



HAL
open science

L'acculturation des Mineurs Non Accompagnés en MECS, entre logique d'accompagnement et de contrôle

Camille Chaspoul, Caroline Hache

► **To cite this version:**

Camille Chaspoul, Caroline Hache. L'acculturation des Mineurs Non Accompagnés en MECS, entre logique d'accompagnement et de contrôle. *Chemins de formation*, 2023, 25. hal-04145038

HAL Id: hal-04145038

<https://hal.science/hal-04145038v1>

Submitted on 29 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'acculturation des Mineurs Non Accompagnés en MECS, entre logique d'accompagnement et de contrôle.

Camille Chaspoul, Caroline Hache

CHASPOUL Camille
Coordinatrice socio-éducative
MECS Solidariz Toit

HACHE Caroline
Maitresse de conférences
Département des sciences de l'éducation, faculté ALLSH, Aix-Marseille Université
Laboratoire Apprentissage Didactique Evaluation, Formation (UR ADEF)
Caroline.hache@univ-amu.fr

Mots-clés : acculturation, intégration, assimilation, accompagnement, contrôle, mineur non accompagné

Résumé :

La migration des Mineurs Non Accompagnés apparaît dans les débats sociétaux de façon récente. Leur accueil présente des failles, notamment dans les structures d'hébergement qui n'ont pas été conçues pour eux. L'institution doit les prendre en charge sans durée établie, ce qui crée une dualité entre protection et insécurité. Notre étude porte sur le quotidien de six MNA et de quatre éducateurs au sein d'une MECS observés durant neuf journées. Nous mettons en évidence une posture des éducateurs allant de l'accompagnement au contrôle, entre volonté d'une intégration ou d'une assimilation des MNA, ajustée en fonction de leurs valeurs personnelles.

Title : The acculturation of unaccompanied minors of Social Children Houses, between support and control.

Keyword : acculturation, integration, assimilation, support, control, unaccompanied minors.

Abstract :

The migration of unaccompanied minors has recently appeared in societal debates. Their care presents flaws, especially in the accommodation structures that were not designed for them. The institution has to take care of them without a fixed duration, which creates a duality between protection and insecurity. Our study focuses on the daily life of six UFM's and four educators in a MECS, which has been observed over a period of nine days. We highlight the educators' posture ranging from support to control, between the will to integrate or assimilate MNA', adjusted according to their personal values.

Introduction

Les Mineurs Non Accompagnés (MNA) représentent une migration relativement récente, ce qui place leur prise en charge dans les questionnements actuels. Notre travail s'intéressera aux MNA pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), et plus spécifiquement ceux accueillis au sein des Maisons d'enfants à caractère social (MECS). L'objectif de cet article sera de décrire la façon dont les éducateurs gèrent le processus d'acculturation des MNA lorsqu'ils les accueillent dans les MECS, à travers les moments de vie et les valeurs qui sont en jeu. Ce travail sera l'occasion de mettre au jour les théories éducatives qui sous-tendent les pratiques professionnelles et les dispositifs d'accueil de ces jeunes. Nous présenterons le contexte de l'étude, une revue de la littérature scientifique, notre méthodologie et enfin les résultats de l'analyse.

L'accueil des MNA en France

Apparu au début des années 1990, le MNA est défini comme « une personne âgée de moins de 18 ans qui se trouve en dehors de son pays d'origine sans être accompagné d'un titulaire ou d'une personne exerçant l'autorité parentale » (Rapport du Sénat, 2010, p.15). En 2018, ils sont 17022 en France, dont 95.4% de garçons. Ils ont entre 15 ans et 16 ans et viennent principalement d'Afrique (71%) et d'Asie (20%). Les raisons du départ sont diverses : terrorisme, violences armées, pauvreté, politique, système éducatif et sanitaire préoccupants (Rapport MMNA, 2019). Lorsqu'ils foulent le sol français, le protocole administratif de prise en charge se déploie. La circulaire Taubira (2013) découpe leur parcours en trois étapes : mise à l'abri ; évaluation de la minorité et de l'isolement ; phase d'orientation dans un département où les personnes ayant été considérées comme des MNA vont être logées et prises en charge. Dans la réalité, Médecins du Monde (2017) atteste que ce parcours révèle un cheminement plus complexe. En effet, ils sont le plus souvent placés en hôtel, ce qui ne permet pas un suivi satisfaisant, et ensuite dans des MECS, institutions qui ne sont pas initialement prévues pour l'accueil de ce public spécifique (Doineau & Godefroy, 2017).

Le paradoxe de l'accueil et le bricolage éducatif

Depuis leur arrivée, il n'existe pas de politique nationale harmonisant le cadre législatif et la prise en charge des MNA (Leboeuf, 2010 ; Ngbenza, 2016 ; Feltesse, Duvivier, Leboeuf & Turkieltaub, 2011). La multiplicité des terminologies usitées pour les qualifier souligne le fait qu'ils n'ont pas de statut reconnu. En effet, Duvivier (2009), Laurent (2007) et Vetier (2016) montrent que l'ambivalence dans les manières de les nommer les met face à une double politique : celle de la migration face à celle de la protection de l'enfance, ce qui biaise l'accueil de ces jeunes qui ne semblent relever d'aucun droit précis (Vetier, 2016 ; Feltesse & al., 2011).

Cette dualité entre protection et insécurité affecte l'accompagnement de ces jeunes et rejoint ce que Placé (2008) appelle le paradoxe de l'accueil ; une obligation de prise en charge sans durée établie. Il est donc difficile de penser l'accompagnement des MNA quand celui-ci peut s'arrêter à la majorité du jeune, tant pour ces derniers que pour les éducateurs qui ne savent pas quelle temporalité donner à leur projet (Baubet, Benoit de Coignac, Moro, Radjack, & Sturm 2012 ; Gaultier, 2017 ; Placé, 2008). Ce paradoxe, selon Baubet *et al.* (2012) entraîne des répercussions sur la santé mentale des jeunes et sur le sentiment d'efficacité des éducateurs.

Lorsqu'elles accueillent des MNA, les équipes éducatives doivent répondre à toutes les missions « ordinaires » qui leur incombent : éducation, socialisation, accompagnement à l'autonomie (Brandibas & Mazarin, 2009). Elles ont également la responsabilité d'assurer les démarches inhérentes à l'accueil des MNA, mais n'y sont pas formées (Feltesse & al., ; 2011).

Les professionnels ont alors recours au « bricolage éducatif » (Hammouti, 2017) pour tenter d'accompagner au mieux les MNA dans leurs démarches. Agir sans avoir les connaissances liées aux démarches qu'ils effectuent peut engendrer une souffrance chez certains éducateurs.

Cadre conceptuel

L'angle d'approche choisi pour étudier notre question de recherche sont les concepts d'accompagnement et d'intégration. A travers leur présentation, nous traiterons dans une première partie la définition du terme accueil et les différentes stratégies possibles d'acculturation des MNA. Dans une seconde partie nous aborderons la caractérisation des dimensions d'accompagnement, en précisant les notions de postures.

La notion d'accueil

D'un point de vue étymologique, le mot accueil signifie la manière de recevoir. Ce terme renvoie à une relation entre un minimum de deux personnes, avec une voie active, qui s'inscrit dans l'action et une voie passive, se référant à la réceptivité (Janner-Raimondi, 2016).

Janner-Raimondi (2016) propose dans son travail de se poser trois questions quand on s'intéresse à la notion d'accueil :

- *Comment accueillir* : ce processus suppose un lieu, un temps et une durée. Le fait d'accueillir sous-tend l'existence d'une frontière entre les personnes natives (ou déjà acceptées) et celles venant de l'extérieur. L'accueil doit se faire par un geste d'ouverture favorable à l'autre souhaitant rentrer (Janner-Raimondi, 2016) et ne peut se faire qu'au travers d'une exigence éthique (Garrigue Abgrall, 2015). Il doit être délimité dans la forme qu'il va prendre : travail en binôme ou seul, écoute active ou mise en place d'activités, etc. (Janner-Raimondi, 2016 ; Blanchet & al, 2012, Garrigue Agbrall, 2015). Cet accueil peut être institutionnalisé et travaillé mais il ne pourra jamais être prévu en amont et sa forme ne sera jamais la même d'un accueilli à un autre (Turcanu 2013). C'est pour cette raison que la fonction d'accueil suppose une altérité des deux parties dans leur rapport à l'autre et exige "un effort qui bouscule l'accueillant dans son confort et ses habitudes, et même dans sa vie quotidienne" (Redeker, 2001, p.11). Les personnes accueillantes doivent être en capacité de se placer en tant que personnes ressources afin d'accueillir ce que le sujet accueilli aura à mener dans cet espace et cette relation, sans en connaître la teneur en amont.
- *Pourquoi accueillir* : l'accueil ne peut se faire que dans l'altérité, avec la volonté d'un don ou d'un partage de choses possédées ou de paroles échangées. C'est une des notions très présentes dans les travaux de Paul Ricoeur sur l'étranger (Amherdt, 2007) qui explique que « nous n'avons pas de droit propre à être ici plutôt que là et à être possesseur de cette terre plutôt que d'une autre [...]. En cela réside la force de l'idée du droit à l'hospitalité, qui n'est donc pas un effet de générosité somptuaire, condescendante, mais un droit effectif. » (Cité par Janner-Raimondi, 2016, p. 45).
- *Pour quoi accueillir* : cette question trouve des réponses dans l'idée, non pas d'une identité nationale, mais d'un projet démocratique à coconstruire (Janner-Raimondi, 2016) par l'enrichissement porté par l'autre, ici l'étranger venant de l'extérieur, pouvant prendre les fonctions de médiateurs et de passeurs de culture (Schütz, 1944) pour permettre au natif d'en découvrir davantage sur lui et sur le monde qui l'entoure (Nathan, 2014). C'est donc une ouverture d'esprit par l'ouverture à l'autre permettant une ouverture de soi.

A partir de cette réflexion, de nombreuses expressions dans la prise en charge du MNA se sont construites et peuvent être interrogées : les centres d'accueil, les politiques d'accueil, les parcours d'accueil ou encore les contrats d'accueil (Hachimi-Alaoui, 2014).

Les stratégies d'acculturation des MNA

Lors de leur arrivée sur un nouveau territoire, les MNA sont confrontés à un nouvel environnement socioculturel, nécessitant un processus d'acculturation. Ce mot a été créé en 1880 pour parler de la transformation des modes de vie et de pensées des immigrants au contact de la population d'accueil (Delas & Milly, 2015). Il a été défini par Redfield, Linton et Herskovits (1936, p.149) de la façon suivante : "l'acculturation comprend les phénomènes qui se produisent lorsque des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact direct et continu avec des changements subséquents dans les modèles culturels originaux de l'un ou l'autre des groupes ou des deux¹".

Berry (1997) reprend ces propos et modélise des stratégies d'acculturation, présentées dans la figure 1.

Figure 1 : stratégies d'acculturation (Berry, 1997, p. 10)

Ainsi, le modèle de Berry différencie quatre stratégies d'acculturation :

- L'assimilation : l'adhésion exclusive à la culture d'accueil
- La séparation : adhésion exclusive à sa culture d'origine
- La marginalisation : aucune adhésion, ni à la culture d'accueil, ni à celle du pays d'origine
- L'intégration : position d'équilibre entre les deux cultures

Deux stratégies sont au cœur de notre enquête. Il s'agit de l'intégration et de l'assimilation. L'intégration, qui se rapproche de la notion de multiculturalisme présent dans les travaux de Doytcheva (2018), suppose une société où se mêlent religions, milieux sociaux et origines, sans primat d'une culture sur une autre. L'intégration semble plus profitable aux arrivants ainsi qu'aux personnes issues de la terre d'accueil (Mahfud, Badea & N'gbala, 2015). L'assimilation est un mode d'acculturation plus controversé (Tribalat, 2015). En effet, elle suppose que les personnes migrantes abandonnent leur culture d'origine au profit de celle du pays d'accueil (Mahfud, Badea & N'gbala, 2015). Selon Badea (2012), l'assimilation permet d'avoir un seul groupe sur le territoire, de réduire les différences entre les ethnies et donc de diminuer les conflits. Cette dernière approche semble s'inscrire dans un paradigme culturaliste, où « l'adhésion au modèle culturel assure à la fois l'existence et la pérennité de la société » ((Delas & Milly, 2015, p. 258). Or, Rozin (2006) aborde les limites de cette approche en rappelant que « le concept de modèle culturel n'a aucune consistance » (p. 159).

Entre posture d'accompagnement et de contrôle

Lors de l'accueil des MNA sur le sol français, certains d'entre eux rejoignent une MECS. Dans cette structure, les MNA sont encadrés par des éducateurs. Nous nous questionnons sur la posture de ces éducateurs qui gèrent les processus d'acculturation des MNA lors de leur accueil au sein des MECS. Nous développerons deux postures spécifiques : celle de l'accompagnement et du contrôle.

L'accompagnement est un processus (Vial & Caparros-Mencacci, 2007 ; Ardoino, 2000) qui se réalise dans le quotidien, avec une certaine continuité. C'est une posture (Boutinet, 2002 ;

¹ Traduit de l'anglais : « acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact with subsequent changes in the original culture patterns of either or both groups »

Roquet, 2009) prise par l'accompagnateur avec différentes mises en application. L'objectif de privilégier la posture d'accompagnement se choisit dans une visée de construction de son propre chemin (Ardoino, 2000 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007 ; Paul, 2012), d'émancipation et d'autonomie (Paul, 2012), ou de prise de responsabilité (Roquet, 2009). La fonction d'accompagnement a pour but de faire progresser l'accompagné, quelle que soit la direction suivie, vers le projet qu'il souhaite atteindre (Paul, 2012 ; Cifali, 2001 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Différentes places inhérentes à l'accompagnateur sont décrites dans la littérature : position de retrait, de non-autorité, assurant une fonction d'orientation (Vial & Caparros-Mencacci, 2007) ; un lien entre deux personnes où il n'y aucune supériorité (Cifali, 2001 ; Roquet, 2009) ; une relation asymétrique entre une personne experte sur une personne en demande d'aide (Boutinet, 2002).

Une autre posture est possible, différente de celle de l'accompagnement : la posture de contrôle. Dans celle-ci, l'accompagnateur exerce un rôle plus autoritaire, contraignant l'accompagné à ne plus être acteur de ses choix (Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Le contrôle est une autre pratique, répondant à des objectifs différents de ceux de l'accompagnement (Ardoino, 2000). Il est utilisé dans des situations où une position plus ferme est nécessaire, par exemple quand les individus ont besoin d'un cadre ou lorsque des comportements nécessitent un réajustement.

Au regard de ce cadre théorique, notre problématique est la suivante : Quelle est la posture prise par les éducateurs, entre accompagnement et contrôle, pour l'acculturation des MNA en MECS dans le pays d'accueil ?

Méthodologie de la recherche

Pour traiter de l'accueil des jeunes sur le territoire, à travers le prisme particulier de l'accompagnement à l'acculturation des MNA en MECS, nous avons observé neuf journées une MECS où sont accueillis six MNA suivis par l'équipe éducative. Le choix de l'observation a été fait car c'est un public qui peut se montrer vulnérable et méfiant (Przybyl, 2016). Les questionnaires et entretiens pourraient être biaisés par la volonté des MNA de prouver qu'ils sont intégrés (Gaultier & Begue, 2017). C'est donc une observation participante qui a été réalisée, interne et complète par opportunité : le chercheur a une fonction en amont au sein du terrain, avant d'être observateur (Lapassade, 2002). Cette posture permet d'être au cœur de la vie quotidienne des personnes observées, donnant alors la possibilité à de nombreux échanges et interactions.

Les critères de la grille d'observation sont issus de la littérature scientifique. La langue a été sélectionnée car elle est un instrument d'acculturation, illustrée comme un des plus importants (Beaud, 1990 ; Lochak, 2004). Le deuxième critère porte sur la religion et la laïcité ; le Conseil de l'Europe, dans son travail sur les indicateurs d'acculturation, parle de « libre choix dans les convictions politiques et religieuses » (Conseil de l'Europe, p.19). Mahfud, Badea & N'gbala (2015) et Le Conseil de l'Europe évoquent la gastronomie comme une clé de l'acculturation, la culture culinaire sera alors observée. Un critère, souligné par Le Contrat d'Accueil et d'intégration, nommé « Culture vie familiale » est établi, dont les indicateurs sont la vision du mariage, de la famille et l'égalité homme femme. La dernière catégorie « Sorties/Activités » est établie car il est apparu lors des recherches sur l'acculturation que celle-ci passe par le biais des contacts sociaux (Le Conseil de l'Europe ; Kanouté, 2007 ; Beaud, 1990).

Le traitement des données a été fait en collaboration avec un chercheur extérieur à la structure, pour s'enrichir de l'apport réciproque de chacun, appelé par Sensevy (2011) le principe de

symétrie. Le praticien connaît les codes implicites du milieu et le chercheur apporte un regard naïf sur le familier du praticien (Sensevy, 1994 ; Hache, 2016).

Des stratégies d'acculturation vers des postures professionnelles différentes

Les six jeunes observés ont entre 16 et 18 ans, originaires de Guinée, Mali et Côte d'Ivoire. Ils sont tous scolarisés et trois se forment en apprentissage. Nous nous intéressons ici au processus d'acculturation de ces jeunes, c'est-à-dire à « l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels initiaux d'un des deux groupes » (cité par Delas & Milly, 2015, p. 264). Le processus d'acculturation lors de leur prise en charge en MECS s'est révélé sous trois formes : un accompagnement vers l'intégration ; une assimilation par le contrôle ; une prise en charge par les jeunes de leur propre acculturation.

Des espaces d'échange et de dialogue informels sur les questions de culture

Il n'y a pas de temps formalisé pour travailler les questions d'acculturation. Celles-ci sont abordées lors de temps informels, tels que le repas, l'aide aux devoirs et les activités au contact de personnes extérieures (sorties ou activités avec intervenants extérieurs).

Les repas, pris en commun, constituent un moment privilégié de communication. Un seul menu est préparé pour l'ensemble des présents. Beaucoup de sujets sont abordés durant ce temps par le biais de comparaisons entre les habitudes françaises et celles de leurs pays d'origine. Les repas du soir sont préparés par les jeunes qui cuisinent des plats de leur pays d'origine, cela permet de les autonomiser et d'exprimer leur culture. Le midi, ce sont les éducateurs qui cuisinent des repas se rapprochant de la culture culinaire française. Sont présents l'ensemble des MNA qui ne sont pas inscrits à la cantine. Ces moments (en MECS ou à la cantine) leur permettent de faire des découvertes culinaires. Même si ces initiatives sont parfois sujettes à des tensions et des refus, de nouveaux aliments et types de cuisine ont pu être introduits.

L'aide aux devoirs mise en place en raison de la situation sanitaire au moment de l'observation a également constitué un espace permettant aux éducateurs une attention particulière aux questions autour de la culture du pays d'accueil mais également sur l'usage correct de la langue française et la bonne prononciation des mots. Étant donné que l'éducateur est en face à face avec un jeune, le travail de reformulation est systématique et instantané.

Les activités avec des personnes extérieures à la structure sont également vectrices d'acculturation. Les éducateurs proposent régulièrement des sorties, au même titre que des activités au sein du foyer d'accueil et tous les jeunes peuvent participer à une activité extrascolaire. Nous observons des signes d'acculturation par mimétisme des jeunes en observant les utilisateurs des lieux visités. A chaque fois, les jeunes rencontrent de nouvelles personnes et découvrent ainsi de nouvelles façons de se comporter. Cela permet d'illustrer la multiplicité de façons d'être en France et d'ouvrir leurs points de repères à d'autres acteurs que les éducateurs de la MECS. De plus, la diversité des activités proposées est représentative des activités faites par les jeunes de leur génération nés dans le pays d'accueil. Cela permet aux MNA de les connaître et d'avoir une expérience de ces activités qu'ils pourront raconter dans le cadre d'échanges avec d'autres personnes de leur âge.

L'intégration par une logique d'accompagnement

Parmi les trois formes qu'a pu prendre le travail autour des stratégies d'intégration, la posture d'accompagnement de la part des éducateurs a été la plus fréquente.

La langue française est apparue comme un élément fondamental dans le processus d'accueil des MNA. Les éducateurs sont vigilants à ce qu'elle soit correctement employée et comprise par les jeunes, c'est pourquoi ils n'hésitent pas à répéter le mot avec bonne prononciation.

Les sujets attenants à la religion et la laïcité ont suscité de nombreux échanges, dont certains ont créé des tensions. Les termes qui ont le plus été dialogués sont l'athéisme la laïcité. Il est apparu que ce sont des notions mal comprises de ces jeunes, ce qui entraîne parfois leur non-respect. Les éducateurs explicitent les termes et les logiques sous-jacentes derrière les interdictions, que les MNA comprennent et acceptent.

D'autres éléments, tels que la vision du mariage et de la vie familiale, ont été abordés lors des discussions et ont mis en évidence de grands écarts de culture entre le pays d'accueil et les pays d'origine. Les éducateurs ont échangé sur ces sujets pour permettre aux MNA de connaître les pratiques du pays d'accueil et ne pas se retrouver en décalage.

Enfin, la notion du partage lors des repas s'avère difficile à acquérir. Certains jeunes prennent une part importante, créant une inégalité entre les portions. La difficulté observée s'expliquerait davantage par rapport à leur parcours marqué par le manque que par un écart de culture. Les éducateurs insistent sur ce point pour qu'ils ne reproduisent pas ce comportement en société, ils craignent une stigmatisation de la part des personnes extérieures face à cette façon d'agir.

L'assimilation par une logique de contrôle

Comme nous venons de le présenter, la posture d'accompagnement prime dans les observations réalisées. Cependant, dans certaines situations, les éducateurs adoptent une posture de contrôle.

Le phénomène le plus manifeste d'acculturation par l'assimilation est lié à l'usage du dialecte par les jeunes. En effet, sur les neuf jours d'observation, les éducateurs sont intervenus pour demander aux jeunes de s'exprimer en français à 118 reprises. Ce sont de simples rappels enrichis de discussions quant à l'importance de savoir s'exprimer en français mais également de tensions face à l'utilisation trop fréquente du dialecte. Les MNA doivent s'exprimer en français car c'est une des règles du contrat d'accueil de la MECS, signé par les jeunes à leur entrée. Ici, le choix ne leur est pas laissé car les éducateurs jugent que c'est une clé très importante de leur acculturation.

L'équipe éducative se place également en position de contrôle lorsqu'elle estime que les jeunes dépassent le cadre en se montrant agressifs ou en ayant des propos discriminants. La posture des éducateurs face à ce type de discours se manifeste par un ton plus autoritaire, un rappel des règles du foyer, une information sur les lois et en dernier recours par une note d'incident rapportée à l'ASE.

L'équipe éducative peut donc tenir deux postures entraînant des conséquences différentes. En effet, qu'elles soient conscientisées ou non, le type d'acculturation vers laquelle elles renvoient n'est pas le même. La posture de contrôle est prise par les éducateurs quand ces derniers évaluent que le comportement du jeune n'est pas compatible avec une acculturation dans la société française ou lorsque les jeunes ont des propos jugés inacceptables.

Les MNA, acteurs de leur intégration

Si le rôle des éducateurs dans l'accueil des MNA était au cœur de notre problématique, notre enquête a montré que ces derniers s'investissent également dans le processus d'acculturation et sont des moteurs de leur intégration.

Dans les situations liées à la langue, certaines explications sur un mot ou une expression se sont faites à la demande d'un jeune en quête de compréhension. Les MNA prennent l'initiative de comparer leurs coutumes et culture avec ce qu'ils observent en France, notamment autour des sujets tels que le mariage, la polygamie ou le nombre d'enfants par foyers. Les éducateurs sont ici des personnes-ressources présentes pour répondre à leurs sollicitations.

Pour réaliser leurs tours de cuisine, les jeunes préparent systématiquement des plats d'origine africaine. Cependant des exceptions ont été relevées : des jeunes ont préparé des plats français de leur propre initiative. Pour les éducateurs, cela est l'illustration d'une position d'intégration positive, d'ouverture du jeune à la nouvelle culture.

Discussion

Les démarches en faveur de l'intégration ont été observées dans des moments informels de la vie quotidienne, sans que la volonté d'une acculturation spécifique ne soit évoquée (Sayad, 1994). Cela répond à la question « comment accueillir » présentée dans le travail de Janner-Raimondi (2016). Certains espaces sont apparus comme propices aux dialogues et aux confrontations d'idées. Le fait d'être en collectif crée une émulation et engendre des discussions. Le temps de l'aide aux devoirs est apparu comme vecteur d'intégration, notamment au sujet de la langue. Le fait que le contexte soit plus scolaire que les autres dispositifs et que la prise en charge soit individuelle facilite la reproduction des relations verticales de structuration des savoirs scolaires pour aider les jeunes à apprendre (Kakpo & Rayou, 2010) le bon emploi du français. Enfin, les sorties et activités menées en collaboration avec des personnes extérieures supposent une altérité (Paul, 2012 ; Cifali, 2001), c'est-à-dire que les parties prenantes d'une relation vont se modifier au contact de l'autre, illustrant ainsi le concept d'acculturation.

Pour répondre aux besoins de ce public dans cette période d'accueil, les éducateurs en poste ont le plus souvent recours à une posture de dialogue et de bienveillance. L'accompagnement et l'intégration semblent étroitement liés. Une grande place est laissée à la culture d'origine des jeunes accompagnés, certainement pour qu'ils ne perdent pas leur identité dans leur parcours d'exil et qu'ils puissent la renouveler face à la nouvelle situation (Tomasella, 2015). Si les interventions sont de l'ordre de l'accompagnement c'est également pour répondre à une volonté de travailler de concert avec les jeunes, autour de relations positives.

Malgré la volonté d'un climat apaisé, l'équipe éducative tient tout de même parfois une posture de contrôle, lorsque le dialogue n'a pas permis l'évolution du comportement ciblé. La limite entre ce qui est tolérable ou non n'est pas institutionnellement établie. Les professionnels doivent alors évaluer la situation, avec leurs valeurs personnelles (Richard, 2014 ; Hache, 2020). Cette démarche se rapproche de la notion de bricolage éducatif (Hammouti, 2017) où c'est aux éducateurs d'arbitrer entre ce qui leur semble ou non acceptable, sans outil de référence. Le contrôle est davantage présent dans la problématique de la langue, notamment dans l'usage d'un dialecte pour s'exprimer. Si la vigilance est accrue sur ce sujet c'est parce que la langue française est une des clés de l'intégration (Ouabdelmoumen, 2016) leur permettant d'acquérir une autonomie, nécessaire à la sortie du dispositif de placement éducatif (Chalopin, 2017). Même si notre travail ne permet pas de répondre aux questions du

« pourquoi » et du « pour quoi » accueillir (Janner-Raimondi, 2016), celui-ci montre l'engagement fort des professionnels à transmettre ce qui leur paraît comme essentiel à une acculturation réussie dans le pays d'accueil.

Conclusion

Le travail des éducateurs autour de l'acculturation des MNA lors de leur accueil en MECS se fait en grande partie à partir de leurs valeurs personnelles avec une démarche de communication bienveillante afin de préserver des relations positives. Seuls certains sujets ont engendré une position autoritaire de la part des éducateurs mais ces derniers sont réticents à prendre cette posture. Serait-ce par la volonté de maintenir des liens favorables avec les jeunes afin que l'accompagnement se déroule de manière apaisée, au risque de passer outre le non-respect de certaines valeurs essentielles à l'accueil des MNA ? Les éducateurs, aux prises d'une injonction humanitaire forte, ont une démarche de bricolage éducatif pouvant être source de souffrance. Ce métier, complexe et pluriel, se retrouve partagé entre transmission et maintien de relations éducatives apaisées pour ne pas créer ou faire perdurer des situations de souffrance au travail.

Bibliographie

Amherdt, F. X. (2007). « L'étranger » dans l'œuvre de Paul Ricoeur », *Humanistyka i Przyrodoznawstwo*, n°13, 193-202.

Ardoino, J. (2000). « De l'accompagnement en tant que paradigme. », *Pratiques de formation/Analyses*, vol. 40, 5-19.

Badea, C., Mahfud, Y., & N'gbala, A. (2015). « Distance culturelle et préjugés à l'égard des immigrés en France : le rôle des modèles d'intégration. », *Revue internationale de psychologie sociale*, vol. 28, n° 2, 53-79.

Baubet, T., Benoit de Coignac, A., Moro, M., Radjack, R., & Sturm, G. (2012). « Accueillir et soigner les mineurs isolés étrangers : Une approche transculturelle », *Adolescence*, vol. 80, n° 2, 421-432.

Badea, C. (2012). « Modèles d'intégration, identification nationale et attitudes envers les immigrés en France », *L'Année psychologique*, vol. 112, n° 4, 575-592.

Beaud, S., & Noiriel, G. (1990). « Penser « l'intégration » des Immigrés », *Hommes & Migrations*, vol. 1133, n° 1, 43-53.

Berry, J-W (1997). « Immigration, Acculturation, and Adaptation. », *Applied psychology: an international review*, vol. 46, n° 1, 5-68.

Boutinet, J. P. (2002). « Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement », *Éducation permanente*, vol. 4, n° 153, 241-250.

Brandibas, G., & Mazarin, F. (2009). « Entre soin et éducation dans une maison d'enfants à caractère social : quelle place pour la clinique ? », *Empan*, vol. 76, n° 4, 145-151.

- Chalopin, C. (2017). « Les MNA ou l'intégration sous haute contrainte », *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, n° 2, 233-243.
- Cifali, M. (2001). « Accompagner : quelles limites? », *Cahiers pédagogiques*, vol. 393, 15.
- Delas, J. & Milly, B. (2015). « Chapitre 5 - Les culturalismes ». Dans : J. Delas & B. Milly (Dir), *Histoire des pensées sociologiques* (pp. 253-292). Paris : Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.delas.2015.01.0253>
- Doytcheva, M. (2018). *Le multiculturalisme*. Paris : La Découverte.
- Doineau, E., & Godefroy, J. P. (2017). Rapport d'information fait au nom de la commission des affaires sociales sur la prise en charge sociale des mineurs non accompagnés, Sénat. N°598. 28 juin 2017.
- Duvivier, E. (2009). « Quand ils sont devenus visibles... Essai de mise en perspective des logiques de construction de la catégorie de mineur étranger isolé », *Pensée plurielle*, vol. 21, 65-79.
- Faivre, A. (2017). *Intégration des Mineurs Non Accompagnés dans le canton du Jura : le point de vue des jeunes* (Doctoral dissertation, Université de Genève).
- Feltesse, H., Duvivier, É., Leboeuf, A., & Turkieltaub, S. (2011). « Table ronde 2 : L'accueil des mineurs isolés étrangers », *Migrations Societe*, n°4, 25-31.
- Garrigue Abgrall, M. (2015). « L'accueil ne peut être qu'éthique ». Dans M. Garrigue Abgrall, *Pour une éthique de l'accueil des bébés et de leurs parents* (p. 259-289). Toulouse : Érès.
- Gaultier, S., & Begue, B. (2017). « Les mineurs non accompagnés sont confrontés au paradoxe de l'accueil », *Actualités sociales hebdomadaires*, n°3037, 26-27.
- Hache, C. (2016). *Les enseignants face à la réussite scolaire en ZEP*. Thèse, Aix-Marseille Université.
- Hache, C. (2020). *L'excellence scolaire dans les ZEP. Quelles perceptions chez les enseignants?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Hachimi-Alaoui, M. (2014). « Intégration et lien de citoyenneté. Le cas du Contrat d'accueil et d'intégration ». Dans : S. Paugam (éd.), *L'intégration inégale : Force, fragilité et rupture des liens sociaux* (p. 429-444). France : Presses Universitaires de France.
- Hammouti, S. (2017). « Le bricolage éducatif au service de l'action socio-éducative... auprès des mineurs et jeunes majeurs isolés étrangers », *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 96, n° 2, 339-354.
- Janner-Raimondi, M. (2016). « Penser l'accueil : de la diversité à l'altérité, place de l'éthico-politique pour construire du commun », *Le sujet dans la cité*, vol. 7, 41-52.
- Kakpo, S., & Rayou, P. (2010). « Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe », *Éducation et didactique*, vol. 4, n° 2, 57-74.

- Kanouté, F. (2007). « Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec : Une prise en compte globale des familles », *Informations sociales*, vol. 143, n° 7, 64-74.
- Lapassade, G. (2002). « Observation participante ». Dans : J. Barus-Michel (Ed.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 375-390). Toulouse : Erès.
- Laurent, N. (2007). « Les mineurs étrangers isolés, des personnes en devenir ? », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 70, n° 4, 43-50.
- Leboeuf, A. (2010). « L'accompagnement des mineurs isolés étrangers par les professionnels du social : entre tensions et « professionnalité » », *Migrations Société*, n° 3, 161-179.
- Médecins du monde. (2017). *L'accès aux droits et aux soins des mineurs non accompagnés en France Cadre légal et dysfonctionnements*. Retrieved from https://www.gisti.org/IMG/pdf/guide_mna-mdm_partenaires.pdf
- Nathan, T. (2014). « L'étranger ou le pari de l'autre ». Dans : S. Paugam (dir.). *L'exclusion. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- Ngbenza, D. K. (2016). *Enfants isolés étrangers : une vie et un parcours faits d'obstacles*. Paris : L'Harmattan.
- Ouabdelmoumen, N. (2016). « Genre et migrations. L'autonomie à l'épreuve du volet linguistique du contrat d'accueil et d'intégration. », *GLAD ! Revue sur le langage, le genre, les sexualités*, n° 1.
- Paul, M. (2012). « L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique », *Recherche en soins infirmiers*, n° 3, 13-20.
- Placé, S. (2008). « Les stratégies des éducateurs face au paradoxe, l'exemple de la prise en charge éducative et sociale des mineurs isolés étrangers. Perte ou quête de sens ? », *E-migrinter*, n° 2, 73-77.
- Rapport du Sénat. I. Debré. (2010). Les mineurs isolés étrangers en France.
- Redeker, R. (2001). Qu'est-ce que l'accueil. In *Conférence prononcée à la clinique Joseph Ducuing de Toulouse* (Vol. 9).
- Richard, S. (2014). *L'impact des normativités organisationnelles et professionnelles sur la santé psychique des travailleurs sociaux : enjeux pour la pratique du travail social* (Thèse de doctorat, Université Laurentienne du Canada).
- Roquet, P. (2009). « L'émergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation. », *Recherche et formation*, n° 62, 13-24.
- Rozin, P. (2006). « Le concept de culturalisme dans les sciences anthropologiques : de Tylor à Lowie. », *Le Philosophoire*, n° 27, 151-176. <https://doi.org/10.3917/phoir.027.0151> SMASH
- Sayad, A. (1994). « Qu'est-ce que l'intégration ? », *Hommes et migrations*, vol. 1182, n° 1, 8-14.
- Schütz, A. (2003). *L'étranger, un essai de psychologie sociale*. Paris : Éditions Allia.

Sensevy, G. (1994). La posture de chercheur-praticien : sa nécessité, ses effets. *Actes du congrès AFIRSE 1994*. Aix-en-Provence.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Tomasella, S.B. (2015). *L'identité à l'épreuve de l'exil : vivre après la catastrophe*. Conférence sur l'identité et la différence. Hyères.

Turcanu, R. (2013). « À propos de l'accueil parents-enfants : éthique et lien social ». Dans : F.de Gandt-Gauliard (éd.), *Freud s'invite dans les lieux d'accueil parents-enfants* (p. 45-64). Toulouse: Érès.

Vetier, T. (2016). « Les mineurs isolés étrangers pris en charge par la protection de l'enfance en France : jeunes « à intégrer » entre mobilités multiples et immobilisation institutionnelle. », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol. 9, n° 1, 291-316.

Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel. Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.