhension de la langue) – vous ne comprenez pas ce que dit le formateur.

- **Dispositif d'aide**

En technologie

En pratique professionnelle

« Quand vous avez des difficultés est-ce que l'on vous propose quelque chose pour vous aider ?

Oui, quoi ? Non, souhaiteriez-vous que les formateurs le fassent ? Non, savez-vous pourquoi ?

Pouvez-vous me dire ce que les formateurs peuvent faire pour vous aider ? »

Sous-thèmes de relance : écrire les mots et les phrases au tableau – utiliser l'informatique au tableau avec un vidéoprojecteur - projette que du texte (mots & phrases) – du texte et des images – donne une photocopie du cours à compléter - faire une démonstration – faire des mises en situation ...

Phase de conclusion

3. La formation et le groupe

« Comment vous sentez-vous dans le groupe, avec les autres stagiaires ? »

Sous-thèmes de relance : « tout va bien » – vous discutez avec les autres stagiaires - vous vous sentez seul(e) – les relations sont compliquées- je ne me sens pas compris(e) –

- **Remerciements**

Guide d'entretien semi-directif formateur

H0p. 7 – Dans le contexte du centre éducatif professionnel en tant que structure éducative spécifique, les jeunes migrants isolés en formation professionnelle **ont des spécificités au niveau des prérequis pour une formation professionnelle qui impactent de manière significative les pratiques pédagogiques.**

Identification

Entretien n°			
Nom : Prénom : Age :			
Statut : Éducateur technique <input type="checkbox"/> Enseignant technique <input type="checkbox"/> Autre :			
Discipline(s) enseignée(s) :			
Diplôme de formateur :			
Autre diplôme :			
Depuis combien de temps enseignez-vous :			
Quels niveaux de formation avez-vous ? :			
<input type="checkbox"/>	Titre professionnel qualification	DSPR <input type="checkbox"/>	CEP <input type="checkbox"/> Autre
<input type="checkbox"/>	Pré qualification	DSPR <input type="checkbox"/>	CEP <input type="checkbox"/> Autre
<input type="checkbox"/>	Autre	DSPR <input type="checkbox"/>	CEP <input type="checkbox"/> Autre
<input type="checkbox"/>	Autre	DSPR <input type="checkbox"/>	CEP <input type="checkbox"/> Autre
.....			
.....			

Phase d'introduction

Objectif : identifier les spécificités des jeunes migrants isolés et leurs impacts sur les pratiques pédagogiques.

- **L'entretien**
 - Entretien anonyme
 - Enregistrement
 - Présentation mémoire master 2 « Formation et enseignement en hôtellerie-restauration » & travail de recherche.

- **Les MIE en formation professionnelle**

Phase de centrage du sujet

1. Pensez-vous que les jeunes migrants isolés ont des spécificités par rapport aux autres jeunes accueillis au CEP (« public traditionnel ») ? Si oui, lesquelles ? Sinon, pourquoi ?

- **En quoi et pourquoi ont-ils des spécificités par rapport aux autres jeunes accueillis au CEP ?**

Phase d'approfondissement

2. Dans quelle mesure les jeunes migrants isolés ont-ils des spécificités au niveau des prérequis pour une formation professionnelle par rapport aux autres jeunes accueillis au CEP ?

- **Pensez-vous qu'ils ont des spécificités par rapport aux autres jeunes ?**

- **Au niveau des prérequis et des aptitudes pour l'apprentissage** (cognitifs, relatifs à l'hygiène personnelle)

- **Au niveau des conditions et rythmes de travail : adaptation & adaptabilité** (environnement du travail, conditions et rythmes de travail, adaptation aux évolutions, ...)

- **Au niveau de l'autonomie et du respect des consignes** : degré plus ou moins grand d'autonomie, capacité à apprécier les risques et à respecter les consignes, capacité à s'organiser, à se concentrer sur l'activité, à transférer un apprentissage, à reproduire une posture professionnelle, ...

- **Au niveau des aptitudes relationnelles** (présentation, expression, contrôle des émotions, adaptation, acceptation des observations et des conseils)

- **Au niveau de l'adhésion, de l'implication et de la motivation**

3. Les jeunes migrants isolés ont-ils des attentes différentes de celles des autres jeunes ?

- **Par rapport à la formation professionnelle**

4. Dans quelle mesure ces spécificités impactent-elles vos pratiques pédagogiques ?

- **Leurs spécificités sont-elles prises en compte ? Doivent-elles être prises en compte ? Comment les prenez-vous en compte dans vos pratiques pédagogiques ? Oui, comment ? Non, pourquoi ?**

Au niveau : des méthodes, des techniques de résolution de problèmes (exposé, démonstration gestuelle, présentation d'expériences, simulation, jeux de rôle, étude de cas, exercices d'application, simulation), des conditions d'apprentissage (travail personnel, travail en groupe, médiation individuelle, ...), des médias utilisés (document, tableau, bande son, vidéo, page web, cédérom, ...), de la pratique professionnelle, ...

- **Modalités de formation « actives » / « magistrales » ?**

Proposition d'activités spécifiques à chacun (ou à chaque groupe) ou identiques pour tous, modalités d'enseignement « spécifiques », pratiques pédagogiques particulières.

Phase de conclusion

Remerciements

Guide d'entretien focus groupe

Participants : équipe de direction & éducateurs spécialisés

- Directrice adjointe
- Animatrice qualité
- Responsable service éducatif et pédagogique
- Éducateurs spécialisés : 3

Phase d'introduction

- **Le cadre dans lequel s'inscrit cet entretien**
 - mon parcours
 - mémoire master 2 « Formation et enseignement en hôtellerie-restauration » / mémoire : thématique, cadre de l'étude

Thématique générale	« Les mineurs isolés étrangers en formation professionnelle dans le contexte d'un centre éducatif et professionnel et leur projet individualisé basé sur les compétences sociales : public atypique, public spécifique ? »
Question de recherche	Les mineurs isolés étrangers en formation professionnelle ont-ils des spécificités par rapport aux autres jeunes accueillis au centre éducatif professionnel et dans quelle mesure elles impactent les pratiques pédagogiques ?

- **Animation / déroulement de l'entretien**
- **Remerciements / contribution**

Phase de centrage du sujet

1. Les jeunes migrants isolés accueillis au CEP.

- Les jeunes migrants isolés ont-ils des spécificités par rapport aux autres jeunes ? Si oui, lesquelles ? Si non, pourquoi ?

Phase d'approfondissement

2. Les spécificités des jeunes migrants (17-21 ans) versus les jeunes accueillis traditionnellement au CEP.

- En quoi et pourquoi ont-ils des spécificités par rapport aux autres jeunes accueillis au CEP ?

Éléments de relance si nécessaire

- au niveau « *affectif* » [émotions – sentiments - lien que peut éprouver l'adolescent dans son rapport à lui-même et aux autres (liens familiaux et/ou environnement aidant, relations amicales, ...)]
- au niveau « *social* » [relation sociale au travers de l'ouverture aux autres (adultes, autres usagers), de la citoyenneté, des règles et des lois fondamentales]
- au niveau « *cognitif* » [les dispositions à recevoir, à analyser, à s'approprier et à utiliser l'information]
- au niveau de leurs « *rapports au corps et la santé* » [manière de gérer leurs besoins en termes d'hygiène, d'alimentation, de gestion du rythme de vie, de santé, de conduites à risques]
- au niveau des « *compétences dans l'environnement* » [capacité d'adaptation aux différentes situations de la vie quotidienne (déplacement, adaptation aux situations nouvelles, capacité de projet, participation à la vie sociale)]
- au niveau des « *prérequis pour une formation professionnelle* » [aptitudes pour l'apprentissage, rythme de travail, adaptabilité au rythme de travail, autonomie et respect des consignes, aptitudes relationnelles, adhésion, implication et motivation]

3. Les attentes des mineurs isolés étrangers.

- Les jeunes migrants isolés ont-ils des attentes différentes de celles des autres jeunes accueillis au CEP ?
- par rapport au centre éducatif et professionnel

4. Impact des spécificités sur les pratiques.

- Dans quelle mesure ces spécificités impactent-elles vos pratiques ?
- Leurs spécificités sont-elles prises en compte ? Oui / non, pourquoi ? Comment sont-elles prises en compte ? Doivent-elles être prises en compte ?

Phase de conclusion

- Remerciements

Annexe K - Données brutes collectées issues des grilles d'évaluation de l'observation des compétences sociales de 20 jeunes migrants isolés et de 18 jeunes non migrants

Code	Genre	Age	Statut	C11 Expression des affects et contrôle des émotions	C12 Liens familiaux / ou environnement aidant	C13 Vie sexuée	C14 Relations amicales	C15 Position dans les conflits	C21 Relations avec les adultes	C22 Relations avec les autres usagers	C23 Présentation et image de soi	C24 Citoyenneté et rôle social. Interaction avec l'institution	C25 Connaissance et respect des règles et des lois	C31 Analyser une information	C32 Utiliser une information et les acquis	C33 Gestion budgétaire	C34 Intérêt pour apprendre	C35 Attention et concentration	C41 Hygiène corporelle, vestimentaire et espace de vie	C42 Rapport à l'alimentation	C43 : Gestion du rythme de vie	C44 Gestion de la santé	C45 Conduites à risques	C51 Capacités de déplacement	C52 Réactions / adaptations aux situations nouvelles	C53 Capacité de projet	C54 Maîtrise de l'environnement extérieur	C55 Participation à la vie sociale	C61 Pré-requis et aptitudes pour l'apprentissage	C62 Conditions et rythmes de travail	C63 Autonomie et respect des consignes	C64 Aptitudes relationnelles	C65 Adhésion - Motivation		
1	F	18	Jeunes migrants isolés	3	1	1	3	4	4	4	5	5	5	4	4	2	4	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	3	3	3	5	4			
2	M	17	Jeunes migrants isolés	2	3	3	3	4	2	2	5	4	5	2	3	3	5	4	5	5	3	4	5	4	3	3	3	4	3	4	4	5	4		
3	M	17	Jeunes migrants isolés	2	2	3	2	3	4	2	5	2	4	3	3	3	3	3	5	5	2	4	4	5	3	3	4	2	3	5	4	3	3		
4	M	17	Jeunes migrants isolés	2	3	3	2	4	2	2	4	2	5	5	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	5	3		
5	M	18	Jeunes migrants isolés	3	4	2	3	4	3	3	5	4	5	3	3	2	4	4	3	4	5	5	5	4	3	2	3	3	2	5	4	4	3		
6	M	18	Jeunes migrants isolés	5	1	3	3	4	5	5	5	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	2	4	5	2	5	4	5	5		
7	M	18	Jeunes migrants isolés	2	3	3	3	4	2	2	5	4	5	2	3	3	4	4	5	5	3	4	5	4	3	3	4	3	4	2	4	4	5	4	
8	F	19	Jeunes migrants isolés	2	2	4	3	3	3	2	5	2	4	2	3	1	2	3	5	5	5	5	3	5	4	2	3	2	5	3	5	5	4		
9	M	17	Jeunes migrants isolés	3	5	4	3	5	4	2	4	3	5	4	3	3	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5	3	3	3	4	3	3		
10	M	19	Jeunes migrants isolés	3	3	3	3	4	3	4	5	3	5	4	4	3	4	4	5	4	4	4	5	5	4	2	4	4	2	4	3	4	3		
11	M	18	Jeunes migrants isolés	2	3	3	4	5	4	4	5	3	5	4	4	5	5	5	5	2	5	3	4	5	5	4	4	3	5	3	3	5	5	5	
12	M	18	Jeunes migrants isolés	4	3	2	4	4	3	3	5	3	5	3	3	5	3	3	5	5	5	3	3	4	4	4	5	3	3	3	5	4	5		
13	M	18	Jeunes migrants isolés	4	4	3	5	5	4	4	5	3	5	4	3	5	3	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	
14	M	17	Jeunes migrants isolés	5	3	2	5	5	5	4	5	5	5	4	3	3	3	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	3	4	3		
15	M	19	Jeunes migrants isolés	3	4	3	3	5	4	4	5	4	5	3	3	3	5	4	5	4	5	5	5	4	5	4	4	4	3	5	3	4	5		
16	F	17	Jeunes migrants isolés	4	3	3	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4		
17	M	17	Jeunes migrants isolés	4	1	4	4	5	5	5	5	5	5	3	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	
18	M	18	Jeunes migrants isolés	4	1	3	3	4	4	4	5	3	5	3	3	3	5	4	5	5	3	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	
19	M	18	Jeunes migrants isolés	4	1	3	3	4	4	4	5	3	5	3	3	3	5	4	5	5	3	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	
20	M	19	Jeunes migrants isolés	2	1	3	3	5	3	2	5	2	4	4	5	3	5	5	5	5	5	4	4	4	4	3	3	2	2	3	4	4	2		
21	M	18	Jeunes non migrants	4	2	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	2	3	4	4	5	4	4	4	5	3	3	4	4	3	5	4	4	3		
22	F	19	Jeunes non migrants	2	3	4	3	4	4	4	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4		
23	F	18	Jeunes non migrants	2	4	3	3	2	1	3	3	1	2	2	3	2	2	3	3	3	1	2	1	4	3	1	4	3	3	3	3	1	1		
24	F	17	Jeunes non migrants	2	2	3	1	1	2	2	2	1	2	3	2	1	2	2	3	3	2	1	1	4	2	2	4	1	2	2	1	1	1		
25	M	17	Jeunes non migrants	3	2	4	2	2	2	4	5	4	4	4	5	1	5	5	5	3	3	1	5	5	4	5	3	3	2	3	3	2			
26	M	18	Jeunes non migrants	4	4	4	2	3	5	4	5	2	2	3	3	1	4	4	3	5	3	4	2	4	2	3	4	5	4	4	4	4	4		
27	F	17	Jeunes non migrants	4	3	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	3	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5		
28	F	17	Jeunes non migrants	2	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	5	4	3	3	2	4	2	2	2	2	4	3	3	3	3		
29	M	17	Jeunes non migrants	3	3	1	4	3	4	2	3	2	3	4	3	2	4	3	3	4	3	3	2	4	4	3	4	3	5	4	4	4	4		
30	F	18	Jeunes non migrants	3	3	4	3	5	5	3	5	3	4	3	3	1	4	5	5	5	4	3	3	5	3	5	5	4	5	5	5	5	5		
31	M	18	Jeunes non migrants	3	3	2	3	3	4	2	3	2	3	4	4	2	4	4	3	4	3	3	2	4	4	3	4	3	4	5	5	4	5		
32	F	17	Jeunes non migrants	2	2	3	3	2	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4	5	4	3	3	1	4	2	2	2	2	4	3	3	3	3		
33	M	18	Jeunes non migrants	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	2	4	2	2	2	2	4	3	3	3	3		
34	F	18	Jeunes non migrants	2	2	3	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	3	3	2	1	1	4	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	
35	M	17	Jeunes non migrants	2	2	3	2	1	2	2	2	1	2	3	2	1	2	2	3	3	2	1	1	4	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	
36	M	18	Jeunes non migrants	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	3	2	1	2	2	3	3	2	1	1	4	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	
37	M	18	Jeunes non migrants	2	2	3	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	3	2	2	2	1	1	4	1	1	2	2	2	1	1	1	1	
38	F	18	Jeunes non migrants	2	3	4	3	3	1	2	3	3	4	5	4	1	4	5	5	3	3	5	2	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	
38	38	17,76		38																															

Les mineurs isolés étrangers en formation professionnelle dans un centre éducatif et professionnel : public atypique, public spécifique ?

Genre	Age	Statut	Ase	Origine placement	Mesure ASE	Catégories ODAS	Problèmes identifiés à l'admission	Pays d'origine	Nationalité	Classification A. Etiemble	Formation interne	Type formation
F	18	JMI	ASE	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Isolé non accompagné / allophone	RDC Kinshasa	Congolaise	Exilé	Interne	Serveur de restaurant
M	17	JMI	ASE 75	ASE / Décision judiciaire		Enfant en risque	Isolé non accompagné / allophone	Bengladesh	Bengali	Mandaté	Interne	Serveur de restaurant
M	17	JMI	ASE 75	ASE / Décision judiciaire		Enfant en risque	Isolé non accompagné / allophone	Bengladesh	Bengali	Mandaté	Interne	Serveur de restaurant
M	17	JMI	ASE 75	ASE / Décision judiciaire		Enfant en risque	Isolé non accompagné / allophone	Bengladesh	Bengali	Mandaté	Interne	Serveur de restaurant
M	18	JMI	ASE 93	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Isolé non accompagné / francophone / illétrisme	Algérie	Algérienne	Rejoignant	Interne	Serveur de restaurant
M	18	JMI	ASE	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Isolé non accompagné / allophone / analphabète	Mali	Malienne	Mandaté	Interne	Agent d'hôtellerie
M	18	JMI	ASE	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Isolé non accompagné / allophone / analphabète	RDC Brazzaville	Congolaise	Exilé	Interne	Cuisinier de restaurant
F	19	JMI	ASE 75	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Isolé non accompagné / allophone	Algérie	Indonésienne	Exploité	Interne	Cuisinier de restaurant
M	17	JMI	ASE	ASE / Décision judiciaire		Enfant en risque	Isolé non accompagné / francophone	Cameroun	Camerounaise	Fugueur	Interne	Cuisinier de restaurant
M	19	JMI	ASE	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Isolé non accompagné / allophone	RDC Brazzaville	Congolaise	Mandaté	Interne	Agent d'hôtellerie
M	18	JMI	ASE 93	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Isolé non accompagné / allophone	RDC Brazzaville	Congolaise	Mandaté	Interne	Agent d'hôtellerie
M	18	JMI	ASE 93	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Isolé non accompagné / allophone / analphabète	République islamiste de Mauritanie	Mauritanienne	Mandaté	Interne	Peintre en bâtiment
M	18	JMI	ASE 93	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Isolé non accompagné / allophone	Mali	Malienne	Mandaté	Interne	Peintre en Bâtiment
M	17	JMI	ASE 93	ASE / Décision judiciaire		Enfant en risque	Isolé non accompagné / allophone / analphabète	Pakistan	Pakistanaise	Mandaté	Interne	Peintre en bâtiment
M	19	JMI	ASE 93	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Isolé non accompagné / francophone	Mali	Malienne	Mandaté	Interne	Cuisinier de restaurant
F	17	JMI	ASE 93	ASE / Décision judiciaire		Enfant en risque	Isolé non accompagné / allophone	Rwanda	Rwandaise	Exilé	Externe	CAP vente lycée
M	17	JMI	ASE	ASE / Décision judiciaire		Enfant en risque	Isolé non accompagné / allophone	Bengladesh	Bengali	Mandaté	Interne	Peintre en Bâtiment
M	18	JMI	ASE 93	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Isolé non accompagné / allophone	Mali	Malienne	Mandaté	Interne	Peintre en Bâtiment
M	18	JMI	ASE 93	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Isolé non accompagné / allophone	Pakistan	Pakistanaise	Mandaté	Interne	Serveur en restaurant
M	19	JMI	ASE	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Isolé non accompagné / allophone	Mali	Malienne	Mandaté	Interne	Agent d'hôtellerie
M	18	JNM	ASE	ASE / Placement volontaire des parents	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Carences affectives / Carences éducatives / Problèmes de comportement, violence verbale /	France	Française		Interne	Cuisinier de restaurant
F	19	JNM	ASE 93	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant maltraité	Maltraitance / Problèmes de comportement, violence verbale / Rupture scolaire / Carences affectives	France	Française		Interne	Serveur en restaurant
F	18	JNM	ASE	ASE / Placement volontaire des parents	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Carences éducatives / Comportement à risques (fugues, alcool) / Rupture scolaire / Violence verbale	France	Française		Externe	Bac Pro vente
F	17	JMI	ASE	ASE / Décision judiciaire		Enfant en risque	Carences affective et éducatives	France	Française		Externe	Classe DIMA MFRE
M	17	JNM	ASE 70	ASE / Décision judiciaire		Enfant en risque	Violence verbale & physique / Carences éducatives et affectives	France	Française		Pas de formation	Rupture contrat apprentissage
M	18	JNM	ASE	ASE / Placement volontaire des parents	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Carences éducatives et affectives / Rupture scolaire / Comportement à risques (alcool, fugues)	France	Française		Externe	Formation "service à la personne" (AFPA)
F	17	JNM	ASE	ASE / Décision judiciaire		Enfant maltraité	Maltraitance / carences affectives / problèmes de comportement, alcool, fugues	France	Française		Interne	Agent d'hôtellerie
F	17	JNM	ASE	ASE / Décision judiciaire		Enfant en risque	Carences éducatives / Problèmes de comportement, violence, fugue / Rupture scolaire /	France	Française		Externe	Classe CAPA MFR (maison familiale)
M	17	JNM	ASE 68	ASE / Placement volontaire des parents		Enfant en risque	Problèmes familiaux / Carences affectives / Problèmes psychologiques / Rupture scolaire / Violences verbales et physiques	France	Française		Pas de formation	CAP restaurant en apprentissage, rupture du contrat /
F	18	JNM	ASE	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Carences éducatives / Comportement à risques (fugues, alcool) / Rupture scolaire / Carences affectives	France	Française		Externe	Bac Pro secrétariat - comptabilité 1ère année / en rupture
M	18	JNM	ASE	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Carences éducatives & affectives / Comportement à risques (fugues, alcool) / rupture scolaire / Violences verbales	France	Française		Externe	CAP lycée professionnel
F	17	JNM	ASE	ASE / Décision judiciaire		Enfant en risque	Carences éducatives & affectives / comportement à risques / rupture scolaire	France	Française		Interne	Agent d'hôtellerie
M	18	JNM	ASE 68	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Carences éducatives & affectives / Comportement à risques (fugues, alcool) / Rupture scolaire	France	Française		Externe	CAP lycée professionnel
F	18	JNM	ASE	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant maltraité	Carences éducatives / Carences affectives / Rupture scolaire	France	Française		Externe	CAP CFA
M	17	JNM	ASE	Placement volontaire des parents / ASE		Enfant en risque	Carences éducatives / Problèmes de comportement, violence, fugue / Rupture scolaire / Carences affectives	France	Française		Externe	CAP CFA
M	18	JNM	ASE	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Parcours délictueux, attente de comparution / Carences éducatives / Violences verbales &	France	Française		Pas de formation	CAP boulanger CFA rupture contrat
M	18	JNM	ASE 70	Placement volontaire des parents / ASE	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Carences affectives / Rupture scolaire	France	Française		Interne	Cuisinier de restaurant
F	18	JNM	ASE	ASE / Décision judiciaire	Contrat jeune majeur	Enfant en risque	Carences éducatives & affectives / Problèmes de comportement / Fugue/ rupture scolaire	France	Française		Interne	Agent d'hôtellerie
38	17,76	38	38								38	38

Les mineurs isolés étrangers en formation professionnelle dans un centre éducatif et professionnel : public atypique, public spécifique ?

N°	Statut	Lieu de vie	Éléments d'anamnèse	Attentes jeunes & environnement aidant
1	JMI	Apart. extérieur	Arrivée directe avion / Admission d'accueil d'urgence / Conflits, emprisonnement et violences sexuelles / Père inconnu, mère décédée, sœurs au Congo / Plus de contacts avec sa famille	Concrétisation officielle du placement : obtention de l'ordonnance de placement / Rester en France / Régularisation des papiers / Apprendre le français / Formation professionnelle / Activation des ressources pédagogiques et professionnelles du CEP / Propositions d'activités sportives et culturelles / Temps de parole
2	JMI	Groupe accueil	Transit Italie, voies terrestres / ASE 6 mois à Paris / CEP depuis juillet 2012 pour formation / Conflits mafieux, père enlevé, famille en danger, oncle envoi Europe / Mère décédée bas âge / Peu, pas de contacts avec sa famille	Vivre en France / Travailler en France / FLE- PAO / Formation Service / Inscriptoin en club sportif et activités culturelles / Suivi administratif
3	JMI	Apart. extérieur	Transit Italie, voies terrestres / ASE Paris hôtel 8 mois / CEP depuis juillet 2012 pour formation / Conflits mafieux, père enlevé, famille en danger, mère envoi Europe / En contact avec sa famille	Régulariser sa situation administrative en France / Retourner régulièrement à Paris (ami et psychologue) / Formation professionnelle / Etudier le français / Inscription à des activités culturelles et sportives extérieures / Poursuite de la démarche professionnalisante / temps de parole (psychologue)
4	JMI	Apart. extérieur	Transit Grèce, Italie, voies terrestres / Errance + ASE 1 an à Paris / A l'A. depuis mai 2012 / Conflits mafieux, famille en danger, famille envoi Europe / Pas de contacts avec sa famille	Régulariser sa situation administrative en France / Faire une formation professionnelle : FLE
5	JMI	Apart. extérieur	Départ Algérie pour rejoindre son frère en France / France carences éducatives, vie dans des conditions de grande précarité / ASE 93 et placement en famille d'accueil en région parisienne / CEP pour suivre une formation professionnelle / Des contacts réguliers avec son frère + retour en famille d'accueil tous les 2 mois	Vivre en France / Travailler dans l'hôtellerie / Formation professionnelle / Obtenir son diplôme / Régulariser sa situation
6	JMI	Apart. extérieur	Arrivée directe avion / Accueil d'urgence août 2012 / Famille en grande précarité / Plus de contact	Un diplôme pour un métier / Régularisation administrative / Une voiture, une maison / Fonder une famille / Avoir des amis / Montage du dossier administratif / Formation hôtellerie / Participation à des activités internes et externes à dominantes culturelles, sportives
7	JMI	Apart. extérieur	Accueil d'urgence en avril 2012 / 3 mois HP / Plus de contact avec ses proches	Avoir une "belle vie" / Temps de parole / Renforcement de l'apprentissage du français / tester les aptitudes et envisager une orientation professionnelle / pratique du football
8	JMI	Apart. extérieur	Départ d'Indonésie très jeune au service d'une famille / Espagne au service d'une famille / Algérie, employée de maison, où elle reconte son mari, enceinte, rejet belle famille, fugue, bateau jusqu'à Marseille / Paris, naissance Y. et placement en famille d'accueil / A rejoint son mari au CEP en mai 2012 accompagnée de sa petite fille (15 mois)	Travailler / Renforcement de l'apprentissage de la langue française / Démarrage formation cuisine / Démarrage d'activités culturelles, sociales et aide à la parentalité
9	JMI	Apart. extérieur	Accueil d'urgence août 2012 / Transit par Paris avec temps d'errance où il suit qqun à Belfort, abandon, errance / Famille décédée	Régularisation administrative / Gagner de l'argent / Formation professionnelle cuisine / Organisation équilibrée des apprentissages professionnels et notionnels / Tps de parole / Régularisation administrative.
10	JMI	Apart. extérieur	Arrivée directe avion / Accueil d'urgence septembre 2012 / Famille en grande précarité économique & insécurité	Été prêt de son petit frère / Etre "cadre" dans son pays / Avoir ses papiers / Temps de parole et d'échanges / Inscription à des activités extérieures culturelles, sportives, / Formation
11	JMI	Apart. extérieur	Arrivée directe avion / Accueil d'urgence juin 2012	Travailler en France / Fonder une famille / Formation hôtellerie / Diversifier les apprentissages / Inscription à des activités extérieures / Temps de parole.
12	JMI	Apart. extérieur	Transit Espagne arrivée Paris / ASE 93 / Ase Paris / Arrivée à l'A. juin 2012	Un travail / Régularisation administrative / Un appartement / Temps de parole / FLE et préparation du DELF / Formation, préparer le passage à la qualification / Poursuite des démarches administratives
13	JMI	Apart. extérieur	Arrivée à l'Adij en octobre 2011 / Insécurité, grande précarité	Avoir mes papiers / Obtenir mon diplôme / Diplôme et formation complémentaire / FLE renforcé / Temps de parole / Poursuite des démarches administratives
14	JMI	Apart. extérieur	Pakistanaï d'origine / Arrivée A. en août 2011 via l'ASE d'Aubervilliers /	Un travail / Une voiture / Une maison / Une famille / Aider sa famille / Rester en France / Suivi professionnel et cognitif / Sensibilisation à l'histoire et à la culture française / Participation à la vie sociale / Suivi administratif
15	JMI	Apart. extérieur	Arrivée en France en août 2011 du Mali : ASE Paris / Accueil à l'A. en mars 2012 / Autorité parentale déferée à l'ASE de Saint Ouen / Mandaté par sa famille	Un seul objectif : obtenir son diplôme en cuisine ! Rester en France / Poursuite de la démarche professionnelle (technique + FLE) / Aide à la constitution d'un environnement social épanouissant Veiller au maintien des liens affectifs (famille malienne et famille d'accueil) / Epanouissement (activités diverses, élargissement du cercle relationnel) /
16	JMI	Semi-auto	Arrivée en France à Paris / Camp de réfugiés au Rwanda / ASE Paris / Errance armée du salut / Accueil A. en juin 2010 / Demabnde d'asile	Réussir sa formation / Suivi dossier OFPRA / Avoir l'asile
17	JMI	Apart. extérieur	Bengladesh / Transit Grèce et Italie / CEP mai 2012 / Plus de contacts avec ses proches	Apprendre le français oral & écrit / Apprendre la peinture et avoir son diplôme / Vie sociale : dépasser le groupe d'appartenance / Travailler aux démarches de régularisation
18	JMI	Apart. extérieur	Mali / Arrivée Paris en août 2011 / A. depuis juillet 2012 / Grande précarité et insécurité au Mali	FLE / Formation / Régularisation / Garder contact avec sa famille
19	JMI	Apart. extérieur	Pakistan / Transit grèce et Italie puis Paris / Destination finale GB / A. depuis août 2012	Apprendre le français / Formation / Diplôme / régularisation
20	JMI	Semi-auto	Vient du Mali / Arrivé directement à Belfort en novembre 2011	Apprendre le français / Avoir son diplôme

21	JNM	Semi-Auto	Accueilli à l'A. en février 2012 / Adopté à l'âge de 8 ans arrive d'Indonésie / Comportement violent verbalement, agressivité / En situation de rupture avec mère adoptive, ne veut plus le voir / Père essaie de rétablir un lien	Autonomie / "Faire en sorte que ça se passe bien pour moi" / Fonder une famille
22	JNM	Groupe accueil	A. en accueil d'urgence suite maltraitance physique / Grande précarité sociale et économique / Agressivité et violence verbale / Rupture scolaire depuis presque 2 ans	Faire de la cuisine / Trouver un travail
23	JNM	Groupe accueil	Arrivée octobre 2012 / Rapport de signalement faisant état d'une situation compliquée, difficile et de toute puissance dans laquelle se trouve la jeune fille / Demande de placement judiciaire / Retour alcoolisée en pleine nuit, violence envers ses frères et sœurs / Peur continue de la famille qu'il arrive qqchose à la jeune fille car elle quitte le domicile, rentre ds la nuit et s'alcoolise / Rapport de force entre la mère et la fille où la fille prend le dessus / Fort absentéisme scolaire	"Je fais ce que je veux" / Reprise du cursus scolaire / Travail de médiation "famille, professionnels, Precillia" / Temps de parole / Respect des règles de vie
24	JNM	Groupe accueil	Villa des s. / Domicile / Accueil d'urgence A. / Relations duelles avec sa mère / Conditions, déplorable de vie de la famille (manque d'hygiène flagrant de l'appartement et des occupants) / Fugues nombreuses - errance et fréquentations douteuses / sexualité sans commune mesure avec l'âge réel / Ethylisme occasionnel / Victimisation par plusieurs jeunes de la Villa des s. / Conflits violents avec la mère et le corps enseignant du collège	Formation / Etre heureuse
25	JNM	Groupe accueil	Parents adoptifs (mère inconnue -père en prison) / Une sœur / Origine Ukrainienne / Carences affectives - problème identitaire / Difficultés relationnelles avec les adultes (ne fait pas confiance) / Des affaires judiciaires en cours	Formation peinture / Régler "ses dettes" / Régulariser sa situation avec la justice / Travail sur son identité
26	JNM	Groupe accueil	Confidé depuis mai 2010 / Difficulté de la mère à élever seule ses enfants et d'exercer l'autorité parentale, à assurer une prise en charge rassurante pour ses enfants / Violentes altercations entre X et sa mère / Scolarisation chaotique (problèmes de comportement, fort taux d'absentéisme) / N'investit pas non plus la découverte du milieu professionnel / Fugues / alcool	Fonder une famille / Constuire un VSL / Etre milliardaire lui et sa famille / Posséder un mustang / Réussir sa vie
27	JNM	Groupe accueil	Entrée le 21/05/2012 (avant villa des s.) / Jugement d'assistance éducative le 04/10/10 cofiant J. à la direction de l'enfance et de la famille / Violence du père / Différentes phases de mise en danger fugues répétées - scarification / Relations difficiles avec la mère	Se marier et avoir des enfants / Etre heureuse / Réussir la formation entreprise / Temps de parole / Accompagnement dans les relations familiales
28	JNM	Groupe accueil	Jeune fille fragile / Victime d'agressions / Placement depuis 2010 / Préfère rester au p. pas prête pour semi-autonomie / Jugement en assistance éducative / Rupture mère et beau-père (rejet) / Parents s'opposent à ce que la jeune fille rende visite à son petit frère / Violence de la part des siens / Problèmes de comportement lors du précédent placement / Différentes phases de mise en danger (fugues répétées, scarification)	Vivre mieux / Réussir une formation
29	JNM	Groupe accueil	Intégration à l'A.j en mars 2012 après un an en famille d'accueil / Collaboration avec les partenaires extérieurs pour favoriser les relations avec les parents / Ecueils dans sa scolarité / Difficultés dans son intégration sociale / Mal être qui l'a conduit à se tourner vers la consommation d'alcool et de substances illicites / Jugement en assistance éducative / Rejet père	Poursuivre ses démarches e vue de l'obtention d'un contrat d'apprentissage / Se rapprocher de son père /
30	JNM	Groupe accueil	Arrivée en accueil d'urgence en janvier 2012 / Vivait en France avec son père qui est décédé, mère au Maroc avec qui elle entretient quelques relations téléphoniques / Prise en charge par sa tante au décès de son père qui a la tutelle de l'autorité parentale / Difficultés relationnelles avec sa tante / Proche affectivement d'une cousine / Equilibre à trouver	Passage en semi-autonomie / Avoir plus de temps libre en dehors des cours
31	JNM	Groupe accueil	Placements successifs / Mère n'arrive pas à établir une discussion sans violence verbale / Comportement devient problématique à l'école	Vivre mieux / Réussir une formation / Faire du foot
32	JNM	Groupe accueil	Placements successifs / Problème d'alcool "familial" / Carences éducatives / Rupture scolaire	Réussir ma formation / Foot
33	JNM	Groupe accueil	De nombreuses fugues du domicile familial / A. depuis septembre 2012 / Plus scolarisé depuis 8 mois	Faire une formation / Faire du sport
34	JNM	Appart. Ext.	Parents adoptifs (mère inconnue -père en prison) / Une sœur / Origine Ukrainienne / Carences affectives - problème identitaire / Difficultés relationnelles avec les adultes	Vivre mieux /être heureuse / Formation
35	JNM	Semi-auto.	Rejet de la mère qui se désintéresse de son enfant / Rapports conflictuel avec le beau-père	Me débrouiller
36	JNM	Groupe accueil	Placements successifs / Grande précarité sociale et économiques	Se marier / Etre heureuse / Réussir la formation entreprise
37	JNM	Groupe accueil	Placements successifs / Problème d'alcool "familial" / Carences éducatives / Rupture scolaire	Faire une formation
38	JNM	Groupe accueil	Arrivée à l'A. le 06/07/12 / Premier placement / Mère sollicite le point accueil solidarité (PAS) car elle se trouve en difficulté dans la prise en charge éducative de sa fille, elle évoque des difficultés relationnelles et éducatives avec sa fille + découverte d'alcool dans sa chambre / Les relations entre la fille et sa mère sont empreintes de violence verbale et physique	Partir de chez elle / Avoir un bon travail (y prendre plaisir)

Annexe L - Évolution des effectifs des jeunes du CEP par tranche d'âge.

	2008	2009	2010	2011	2012
Effectif total des jeunes accueillis au CEP	115	131	104	118	104
<i>dont effectif total des jeunes migrants isolés</i>	<i>10</i>	<i>12</i>	<i>16</i>	<i>35</i>	<i>47</i>
<i>en % de l'effectif total</i>	<i>9 %</i>	<i>12 %</i>	<i>15 %</i>	<i>30 %</i>	<i>45 %</i>
dont effectif 12 ans - 13 ans	9	23	13	11	6
% de la tranche d'âge par rapport au total	8%	18%	13%	9%	6%
<i>dont jeunes migrants isolés</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
<i>en % du total de l'effectif</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>
<i>en % de la tranche d'âge</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>	<i>0%</i>
dont 14 ans - 15 ans	33	43	35	31	26
% de la tranche d'âge par rapport au total	29%	33%	34%	26%	25%
<i>dont jeunes migrants isolés</i>	<i>0</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>en % du total de l'effectif</i>	<i>0%</i>	<i>2%</i>	<i>2%</i>	<i>1%</i>	<i>1%</i>
<i>en % de la tranche d'âge</i>	<i>0%</i>	<i>5%</i>	<i>6%</i>	<i>3%</i>	<i>4%</i>
dont 16 ans - 21 ans	73	65	56	76	72
% de la tranche d'âge par rapport au total	63%	50%	54%	64%	69%
<i>dont jeunes migrants isolés</i>	<i>10</i>	<i>10</i>	<i>14</i>	<i>34</i>	<i>46</i>
<i>en % du total de l'effectif</i>	<i>9%</i>	<i>8%</i>	<i>13%</i>	<i>29%</i>	<i>44%</i>
<i>en % de la tranche d'âge</i>	<i>14%</i>	<i>15%</i>	<i>25%</i>	<i>45%</i>	<i>64%</i>

Annexe M – Grille d'évaluation de la production orale en situation de prise de commande : présentation du menu & proposition d'une eau minérale et du cocktail du jour

Évaluation de la production orale en situation de prise de commande : présentation du menu & proposition d'une eau minérale et du cocktail du jour

Prénom : Date :

Regarde les clients	1	2	3	4
Emploie un vocabulaire correct	1	2	3	4
Parle assez fort				
S'exprime en articulant	1	2	3	4
La diction est correcte (souffle et articulation)	1	2	3	4
Ajuste le débit et l'intonation de sa voix (hauteur de la voix)	1	2	3	4
Le client connaît le menu car les explications sont explicites :				
- entrée	1	2	3	4
- plat	1	2	3	4
- dessert	1	2	3	4
Le client a compris qu'on lui proposait une eau minérale plate ou effervescente	1	2	3	4
Le client a compris le nom du cocktail du jour	1	2	3	4
Le client a compris la composition du cocktail du jour	1	2	3	4

Observations :

Échelle d'appréciation :

- 1. Toujours
- 2. Assez souvent
- 3. Moins souvent
- 4. Rarement

Projet éducatif

Objectifs généraux :

Projet d'accompagnement éducatif des jeunes dans le cadre de la participation aux « Parcours du Goût » 2013

1. Accompagnement éducatif en français langue étrangère

-  **Proposer aux jeunes migrants des activités langagières de compréhension et d'expression orale en complément des temps de cours en FLE (5 jeunes sur les 6 qui participent au projet sont des jeunes migrants).**

Le développement des compétences en *français langue étrangère* est inscrit dans le socle commun de la formation professionnelle des jeunes migrants isolés. À ce titre, le FLE peut être pris en compte dans deux axes de l'accompagnement éducatif. Comme toutes les disciplines, il peut relever de l'aide à la réalisation d'exercices, mais il peut aussi faire l'objet d'un dispositif destiné au renforcement de la pratique et des compétences orales spécifiques au parcours de formation professionnelle choisi.

Le but de l'accompagnement éducatif au sein d'un atelier spécifique proposé dans le cadre de la participation aux « *Parcours du Goût* » est de consolider comme d'approfondir et de développer leurs compétences dans les activités langagières de l'oral (la compréhension, l'expression et l'interaction). Cet atelier « FLE spécifique au domaine de l'hôtellerie-restauration » doit aboutir à la réalisation du projet du « *Parcours du goût* ». Projet de nature transversale, puisque la langue française est la « porte d'entrée » dans la globalité d'une culture.

Complémentarité avec le projet du CEP	Ateliers	Évaluation de l'objectif, de l'effet sur les jeunes et indicateurs	Évaluation de l'effet sur les formateurs et indicateurs
<p>✓ Développer l'autonomie des jeunes dans leurs apprentissages</p> <p>✓ valoriser la poursuite de leur parcours de formation en HR en vue de l'obtention de tout ou partie du titre professionnel visé</p> <p>✓ Permettre un travail par compétences, en particulier à l'oral</p>	<p>Atelier FLE spécifique au domaine de l'HR : 2 X 1h00 par semaine pendant 2 mois (3 mois avant et 1 mois après les « <i>Parcours du goût</i> ») : mardi matin de 10h00 à 11h00 et mercredi matin de 10h00 à 11h00</p> <p>Contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> . activités centrées sur la compréhension du vocabulaire . ateliers de mises en situation professionnelle et activités d'expression orale (dialogue, débat, ...) . ateliers centrés sur la compréhension orale <p>Outils nécessaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> . dictionnaire numérique spécifique au domaine de l'HR . accès aux équipements et aux ressources multimédia <p>Réalisation concrète : participation au parcours du goût</p> <ul style="list-style-type: none"> - > animation du stand, présentation des animations & des produits régionaux, etc.. 	<ul style="list-style-type: none"> - Degré d'autonomie ou de spontanéité dans la prise de parole en atelier - Degré d'implication dans les activités mises en place - Efficacité de la communication en FLE - Degré d'exactitude de la communication en FLE - Plus spécifiquement, lors du parcours du goût : <ul style="list-style-type: none"> . degré d'autonomie ou de spontanéité dans la prise de parole . efficacité de la communication en français . degré d'exactitude de la communication en français 	<ul style="list-style-type: none"> - Développement de l'aptitude à permettre et valoriser l'autonomie des jeunes - Capacité à évaluer les progrès au niveau de l'expression orale et pas seulement en fonction de la correction grammaticale - Développement de l'aptitude à concevoir des situations d'apprentissage et de pratiques interactives - Aptitude à la mise en œuvre de projets transversaux

[...]

Annexe 0 - Fiche d'évaluation concours du stand "Parcours du Goût»

FICHE D'ÉVALUATION CONCOURS STAND

Equipe n°

Catégorie : occasionnelle – professionnelle

Délégation :

THEMES	Note pour		Commentaires
	occasionnelle	professionnelle	
I-DECORATION DU STAND	0,0 / 20	0,0 / 15	
1) Visibilité de l'identité régionale	/ 3	/ 2	
2) Prise en compte d'un thème imposé ou non	/ 1	/ 1	
3) Créativité / originalité des décors	/ 4	/ 2	
4) Eléments de décorations réalisés par les jeunes	/ 3	/ 2	
5) Mise en valeur des infos sur le stand	/ 4	/ 2	
6) Respect des règles d'hygiène et de sécurité inhérente à ce genre de manifestations	/ 2	/ 3	
7) Nécessité d'avoir minimum un frigo	/ 3	/ 3	
II-ANIMATION DU STAND PAR L'EQUIPE	0,0 / 30	0,0 / 40	
1) Implication des jeunes et tenu, autonomie et présence effective des jeunes sur tout le week-end	/ 6	/ 10	
2) Connaissance des produits réalisés et proposés à la dégustation	/ 6	/ 10	
3) Place et positionnement de l'encadrement adulte	/ 6	/ 10	
4) Hygiène et tenue du stand	/ 6	/ 5	
5) Respect de la réglementation en vigueur (tabac, alcool)	/ 6	/ 5	
III-PRESENTATION DES PRODUITS REGIONAUX	0,0 / 40	0,0 / 35	
1) Présence de trois produits réalisés sur le stand par les jeunes	/ 8	/ 6	
2) Respect des règles d'hygiène et des contraintes sanitaires	/ 8	/ 10	
3) Mise en valeur des produits, connaissances et explications sur l'ensemble des produits proposés, présence de produits issus de productions locales	/ 10	/ 10	
4) Gestion des dégustations et des boissons	/ 6	/ 3	
5) Accueil du public	/ 8	/ 6	
IV-IMPLICATION DES EQUIPES	0,0 / 10	0,0 / 10	
1) Présence et participation aux différents ateliers proposés	/ 5	/ 5	
2) Esprit d'équipe et d'ouverture envers les autres participants et comportement de l'équipe sur l'ensemble du week-end	/ 5	/ 5	
Total	0,0 / 100	0,0 / 100	

en cas d'égalité : 1er critère : IV-implication des équipes, 2ème critère : II-Animation du stand

Annexe P - Animation proposée pour le "Parcours du Goût" 2013 : cocktail à base de chou rouge ou de chou vert

FICHE TECHNIQUE DE PREPARATION BAR		SCHEMA PHOTO	
Smoothie au chou			
Classique	Création		
Sort drink	Long drink		
Before lunch Fancy drink After lunch			
ELABORATION			
Mode d'élaboration : mixer (blender)		Ingrédients	Quantité
Verre : tumbler			
PHASES TECHNIQUES			
Cocktail préparé sur glace directement dans un tumbler.		Chou rouge	5 feuilles
Matériel :		Pomme	1
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ingrédients du cocktail → ✓ Matériel pour préparer les fruits & les légumes <ul style="list-style-type: none"> - un couteau économe - une râpe - un couteau d'office - une planche à découper - 2 plaques à débarrasser ✓ Matériel pour réaliser le smoothie <ul style="list-style-type: none"> -seau à glace + glaçons - un blender (mixer) - pince ou cuillère à glace - cuillère à mélange - une grande fourchette - une grande cuillère - mélangeur - verre -> tumbler 		Banane	1
		Persil	3 brins
		Gingembre	2 rondelles de 5 mm
		Glaçons	8
		Lait végétal (lait de soja)	1/3 de litre
		Variantes :	
		- <i>smoothie au chou vert</i> : remplacer les feuilles de chou rouge par des feuilles de chou vert	
		- <i>smoothie au chou vert & au lait de coco</i> : ajouter 10 cl de lait de coco	
Méthode			
<ol style="list-style-type: none"> ① Laver et couper les légumes & les fruits en petits cubes ② Raper le gingembre ③ Mettre les glaçons dans le mixer ④ Ajouter le lait de soja, les légumes & les fruits ⑤ Brancher le mixer et mixer ⑥ Mélanger ⑦ Servir 			
Méthode au mixer : mélange très homogène et glacé			
			
<ol style="list-style-type: none"> ① - Mettre les glaçons, les fruits et les légumes lavés et coupés en dés dans le bol du mixeur. - Mixer quelques instants. 		<ol style="list-style-type: none"> ② - Passer le mélange dans le verre ou le verser directement dans le verre - Décorer - Servir 	

Annexe Q - Animation proposée pour le "Parcours du Goût" 2013



Les vins du Jura

Qui suis-je ?

Je suis un vin de liqueur du Jura	
Je suis un château du Jura	
En regardant le ciel, la nuit, on peut penser à cette appellation du Jura	
Je suis la couleur d'un vin très spécifique du Jura	
Je suis le nom de la bouteille de 62 cl qui contient le vin jaune	

Balade en Franche-Comté



Le quizz olfactif

Qui suis-je ?

Liqueur de sapin	N°
Liqueur de gentiane	N°
Vin jaune	N°
Anis de Pontarlier	N°
Macvin du Jura	N°

Jouez et gagnez un cadeau surprise franc-comtois !

Nom : _____ Prénom : _____

Déposez votre bulletin complété sur le stand ([redacted])

Tirage au sort à 14h00 dimanche 24 mars 2013

Annexe R -- Animation proposée pour le "Parcours du Goût" 2013



Les produits de Franche Comté

1. Parmi les produits suivants, lequel n'est pas de Franche-Comté :

- Le Morbier
- Le Bleu de Gex
- Le Saint-Nectaire
- Le Comté

2. Lequel de ces produits est utilisé pour la fabrication de la cancoillotte :

- Le Metton
- Le Bleu de Gex
- Le Mont d'Or
- Le Comté

3. Production de Pontarlier, cette boisson portait des noms comme « la muse verte » ou « fée verte » :

- L'anis
- L'absinthe
- La liqueur de sapin
- Le Macvin du Jura

4. Le Château-Chalon est un vin :

- Blanc liquoreux
- Blanc effervescent
- Blanc très sec
- Rouge léger

Les villes de France Comté

1. Quelle est la capitale régionale de la Franche Comté :

- Belfort
- Besançon
- Dijon
- Dole

2. Frédéric Bartholdi y a sculpté un lion :

- Besançon
- Lons-Le-Saunier
- Pontarlier
- Belfort

3. Une saucisse porte le nom de cette ville du Doubs :

- Montbéliard
- Morteau
- Les deux

4. Le scientifique Louis Pasteur y est né :

- Besançon
- Vesoul
- Dole
- Pontarlier

Table des annexes

Annexe A – Extrait de la circulaire « Valls » : les conditions de régularisation de jeunes majeurs étrangers sans-papiers.....	230
Annexe B – Les possibilités de scolarisation pour les mineurs et jeunes majeurs isolés étrangers dans l'Éducation nationale.....	231
Annexe C - Les possibilités de scolarisation pour les mineurs et jeunes majeurs isolés étrangers hors Éducation nationale.....	233
Annexe D : Les titres professionnels du ministère chargé de l'emploi.....	234
Annexe E - Fiche signalétique du centre éducatif et professionnel	234
Annexe F : Grille d'étude des dossiers des jeunes migrants isolés et non migrants.....	236
Annexe G : Référentiel d'observation et d'évaluation des compétences sociales	239
Annexe H - Modèle de projet personnalisé	246
Annexe I - Les facteurs de variation et de progression des habilités et compétences sociales	248
Annexe J - Guides des entretiens semi-directifs des apprenants et des formateurs et guide du focus groupe .	249
Annexe K - Données brutes collectées issues des grilles d'évaluation de l'observation des compétences sociales de 20 jeunes migrants isolés et de 18 jeunes non migrants.....	256
Annexe L - Évolution des effectifs des jeunes du CEP par tranche d'âge.....	260
Annexe M – Grille d'évaluation de la production orale en situation de prise de commande : présentation du menu & proposition d'une eau minérale et du cocktail du jour.....	261
Annexe N – Extrait du projet éducatif « Les Parcours du Goût » 2013	262
Annexe O - Fiche d'évaluation concours du stand "Parcours du Goût »	264
Annexe P - Animation proposée pour le "Parcours du Goût" 2013 : cocktail à base de chou rouge ou de chou vert	265
Annexe Q - Animation proposée pour le "Parcours du Goût" 2013	266
Annexe R -- Animation proposée pour le "Parcours du Goût" 2013	267

Table des figures

Figure 1 - Parcours migratoire	23
Figure 2 - Droits des mineurs isolés étrangers.	26
Figure 3 - Le circuit des mineurs isolés et des jeunes majeurs dans la protection de l'enfance (Bricaud, 2012, p.29)	29
Figure 4 : Penser l'alliance éducative (Bricaud, 2012)	37
Figure 5 - Une installation sur le territoire français jalonnée d'obstacles	45
Figure 6 - Les motifs d'entrée en protection de l'enfance	49
Figure 7 - Enfants bénéficiaires de l'aide sociale à l'enfance	50
Figure 8 : La santé des adolescents	62
Figure 9 : Facteurs environnementaux et socio-économiques impactant sur la santé des jeunes (12-17 ans)...	64
Figure 10 - De l'assistance à l'accompagnement : les différentes étapes de la prise en charge des jeunes	67
Figure 11 – L'accompagnement global et pluridisciplinaire en CEP	68
Figure 12 – Préparation à la construction d'un projet professionnel dans le cadre d'un CEP	76
Figure 13 - Formation pré qualifiante et qualifiante en CEP	80
Figure 14 - Processus de co-construction du projet personnalisé	84
Figure 15 : Accompagnement dans la co-construction du projet personnalisé	86
Figure 16 – Le concept d'autonomie	91
Figure 17 - Les six prérequis du référentiel d'observation des compétences sociales .. Erreur ! Signet non défini.	
Figure 18 : Le contenu du référentiel des compétences sociales	93
Figure 19 -: Différentes postures d'accompagnement en fonction du degré d'autonomie.....	96
Figure 20 - Éléments de danger, de souffrance ou de troubles des enfants ou de sa famille... Erreur ! Signet non défini.	
Figure 21 – Critères de sélection de l'échantillon	107
Figure 22 – Jeunes participants à l'étude selon le mode de collecte des données	108
Figure 23 – Les participants au focus groupe..... Erreur ! Signet non défini.	
Figure 24 - Les dossiers des jeunes et la grille d'observation et d'évaluation des compétences sociales.....	112
Figure 25 - Type de données collectées dans les dossiers des jeunes	113

Figure 26 - De l'observation des compétences sociales au projet personnalisé	113
Figure 27 - Horaires hebdomadaires de la formation professionnelle "serveur(se) en restaurant"	197
Figure 28 – Présentation des projets périphériques	208
Figure 29 - Proposition d'aménagement horaire : accompagnement pédagogique en français langue étrangère spécifique au domaine de la restauration	213
Figure 30 - Aménagement de la salle pour l'accompagnement pédagogique français langue étrangère spécifique au restaurant	216

Table des graphiques

Graphique 1 : Répartition par tranche d'âge des jeunes confiés à l'Ase au 31-12-2011	51
Graphique 2 - Évolution du nombre d'enfants en danger par type de danger / source : ONED.....	51
Graphique 3 - Évolution des enfants maltraités par types de mauvais traitements entre 2002 et 2004 / source ONED	52
Graphique 4 - Les types de risques cités à titre principal en 2002, 2003, 2004 / source ONED.....	52
Graphique 5 - Évolution du nombre de mineurs mis en cause pour faits de délinquance entre 1977 et 2008 .	53
Graphique 6 – Type de formation suivi par les jeunes migrants isolés et les jeunes non migrants	108
Graphique 7 –Mode d'hébergement des participants à l'étude.....	Erreur ! Signet non défini.
Graphique 8 - Données quantitatives collectées	110
Graphique 9 - Moyenne par dimensions de compétences sociales	136
Graphique 10 - Profil des compétences sociales des jeunes migrants isolés et des jeunes non migrants	137
Graphique 11 - Score moyen de la dimension "Vie affective" pour les deux groupes	138
Graphique 12 - Score moyen des critères de la dimension « Vie affective » des jeunes migrants isolés et des jeunes non migrants.	139
Graphique 13 - Score moyen de la dimension «Vie sociale » pour les deux groupes.....	141
Graphique 14 - Position dans le domaine « Vie sociale » pour les deux groupes	142
Graphique 15 - Score moyen dimension "Vie cognitive" pour les deux groupes	143
Graphique 16 - Position dans le domaine « Vie cognitive » pour les deux groupes.....	144
Graphique 17 – Score moyen de la dimension "Rapport au corps et la santé" pour les deux groupes	146
Graphique 18 - Position dans le domaine « Rapport au corps et à la santé » pour les deux groupes	147
Graphique 19 – Score moyen de la dimension "Compétences dans l'environnement" pour les deux groupes.	148
Graphique 20 - Position dans le domaine «Compétences dans l'environnement».....	Erreur ! Signet non défini.
Graphique 21 - Score moyen de la dimension "Pré-requis pour une formation professionnelle" pour les deux groupes.....	151
Graphique 22 - Position dans le domaine « Pré-requis pour une formation professionnelle ».....	152

Table des tableaux

Tableau 1 : caractéristiques de mineurs isolés étrangers identifiées à l'admission dans les centres socio-éducatifs	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 2 - Conditions d'obtention d'un titre temporaire de séjour pour les jeunes majeurs étrangers isolés sans aucune attache sur le territoire français confiés à l'Ase entre l'âge de 16 ans et de 18 ans.....	38
Tableau 3 - Traits de caractère communs des jeunes de 14 à 18 ans accueillis dans des établissements éducatifs spécialisés.....	54
Tableau 4 - Problèmes identifiés à l'admission	56
Tableau 5 - Méthode d'observation des compétences sociales et échelle d'évaluation des compétences sociales du CEP	115
Tableau 6 - La construction de l'échelle d'évaluation des compétences sociales : logique interne de l'échelle	117
Tableau 7 - Matrice d'observation et d'évaluation des compétences sociales en centre éducatif et professionnel : dimensions et critères d'observation	118
Tableau 8 – Méthodologie de vérification des hypothèses.....	125
Tableau 9 -Évolution des effectifs du CEP sur les cinq dernières années.....	129
Tableau 10 - Évolution de l'effectif des jeunes migrants isolés de la tranche d'âge 16 - 21 ans.....	130
Tableau 11 – Les difficultés des jeunes migrants isolés et des jeunes non migrants identifiées à l'admission ..	130
Tableau 12 - Attentes des jeunes migrants isolés et jeunes non migrants formulées dans les dossiers personnalisés	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 13 - Niveau de compétences sociales général	135
Tableau 14 - Niveau de compétences sociales par type de jeunes	135
Tableau 15 - Moyenne par dimension de l'évaluation de l'observation des compétences sociales	136
Tableau 16 - Moyenne des critères de la dimension "Vie affective" des jeunes migrants isolés et des jeunes non migrants.....	138
Tableau 17 - Moyenne de la dimension "Vie sociale" pour les deux groupes	141
Tableau 18 - Moyenne de la dimension "Vie cognitive" pour les deux groupes	144
Tableau 19 - Moyenne de la dimension "Rapports au corps et la santé" pour les deux groupes	146
Tableau 20 - Moyenne de la dimension "Compétences dans l'environnement" pour les deux groupes	149

Tableau 21 - Moyenne de la dimension "Pré-requis pour une formation professionnelle " pour les deux groupes	151
Tableau 22 - Les attentes : réponses les plus fréquentes des apprenants	155
Tableau 23 – Choix de la formation professionnelle : réponses les plus fréquentes des apprenants.....	156
Tableau 24 - Les représentations de la formation professionnelle des jeunes migrants isolés	156
Tableau 25 - L'apprentissage en pratique professionnelle : réponses les plus fréquentes des apprenants.....	157
Tableau 26 - L'apprentissage en technologie : réponses les plus fréquentes des apprenants	158
Tableau 27 - Les spécificités des jeunes migrants isolés par rapport aux autres jeunes : réponses les plus fréquentes des formateurs	161
Tableau 28 - Les prérequis pour une formation professionnelle des jeunes migrants isolés par rapport aux autres jeunes : réponses les plus fréquentes des formateurs	163
Tableau 29 – Les attentes des jeunes migrants : les réponses les plus fréquentes des formateurs	165
Tableau 30 – Impact des spécificités des jeunes migrants isolés sur les pratiques pédagogiques	166
Tableau 31- les spécificités des jeunes migrants isolés par rapport aux autres jeunes : réponses les plus fréquentes du focus groupe	167
Tableau 32 – Spécificités des jeunes migrants isolés par rapport aux autres jeunes accueillis au CEP : réponses les plus fréquentes du focus groupe.....	169
Tableau 33 – Les attentes des jeunes migrants isolés par rapport aux jeunes non migrants accueillis au CEP : réponses les plus fréquentes du focus groupe.....	170
Tableau 34 – Impact des spécificités sur les pratiques : réponses les plus fréquentes du focus groupe	171
Tableau 35 - Axes de complémentarité du projet d'action éducative et pédagogique avec le projet d'établissement	203
Tableau 36 - Axes de complémentarité du projet d'action éducative et pédagogique avec le projet de service « formation des métiers de l'hôtellerie et de la restauration	203
Tableau 37 - Les apprentissages en technologie pratique professionnelle du projet d'action éducative et pédagogique	205
Tableau 38 - Correspondance des préconisations avec le référentiel	205
Tableau 39 – Extrait de la progression des thèmes : accompagnement pédagogique en français langue étrangère disciplinaire	219

Liste des sigles

AED	Aide éducative à domicile
AEMO	Action éducative en milieu ouvert
ANESM	Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux
APU	Accueil provisoire d'urgence
ASE	Aide sociale à l'enfance
CAOMIDA	Centre d'accueil et d'orientation pour mineurs isolés demandeurs d'asile
CASNAV	Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage
CESEDA	Code d'entrée du séjour des étrangers et droit d'asile
CLA	Classe d'accueil
CLIN	Classe d'initiation pour non francophone.
CLIS	Classe d'inclusion scolaire
CNDA	Cour nationale du droit d'asile
CREAS	Centre de ressources éducatives pour l'action sociale
DA	Demande d'asile
DASES	Direction de l'action sociale de l'enfance et de la santé
DPM	Direction de la population et des migrations
DRESS	Direction de la recherche des études et des statistiques
EGPA	Enseignement général et professionnel adapté (cf. SEGPA : S pour « section »).
ENAF	Élève nouvellement arrivé en France.
EPLE	Établissement public local d'enseignement
ERS	Établissement de réinsertion scolaire.
FJT	Foyer de jeunes travailleurs
FLE	Français langue étrangère
HCR	Haut-commissariat des nations unies pour les réfugiés
IGAS	Inspection générale des affaires sociales
ITEP	Institut thérapeutique, Éducatif et pédagogique (s'adresse surtout aux enfants présentant des troubles importants du comportement : décret-11 du 6 janvier 2005).

LAO	Lieu d'accueil et d'orientation
LP	Lycée professionnel
MIE	Mineur isolé étranger
MOCS	Méthode d'observation des compétences sociales
NCS	Niveau de compétences sociales
NMCS	Niveau moyen de compétences sociales
ODAS	Observatoire de l'action sociale décentralisée
OFPRA	Office français de protection des réfugiés et apatrides
OMI	Office des migrations internationales
OPP	Ordonnance provisoire de placement
PAF	Police de l'air et des frontières
PJJ	Protection judiciaire de la jeunesse
REM	Réseau européen des migrations
RNCP	Répertoire national des certifications professionnelles
ROCS	Référentiel d'observation des compétences sociales
RS	Réfugié statutaire
SEAT	Service éducatif auprès des tribunaux
SEMNA	Secteur éducatif auprès des mineurs non accompagnés
UNASEA	Union nationale des associations de sauvegarde de l'enfance, de l'adolescence et des adultes

Table des matières

Les mineurs isolés étrangers en formation professionnelle dans centre éducatif et professionnel : public atypique, public spécifique ?

Présenté par :

Marie-Laure Fontanel

Année universitaire : **2012 – 2013**

Sous la direction de : **Paul GÉRONY**

Résumé

Au terme d'un parcours migratoire souvent complexe, les mineurs isolés étrangers (MIE) sont seuls sur le territoire français, sans représentant légal. À la croisée du droit des étrangers et de la protection de l'enfance en danger, leur statut administratif est souvent complexe à appréhender. Isolés, en rupture familiale, géographique et culturelle, ils sont dans une situation de vulnérabilité qui peut fonder une protection administrative et judiciaire. Les MIE bénéficiant d'une prise en charge par les services de l'Aide sociale à l'enfance (ASE) sont confiés à des structures socio-éducatives du secteur public ou associatif habilité. Ils ont alors jusqu'à leur majorité, voire au-delà s'ils bénéficient d'un contrat « jeune majeur », pour suivre une formation qualifiante et apprendre le français en vue de leur régularisation. Le centre éducatif et professionnel (CEP) de notre étude accueille un nombre croissant de jeunes migrants qui suivent une formation professionnelle interne. Nous avons conduit notre recherche sur les spécificités des MIE par rapport aux autres jeunes accueillis traditionnellement au CEP. Une analyse des grilles d'évaluation de l'observation des compétences sociales du projet personnalisé de 20 jeunes migrants isolés et de 18 jeunes non migrants, complétée par des entretiens semi-directifs, nous a permis de constater les spécificités marquées des jeunes migrants isolés par rapport aux jeunes non migrants accueillis au CEP. Nous avons également constaté que si les spécificités des jeunes migrants isolés impactaient le travail de l'équipe éducative, elles avaient peu d'impacts sur les pratiques pédagogiques des formateurs. Les résultats de cette étude, dans le contexte d'un CEP, montrent que les jeunes migrants isolés ont un niveau de compétences sociales élevé mais également des zones de fragilité au niveau affectif et cognitif. Ils affichent un réel désir d'apprendre et la non maîtrise de la langue française est un obstacle qu'ils veulent surmonter. Ces spécificités nous conduisent à formuler des préconisations dans le cadre de la formation professionnelle « serveur(se) de restaurant ».

Mots clés : Aide sociale à l'enfance - Centre éducatif et professionnel - Évaluation des compétences sociales - Formation professionnelle - Mineurs isolés étrangers - Projet personnalisé –

Abstract

In the term of a complex migratory route, the foreign isolated minors are alone on the French territory, without legal representative. Between the right of the foreigners and the child welfare in danger, their administrative statuses are often complex to understand. Fare from their origins, they are in a vulnerable situation needed an administrative and judicial protection. Foreign isolated minors who receive a support from the French social childhood are entrusted to social educational structures of the public or associative sector. Until and more their majority, they receive a "young adulthood contract" and they are allowed to get a qualifying training and learn French for a possible regularization. The educational and professional center welcomes an increasing number of young migrants whose do a professional training. An analysis of the assessment grids of the social skills for 20 isolated migrants minors and 18 national minors, completed by semi-directive interviews, help us to understand the real difference between this public. However if the specificities of the isolated minors have an impact on the work of the education team, it is not the same for pedagogical methods. Conscious it is necessary adapt the teaching technical, there are not specific methods. The results of this study show that the young isolated migrants have a high level of social skill with also fragility zones on emotional and cognitive feeling. They have a real desire to learn and the French language ability is an obstacle which they want to overcome. All these specificities lead to formulate recommendations for the training course "restaurant waiter".

Keywords : Social assistance in the childhood – Educational and professional Center - Evaluation of the social skills - Vocational training - Foreign isolated minors(Miners) - Personalized project