

UFR des Lettres, des sciences de l'homme et des sociétés

École doctorale **Erasme**

Unité Transversale de Recherches, Psychogénèse et Psychopathologie

UTRPP-EA 4403

Thèse de Doctorat en psychologie

***Développer des compétences
transculturelles chez les professionnels
travaillant avec les mineurs non
accompagnés***

Par Rahmethnissah RADJACK

Dirigée par la Pr Marie Rose MORO
et par le Pr Yoram MOUCHENIK

Présentée et soutenue publiquement le 15 décembre 2020

Devant un jury composé de :

Pr Yoram Mouchenik, PU Emérite, Université Sorbonne Paris Nord, co-directeur

Pr Khadija Chahraoui, PU, Université Paris 8, rapporteure

Pr Priscille Gerardin, PUPH, Université de Rouen- Normandie, rapporteure

Pr Thierry Baubet, PUPH, Université Sorbonne Paris Nord

Pr Ludovic Gicquel, PUPH, Université de Poitiers

Pr Nicolas Georgieff, PUPH, Université Lyon 1

Pr Marie Rose Moro, PUPH, Université de Paris, directrice

Jury invité :

Fatima Touhami, PhD psychologue, Université Sorbonne Paris Nord

Titre : Développer des compétences transculturelles chez les professionnels travaillant avec les mineurs non accompagnés

Résumé

Nous avons mené une recherche-action qui vise à améliorer la prise en charge psychosociale de la population des mineurs non accompagnés et à construire un nouveau dispositif de psychothérapie transculturelle. Cette recherche est centrée sur l'établissement d'une relation de confiance entre les mineurs non accompagnés et les professionnels éducatifs qui les ont en charge. Une approche transculturelle ainsi que des supports de narration sont proposés pour faire émerger un récit de vie en aidant ainsi le jeune à se construire sur le plan identitaire et ainsi améliorer son accompagnement éducatif. 29 binômes jeunes non accompagnés et éducateurs ont été inclus sur une durée de quatre ans dans le cadre d'un dispositif transculturel original construit pour cette recherche.

Trois articles en exposent différentes perspectives dans le cadre de cette thèse qui présente et analyse les résultats de cette recherche action. Le premier article expose les résultats globaux transversaux. Il met en valeur la technique de psychoéducation des professionnels, et décrit l'expérience du dispositif par les jeunes. Le deuxième article fait l'analyse d'une situation paradigmatique des difficultés que peuvent rencontrer les jeunes et les éducateurs, et détaille les apports précis de la technique transculturelle adaptée à ces jeunes en errance. Enfin le troisième article expose les résultats du sous-groupe des 17 jeunes (et éducateurs) qui sont devenus majeurs sur le temps de la recherche et l'analyse des actions efficaces sur cette période (changements survenus dans la relation entre le jeune et son éducateur).

La discussion analyse les apports des supports de narration utilisés dans le dispositif. Nous mettons en lumière ce qui a été efficace dans les propositions transculturelles et les compétences transculturelles à transmettre. Enfin, nous constatons des retombées institutionnelles positives dans les soins et dans les services éducatifs, avec la création d'un nouveau dispositif de soin à l'issue de la recherche action et un renforcement des liens avec les services éducatifs.

Mots clefs : mineur non accompagné, compétence transculturelle, traumatisme psychique, migration, narrativité

Title: Promoting professionals' cultural competencies working with unaccompanied minors

Abstract

This action research aims to improve the psychosocial care services provided to unaccompanied minors and to build a creative transcultural therapy facility. It focuses on forging a trustworthy relationship between the unaccompanied minors and the educational team of their supervision.

Narrative tools, in a transcultural approach, enhance the emergence of a life-narrative among minors helping them in their identity development process and facilitating their educational accompaniment.

29 pairs of unaccompanied minors and educators were included within a creative transcultural setting for a four years phase. The setting design is detailed in the research protocol.

Different perspectives and results of the action research are presented in three articles. The first article presents the transversal results. It highlights the psycho-educational techniques of the professionals and the minors' subjective experience of the setting for trauma prevention. The second article completes the first throughout the analysis of a paradigmatic case of difficulties faced by the minors and their educators, outlining the specific inputs of the transcultural technique addressed to unaccompanied youth. The third article lays out the analysis of a sub-group - composed of 17 minors and their educators – who remained in the setting for the majority of the action research phase. It analyzes the efficient actions that led to appeasing changes in the pair's relationship during the four years phase.

The general discussion sheds light on the input of the narrative tools used in the setting, illustrated by paradigmatic cases. We present the transcultural strategies that helped overcome the distrust. In conclusion, we underline the positive institutional repercussions on the care provided as well as the educational services, the creation of a new care setting as an outcome of this research action, along with a reinforcement of the collaboration with educational services.

Keywords: unaccompanied migrant minor, cultural competencies, migration, trauma, narrativity

A Gabriela

Remerciements

Au Professeure Moro

Je ne vous remercierai jamais assez pour toutes les opportunités que vous m'avez données: devenir chef de clinique en 2010, puis animer ma propre consultation transculturelle, m'avoir impliquée activement dans plusieurs recherches transculturelles, puis de devenir responsable de l'unité de consultation de la Maison de Solenn et de la liaison en périnatalité. Vous avez pu m'aider à développer mes propres compétences, que je ne soupçonnais pas toujours. Je vous remercie pour toute votre transmission, en particulier de votre approche clinique bienveillante et engagée.

Au Pr Mouchenik

Pour vos relectures avisées et réactives et la valorisation de mon travail qui m'ont bien portée. Je vous remercie pour votre disponibilité et vos remarques pertinentes. Cela a été un honneur d'avoir bénéficié de votre codirection.

Aux professeures Priscille Gerardin et Khadija Chahraoui,

Je suis honorée que vous ayez accepté d'être rapporteur et de faire partie de mon jury de thèse.

Au Pr Thierry Baubet,

J'avais déjà eu l'honneur d'avoir été dirigée par vous pour ma thèse de médecine. Je vous remercie sincèrement pour votre enseignement de qualité sur le psychotraumatisme dont j'ai pu bénéficier il y a quelques années, et pour mon initiation à la prise en charge transculturelle des mineurs isolés lors de mon intégration au « groupe trauma » à l'hôpital Avicenne.

Aux professeurs Ludovic Gicquel et Nicolas Georgieff d'avoir accepté de faire partie de ce jury

Au groupe de recherche NAMIE, en particulier :

Fatima Touhami

Cette recherche n'aurait pas été la même sans toi, tu as amené activement la note de chaleur et d'humanisme dans le cadre imprégné aussi de ton approche transculturelle naturellement incarnée. Je suis honorée de mettre en valeur les entretiens que tu as pu mener.

Sevan Minassian, mon « bras droit » comme tu le dis souvent. J'ai eu l'honneur de diriger ta thèse de médecine sur les circle test de cette recherche avant de t'avoir à mes côtés en tant que PH de la consultation. Merci pour tes relectures de mes articles améliorés par des touches de ton style rédactionnel que j'apprécie beaucoup. J'espère mettre en valeur aussi ton travail.

Laure Woestelandt dont j'ai eu le plaisir de diriger le travail de master recherche sur les objets puis le travail de thèse de médecine sur l'introduction des soins psychiques chez les MNA. Ta rigueur et ton implication ont beaucoup apporté à cette recherche.

Jonathan Lachal pour ton aide précieuse sur la méthodologie qualitative et notre co rédaction du protocole d'analyse

Sabrina Hieron, Guillaume Leconte, Flora Hollande, Sarah Ziemer, Jeanne Maillard Lizarte, Bénédicte Goudet, avec lesquels j'ai eu le plaisir de coécrire des articles sur cette recherche et qui ont contribué à la triangulation des données.

Gesine Sturm pour nos brainstormings initiaux sur l'élaboration de la recherche.

A toute ma formidable équipe de consultation à la Maison de Solenn, avec laquelle nous prenons un plaisir réciproque à travailler.

A Amalini Simon

Pour ton soutien amical avant tout, en tant que collègue agréable et efficace, et pour l'aide que tu m'as régulièrement proposée et apportée pour réduire la longueur de mes textes.

A Mayssa El Hussein pour ton soutien bienveillant et la relecture de l'anglais.

A Serge Bouznah

Directeur du Centre Babel. Pour ton dynamisme, ta transmission, ta confiance et ta considération réciproques, et pour tes apports pragmatiques sur la mise en place de la recherche

A Eglantine Mazeaud

Pour ton soutien amical et ton partage de stratégies de travail tout en surveillant les enfants, même à la plage.

Au groupe de doctorants du séminaire de thèse et en particulier Elodie Ngameni pour le soutien sur la dernière ligne droite et ton conseil sur le film « le nouveau stagiaire », seul repas accordé qui venait à point nommé

A mes enfants

Qui ont été toujours aussi adorables en cette année si particulière, et qui m'ont ainsi soutenue pour la thèse indirectement en plus de leurs nombreux encouragements amusés. J'espère vous transmettre l'amour du travail.

A mon père

Les images de mon enfance reviennent où je te voyais aider les compatriotes dans les démarches administratives pour obtenir les papiers. Je pense que je tiens mes valeurs humanistes aussi de toi.

A ma mère

Pour son soutien inconditionnel, les bons repas et en vérité pour tout

A Yann

Merci pour ton soutien sur ma thèse malgré l'épreuve difficile que nous avons traversée.
Et je citerais Laroche Foucault : « ceux qui ont eu de grandes passions se trouvent toute leur vie heureux, et malheureux, d'en être guéris »

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS | 5 |
| LISTE DES PRINCIPALES ABREVIATIONS | 7 |
| SOMMAIRE | 8 |
| INTRODUCTION..... | 10 |
| PREMIERE PARTIE : CONTEXTE..... | 13 |
| 1. QUI SONT LES MINEURS NON ACCOMPAGNES ? DEFINITION, DONNEES EPIDEMIOLOGIQUES INTERNATIONALES ET PRINCIPALES PROBLEMATIQUES RENCONTREES | 13 |
| 1.1 UNE HETEROGENEITE DE PROFILS DERRIERE LA DENOMINATION DE MINEUR NON ACCOMPAGNE..... | 13 |
| 1.2 DES PARADOXES ET DES DEFIS A SURMONTER QUI ACCENTUENT LA VULNERABILITE | 15 |
| 1.3 DE LA VULNERABILITE A LA PSYCHOPATHOLOGIE | 18 |
| 2. QUEL(S) TYPE(S) D'ACCOMPAGNEMENT(S) EN FRANCE?..... | 19 |
| 2.1 UN PARCOURS MARQUE PAR DES DISCONTINUITES | 19 |
| 2.2 LA RELATION DE CONFIANCE DIFFICILE | 22 |
| 3. OBJECTIFS DE L'ETUDE | 24 |
| 3.1 NOTION DE COMPETENCE TRANSCULTURELLE | 24 |
| 3.2 OBJECTIF DE L'ACTION ET OBJECTIF DE LA RECHERCHE GENERALE | 25 |
| DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE..... | 26 |
| 1. PARTICIPANTS | 26 |
| 2. DEROULEMENT DU RECUEIL DES DONNEES | 27 |
| 2.1 AUTO-QUESTIONNAIRE | 28 |
| 2.2 ENTRETIENS DE RECHERCHE..... | 28 |
| 2.2.1 1ère rencontre : prise de contact..... | 28 |
| 2.2.2 2ème rencontre : exploration de l'interaction entre le jeune adolescent et son référent éducatif, en présence d'un interprète..... | 29 |
| 2.2.3 3ème rencontre : retours sur l'expérience de la rencontre | 30 |
| 2.3 OUTILS | 31 |
| 2.3.1 Les objets..... | 31 |
| 2.3.2 Circle Test..... | 32 |
| 3. METHODE D'ANALYSE..... | 34 |
| 3.1 UNE APPROCHE PHENOMENOLOGIQUE ET NARRATIVE | 34 |
| 3.2 ANALYSE DES RECITS DU PARCOURS | 36 |
| 3.3 ANALYSE DES MODIFICATIONS DANS LE RECIT NARRATIF AU COURS DE LA MEDIATION | 37 |
| 4. ÉTHIQUE | 39 |
| TROISIÈME PARTIE: RESULTATS | 40 |

| | |
|---|------------|
| PREMIER ARTICLE: CULTURAL COMPETENCE OF PROFESSIONALS WORKING WITH UNACCOMPANIED MINORS: ADDRESSING EMPATHY BY A SHARED NARRATIVE..... | 40 |
| DEUXIEME ARTICLE : LES MINEURS ISOLES NON ACCOMPAGNES : DES DESTINS INDIVIDUELS QUI INTERROGENT LE POLITIQUE | 60 |
| TROISIEME ARTICLE : PASSAGE A LA MAJORITE DES MINEURS NON ACCOMPAGNES : QUELLES ADAPTATIONS NECESSAIRES POUR LA PRISE EN CHARGE PSYCHOLOGIQUE ET LA CLINIQUE TRANSCULTURELLE ? | 91 |
| | |
| DISCUSSION | 124 |
| | |
| 1. APPORT DES SUPPORTS DE NARRATION ET ILLUSTRATIONS PARADIGMATIQUES | 125 |
| 1.1 L'AIDE IMPORTANTE DU MEDIEUR INTERPRETE | 125 |
| 1.2 ANALYSE DU RECIT AUTOUR DES OBJETS | 128 |
| 1.2.1 Discussion en regard de la structure narrative, ton et rythme | 129 |
| 1.2.2 La poétique : thèmes, images et métaphore | 129 |
| 1.2.3 Illustration | 130 |
| 1.2.4 Analyse anthropologique des objets..... | 133 |
| 1.3 ANALYSE DES APPORTS DU CIRCLE TEST..... | 138 |
| 2. QUE FAIRE DU CONTRE-TRANSFERT CULTUREL ? | 145 |
| 2.1 LE CONTRE-TRANSFERT AFFECTIF ET CULTUREL DU PROFESSIONNEL ACCOMPAGNANT..... | 145 |
| 2.2 DES INCOMPREHENSIONS DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE ACTION LIEES A DES ASPECTS CONTRE TRANSFERENTIELS CULTURELS..... | 149 |
| 2.3 MON CONTRE-TRANSFERT CULTUREL..... | 150 |
| 2.3.1 Par rapport à ce sujet et ma culture..... | 150 |
| 2.3.2 Par rapport à l'origine culturelle des jeunes | 152 |
| 2.3.3 Que faire de ce contre-transfert culturel en pratiques éducative et clinique avec des MNA ?..... | 153 |
| 3. UNE INTRODUCTION NECESSAIRE A LA NOTION DE SOIN PSYCHIQUE..... | 154 |
| 3.1 BESOINS DE SANTE CHEZ LES JEUNES ISOLES ETRANGERS..... | 154 |
| 3.2 DU DISPOSITIF NAMIE AUX SOINS PSYCHIQUES..... | 156 |
| 3.3 EN SITUATION D'URGENCE PSYCHIATRIQUE | 159 |
| 3.4 RECONNAITRE CEUX QUI ONT BESOIN DE SOINS : TRAUMA PSYCHIQUE ET SPECIFICITES DES SOINS TRANSCULTURELS AUX MNA | 162 |
| 4. QUELLES ACTIONS EFFICACES POUR LES EDUCATEURS ET LES JEUNES ? | 164 |
| 4.1 UNE EVOLUTION POSITIVE DANS LA RELATION JEUNES –EDUCATEURS AU DECOURS DES ENTRETIENS | 164 |
| 4.2 QUELLES COMPETENCES TRANSCULTURELLES TRANSMETTRE ? | 168 |
| 4.3 UNE RECHERCHE-ACTION-FORMATION..... | 169 |
| 4.4 LA CREATION D'UN NOUVEAU DISPOSITIF CLINIQUE : DE NAMIE A NATMIE, DISPOSITIF METISSE | 170 |
| 4.4.1 Une mixité entre médiation et consultation transculturelle | 170 |
| 4.4.2 ... et des ingrédients nouveaux | 173 |
| 5. LIMITES..... | 177 |
| | |
| CONCLUSION..... | 178 |
| | |
| REFERENCES GENERALES | 179 |
| | |
| ANNEXES..... | 189 |

Introduction

Les mineurs non accompagnés (MNA) répondent à une définition administrative, celle du mineur étranger sans représentant légal en France. La loi de mars 2007 a fait entrer formellement ces mineurs dans le domaine de la protection de l'enfance. Les professionnels des dispositifs d'accueil ont dû s'adapter très vite pour faire face à ces nouveaux enjeux dans la prise en charge. Sous la terminologie de « mineur non accompagné » sont regroupés des enfants et des adolescents avec des histoires et des trajectoires très différentes les unes des autres, mais qui partagent aussi certaines problématiques communes à commencer par un vécu souvent traumatique (événement traumatique survenu sur le trajet ou dans le pays d'origine). Après plusieurs années passées sous la bienveillance du système de protection de l'enfance, ils peuvent se voir refuser le droit au séjour sur le territoire français lorsqu'ils atteignent la majorité.

Quelles sont les perceptions des besoins du jeune par le professionnel qui l'a en charge, et ce, malgré les conflits entre les représentations de l'étranger, les représentations politiques et l'empathie éprouvée envers ces jeunes au passé souvent très traumatique ? En miroir des questionnements des professionnels, se posent les questionnements de ces jeunes isolés : comment retrouver une cohérence narcissique et objectale dans leur parcours souvent caractérisé par des ruptures familiales, des ruptures culturelles et des changements de prise en charge ? Comment ces jeunes parviennent-ils à nouer une relation objectale unifiante et non clivée avec les professionnels, supports transférentiels, qui les entourent ?

L'élaboration d'une recherche-action nous a semblé adaptée pour répondre à ces différents questionnements. En effet, les recherches-actions ont pour objectif la compréhension d'un problème (production de connaissances) comme toute recherche scientifique, mais aussi la résolution du problème dans le temps de la recherche (transformation d'une situation). Éducateurs, jeunes et chercheurs vont ainsi aider à identifier les problèmes qu'ils veulent étudier, avoir l'occasion de faire une analyse critique et contribuer à trouver les solutions correspondantes dans un cadre adapté. Cette étude s'inscrit dans un projet global de coopération inter-institutionnelle entre les services de soins (Maison de Solenn- Hôpital Cochin), de recherche (INSERM U1018, CESP) et les services éducatifs, notamment devant

le besoin de pallier le caractère chronophage et épuisant de ces prises en charge spécifiques pour les éducateurs. À Paris, ces jeunes constituent à ce jour environ un tiers des prises en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE). D'où l'intérêt de mieux connaître ces jeunes et leur parcours pour améliorer leur accompagnement.

Nous ciblerons dans le cadre de ce travail l'analyse de la description du parcours des jeunes migrants non accompagnés. Cette analyse devrait permettre de mieux connaître ces jeunes, leurs besoins spécifiques, notamment en termes de prise en charge psychologique.

Nous expérimenterons aussi un protocole de recherche original. Pour étudier des situations aussi complexes que celles de mineurs d'autres cultures à l'interface de structures d'accompagnements socio-éducatives non spécialisées, il est en effet nécessaire de transformer les outils de recherche classiques, et d'en inventer de nouveaux. Ce protocole mélange différents outils originaux (*Circle Test*, analyse thématique et narrative, technique des trois objets...) adaptés ou créés pour cette recherche-action.

Dans une optique de transmission de compétences transculturelles à tout lecteur de cette thèse, nous aimerions décrire la genèse des nouveaux dispositifs transculturels nécessaires pour s'adapter aux nouveaux défis de notre temps. La clinique transculturelle a toute sa place dans un monde cosmopolite et à transformation rapide : les problématiques transculturelles peuvent augmenter tout en diluant le sentiment de confrontation à l'altérité. La question à la fois permanente et mouvante en est le sentiment d'appartenance identitaire de chacun. Cette question est primordiale à l'adolescence.

L'enjeu est de construire des dispositifs adaptés aux besoins d'un monde qui se métisse et dont la compréhension soit lisible et accessible pour tout intervenant. En effet, ces jeunes non accompagnés relèvent régulièrement de prises en charge pluridisciplinaires et sont reçus régulièrement en soins somatiques et/ou psychiatriques.

Trois articles exposent dans cette thèse les résultats de cette recherche-action. Le premier article expose les résultats globaux transversaux. Il met en valeur la technique de psychoéducation des professionnels, et décrit l'expérience du dispositif par les jeunes. Ce dispositif a une visée préventive des psychotraumatismes. Le deuxième article complète le premier par l'analyse d'une situation paradigmatique des difficultés que peuvent rencontrer

les jeunes et les éducateurs, et détaille les apports précis de la technique transculturelle adaptée à ces jeunes en errance. Enfin le troisième article expose l'analyse du sous-groupe des 17 jeunes (et éducateurs) qui sont devenus majeurs sur le temps de la recherche et l'analyse des actions efficaces sur cette période (changements survenus dans la relation entre le jeune et son éducateur).

Première partie : CONTEXTE

1. Qui sont les mineurs non accompagnés ? Définition, données épidémiologiques internationales et principales problématiques rencontrées

1.1 Une hétérogénéité de profils derrière la dénomination de mineur non accompagné

Les mineurs non accompagnés (MNA) viennent le plus souvent d'Afrique subsaharienne (Guinée, Mali, Côte d'Ivoire, Tchad, Burkina Faso...), du Maghreb (Maroc, Algérie, Tunisie, Égypte), du sous-continent indien (Afghanistan, Pakistan, Inde, Bangladesh). Ce sont des adolescents qui ont quitté leur pays, pour arriver en France après un voyage périlleux. La loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant les décrit comme des « mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille ».

| | |
|--------------------------|--|
| <i>Origine étrangère</i> | Ressortissants de pays membres de l'UE ou de pays tiers ne disposant pas de la nationalité française |
| <i>Âge</i> | Personne âgée de moins de 18 ans, conformément au Code civil ¹ |
| <i>Isolement</i> | Personnes qui sont « privés temporairement ou définitivement de la protection ² » d'une personne titulaire de l'autorité parentale ou en situation d'exercer l'autorité parentale |

Trois critères définissant les MNA (Recommandations ANESM³)

En France métropolitaine, environ 17 000 jeunes ont été déclarés MNA entre le 1er janvier et le 31 décembre 2019 d'après le ministère de la justice, alors qu'ils étaient 8000 en 2016 (le nombre de mineurs non accompagnés a augmenté de façon constante depuis le début des années 2000). Une très grande majorité d'entre eux sont des garçons (70 à 95% selon les pays d'origine). En 2017, la majorité des mineurs non accompagnés est âgée de 16 ans ou plus (60%).

Etiemble a défini une typologie des MNA (2002) qui peuvent appartenir à un ou plusieurs groupes selon leur parcours et leur histoire : les exilés, les mandatés, les exploités, les fugeurs, les errants, les rejoignants, les aspirants. Les motivations de ces jeunes quant à leur mouvement migratoire ou d'exil sont variables. Les causes de séparation d'un jeune de ses parents peuvent être accidentelles ou intentionnelles.

Sous la terminologie « mineurs non accompagnés » sont donc regroupés des enfants et des adolescents avec des trajectoires très différentes les unes des autres, mais qui partagent des problématiques communes. Ils doivent grandir loin de chez eux, et sans le support social nécessaire pour faire face au stress inhérent à la migration. Ils ont souvent vécu des traumatismes

¹ L'article 388 du Code civil dispose que : « Le mineur est l'individu de l'un ou l'autre sexe qui n'a point encore l'âge de dix-huit ans accomplis ».

² Article L. 112-3 du Code de l'action sociale et des familles.

³ Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux

psychiques dans leur parcours pré, per ou post migratoire, dont un deuil culturel avec les déracinements multiples (Derluyn, 2007, Woestelandt, 2016).

Les enfants non-demandeurs d'asile sont souvent en quête d'un avenir meilleur dans l'Union Européenne (éducation, scolarité, emploi), motivation qui s'ajoute à la recherche de sécurité. Aux facteurs poussant ces mineurs à quitter leur pays s'ajoutent des facteurs d'attractivité des pays de destination, qu'ils soient économiques (richesse, sécurité, perspectives d'avenir, etc.) ou qu'ils relèvent d'une logique plus politique ou culturelle (aire linguistique commune, histoire postcoloniale, etc.). Les motifs de départ du pays d'origine ne sont pas toujours connus : ces mineurs ne saisissant pas toujours pleinement la raison de la migration, en raison de leur jeune âge et/ou du fait que la décision ne leur appartient pas.

Les différences dans les profils de ces jeunes concernent leur âge, la composition et la structuration de leur famille, les conditions socio-économiques de vie dans lesquelles ils ont évolué dans leur pays d'origine, la nature de leur isolement (certains sont complètement isolés sur le territoire français, d'autres peuvent compter sur la présence de membres de leur famille élargie) et la nature de leur parcours de migration : certains mouvements migratoires sont longuement préparés, d'autres s'effectuent dans l'urgence ; certains jeunes subissent des violences graves dans le cadre de leur parcours d'exil.

Leurs statuts juridiques, tant à leur entrée sur le territoire qu'au moment de solliciter un droit au séjour régulier à la majorité, sont également très hétérogènes : ils peuvent être demandeurs d'asile ou de protection internationale comme ils peuvent s'inscrire dans le cadre d'une immigration économique. Les victimes reconnues de la traite des êtres humains bénéficient également de dispositifs de protection spécifiques.

1.2 Des paradoxes et des défis à surmonter qui accentuent la vulnérabilité

Mineurs isolés avant d'être étrangers, ils ont droit à la protection de la France jusqu'à leur dix-huit ans. Après plusieurs années passées sous la bienveillance du système de protection de l'enfance, ils peuvent se voir refuser le droit au séjour sur le territoire français

lorsqu'ils atteignent la majorité. Ces jeunes et leurs éducateurs doivent donc conjuguer avec la contradiction entre les politiques publiques de protection de l'enfance et de contrôle de l'immigration. Il est attendu d'eux qu'ils puissent s'« intégrer » au plus vite au pays d'accueil, puis devenir autonomes et indépendants à l'arrêt de leur prise en charge à 18 ans, ou au plus tard à 21 ans. Les jeunes décrivent parfois un renoncement à leur rêve qui les tient tout en ayant l'injonction d'être motivé pour avoir une chance d'obtenir un contrat jeune majeur qui leur assure une protection après dix-huit ans.

Un paradoxe qui n'est pas le moindre à cette période de la vie où la scolarité prend une place majeure, est celui qui touche au projet professionnel. Améliorer leurs conditions de vie, et surtout, à terme, celles de leur famille au pays est souvent le but qui rappelle à ces jeunes pourquoi ils sont là, et leur donne la force d'avancer. Mais ils sont fréquemment amenés à temporiser cet objectif, au moins dans un premier temps, au profit d'un métier « alimentaire ». Le défi est alors de créer un projet partagé, même si la réalisation du rêve prendra davantage de temps. En outre, l'inscription dans un processus d'apprentissage n'apparaît pas aisée quand il n'y a pas eu le temps de se poser et de s'installer pour découvrir un autre monde. Beaucoup s'en veulent de ne pas apprendre assez vite le français. Certains sont fragilisés et s'effondrent sur le plan anxieux ou dépressif face à tant d'exigences auto ou hétéro infligées ; ou bien parce que cet effondrement est possible une fois que la survie matérielle a été assurée et qu'ils peuvent enfin se « poser » quelque part.

Quand on est adolescent migrant confronté à la question du métissage culturel, la question de l'identité est centrale : il faut continuer à être soi pour maintenir un « sentiment de continuité d'exister » (Chandler and Lalonde, 1998), de son histoire, pour se construire bien sur le plan identitaire. Or, le parcours de ces jeunes est caractérisé par des ruptures familiales, des ruptures culturelles et bien souvent par des changements de lieux d'accueil. Le jeune ne s'autorise pas toujours à parler de sa famille si cela risque de mettre en péril ses chances d'obtenir un titre de séjour en France. Beaucoup disent ne pas oser appeler leur famille par crainte d'apprendre une mauvaise nouvelle lorsqu'ils fuient un pays où ils étaient en danger ; d'autres disent ne pas vouloir les décevoir ne disposant pas assez vite des ressources financières espérées suite au rêve d'un Eldorado ; et d'autres encore en soins psychiques souffrent de ne pouvoir se permettre de se plaindre de leurs propres difficultés alors même que leur famille connaît la misère et/ou le danger (Radjack et *al.*, 2014). Ils doivent alors se construire seul, loin de leur environnement socioculturel, sans ou avec très peu de liens avec

leurs familles. La rupture migratoire en elle-même accentue ce sentiment de clivage entre le passé et le présent, entre l'avant et l'après migration. Certains imaginent que le prix d'une « intégration » suppose de renoncer à leur identité antérieure. Pourtant, parmi les stratégies efficaces de résilience /coping décrites dans la littérature internationale pour ces jeunes (Woestelandt, 2016, page 27) figurent bien « l'importance de maintenir une continuité malgré une situation instable et mouvante » (continuité qui peut par exemple être facilitée par le maintien des pratiques religieuses au sein du pays d'accueil, ou la cuisine, ou la possibilité de parler sa langue maternelle...). Se confronter à de la familiarité et retrouver des repères permet une transition pour intégrer plus facilement les valeurs du pays d'accueil et se construire dans un métissage culturel harmonieux entre deux mondes culturels. Il est souligné également, pour cette adaptation, le caractère progressif de l'apprentissage de nouvelles normes culturelles et nouvelles façons de faire. Enfin, le lien avec les pairs de la communauté insérée dans le pays le pays d'accueil qui ont souvent enduré une situation identique et avec lesquels ils peuvent partager leurs expériences jouerait aussi un rôle majeur.

Par ailleurs, un des paradoxes porte sur la nature de l'accompagnement éducatif, lequel suppose de nouer un lien de confiance mutuel. Ce lien n'est pas évident lorsque le jeune a subi des traumatismes, et qu'il a été « dupé » dans son passé, par des adultes (des passeurs ou autres) ; ou encore lorsqu'il ressent qu'il est soumis à l'« épreuve du soupçon » (Bricaud, 2006), c'est-à-dire qu'on le suspecte régulièrement de raconter un récit construit pour obtenir ses papiers. Cette première épreuve a lieu au sein du dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation, mis en place suite à la circulaire du 31 mai 2013, entre l'État et les départements pour évaluer en cinq jours la minorité et l'isolement du jeune en s'appuyant sur un faisceau d'indices. C'est suite à cette évaluation seulement qu'aura lieu une phase d'admission pérenne dans le dispositif de la protection de l'enfance. Certains départements effectuent eux-mêmes cette évaluation à travers leur service d'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), d'autres ont désigné des associations pour s'en charger. C'est le cas à Paris où l'évaluation des jeunes se fait par le *Demie* (Dispositif d'évaluation des mineurs isolés étrangers) de la Croix rouge. L'évaluation des jeunes repose sur leur témoignage et les éventuels documents administratifs qu'ils peuvent présenter. Devant les examinateurs, ils racontent les raisons de leur départ, leur parcours et leur vie dans leur pays. Ceux qui ne sont pas déclarés "majeurs" à l'issue d'un premier entretien, en passent un deuxième qui repose sur plusieurs critères : état civil, composition familiale, conditions de vie dans le pays d'origine, motif de départ, présentation du parcours migratoire, conditions de vie en France, projet en

France. Cet entretien dure en moyenne une heure. En l'absence de documents d'état civil, une expertise médicale peut être réalisée.

Pour faciliter l'accompagnement, une compréhension mutuelle et un partage des représentations sont primordiaux (Radjack, 2019). A titre d'exemple, les meilleures intentions peuvent devenir contre-productives en raison de la manière dont les mineurs isolés étrangers perçoivent les centres de placement. Comment ces jeunes, qui ont été amenés dans ce centre par la police, peuvent-ils faire la différence entre la répression et le centre qui est censé assurer leur protection ? Selon plusieurs responsables d'institutions, certains jeunes comparent les centres à une prison, même s'il s'agit d'une structure ouverte. Et ils vivent l'accompagnement comme une privation de liberté alors que tenter sa chance en Europe était pour eux un acte de courage et de liberté.

1.3 De la vulnérabilité à la psychopathologie

Les MNA constituent une population à risque de développer des pathologies psychiatriques du fait des événements traumatogènes connus avant leur migration et des conséquences de celle-ci : séparation d'avec leurs proches, risques encourus lors de l'émigration (parcours migratoires souvent très violents), processus acculturatifs (transformation identitaire au contact d'un autre pays) dans lesquels ils s'engagent en changeant de société. Malgré tous les facteurs de vulnérabilité auxquels ces jeunes sont confrontés, tous cependant ne manifesteront pas de troubles psychiatriques aigus et beaucoup d'entre eux reconstruisent des réseaux de soutien. La littérature internationale montre un risque élevé de psychotraumatisme, de troubles dépressifs et anxieux dans cette population (Hanewald et al, 2020, Jensen, 2014, Vervliet, 2014, Reavell, 2017, Bean, 2007). Dans l'étude prospective de Verliet et al. (2014), on retrouve à leur arrivée une grande fréquence d'état de stress post-traumatique (52%), de dépression (44%) et de troubles anxieux (38%). Ces troubles se pérennisent par la suite et évoluent fréquemment vers une chronicisation (Bean, 2007). Les procédures judiciaires auxquelles les jeunes isolés étrangers sont confrontés aggravent leurs troubles psychiatriques (Vervliet et al, 2014; Huemer, 2009). Le jeune est amené à dérouler son récit traumatique car cela est nécessaire pour définir son statut et son devenir ; or, forcer un récit dans un parcours traumatique expose au risque de re-traumatiser le jeune (et qu'il en soit confus au point de ne pas être précis dans la description des dates et

des lieux face à des professionnels administratifs qui ne connaissent pas la clinique du trauma psychique).

Pour ces jeunes qui ont souvent subis des traumatismes intentionnels et répétés, les troubles observés répondent souvent au tableau clinique d'état de stress post traumatique complexe décrit par Herman (1992). Ce trouble associe des perturbations affectives sévères, des symptômes dissociatifs, des manifestations somatiques, des altérations de la perception de soi (culpabilité, honte, sentiment de modification identitaire) et de l'agresseur (désir de vengeance ou idéalisation), de la relation aux autres (méfiance, re-victimisation, hétéro-agressivité) et enfin une altération des systèmes de sens (désespoir et perte des croyances fondamentales). Derluyn et Broekaert insistent sur la fréquence des expériences traumatiques vécues par ces jeunes pendant le voyage, fréquemment pris dans des réseaux de trafic et de prostitution (2007). Ils seraient également plus exposés aux violences physiques sexuelles avant mais aussi après l'exil (Derluyn, 2007 ; Huemer, 2009). La clinique est parfois atypique et certains symptômes de persécution peuvent générer des erreurs diagnostiques, s'inscrivant le plus souvent dans un cadre dépressif ou post traumatique plutôt que psychotique, mais mal interprétés du fait de la distance culturelle entre le clinicien et le jeune ou du fait d'un codage culturel des symptômes (Radjack, 2009).

2. Quel(s) type(s) d'accompagnement(s) en France?

2.1 Un parcours marqué par des discontinuités

A leur arrivée en France, par voie aérienne, maritime, ou terrestre, certains jeunes sont pris rapidement en charge par l'ASE, d'autres sont repérés après une longue période d'errance, et d'autres encore sont pris dans des réseaux divers. Ainsi, certains passeurs que la famille aura payés en économisant longtemps au pays, « déposent » ou abandonnent les jeunes à proximité d'une structure où ils seront pris en charge, alors que d'autres sont laissés en errance, sans connaître leurs droits jusqu'à qu'un adulte bienveillant les en informe et les

mettent en lien avec une assistance sociale ou l'ASE. Certaines associations comme la Croix Rouge ou Médecins du Monde sont des partenaires actifs. Une fois reconnu mineur, et sous OPP⁴ du Juge, un foyer doit lui être trouvé. Bien souvent, il s'agira d'abord d'un foyer d'accueil d'urgence où il ne pourra rester que quelques semaines avant de trouver un foyer pérenne, parfois dans un autre département avec des équipes éducatives plus ou moins sensibilisés à l'accueil des MNA, à la campagne ou la ville. Parfois le choc culturel est réactivé d'autant plus quand le jeune vient de la capitale de son pays ou à l'inverse de la campagne. En fonction de la problématique du jeune et des disponibilités, un placement en famille d'accueil peut être possible (hors Paris en général). Enfin, certains, ceux qui arrivent après dix-sept ans pour la majorité, sont à l'hôtel, et bénéficient d'un suivi éducatif de moindre proximité. Le seuil des dix-huit ans apparaît de fait comme un critère susceptible de faire basculer la situation administrative du jeune. Dans le meilleur des cas pour les situations qui le requiert et justifié par un faisceau d'arguments, le jeune peut bénéficier d'un contrat jeune majeur renouvelable au maximum jusqu'à ses vingt et un ans pour permettre une prolongation de son accompagnement. Cette obtention est cependant limitée et inégale selon les territoires français (Radjack, 2017).

Très vite le jeune va devoir se poser, puis se concentrer sur ses projets pour devenir vite autonome. Son âge d'arrivée influera évidemment sur la qualité de l'accompagnement et la temporalité pour la permettre. Un jeune de quatorze ans aura davantage de chances d'obtenir une situation stable à ses dix-huit ans, et de se dégager de préoccupations multiples pour se concentrer sur ce qu'on lui demande de faire, c'est-à-dire, les apprentissages. S'il est francophone, et en fonction de son niveau, il peut intégrer un cursus scolaire classique. Il existe sinon des classes spécialisées de l'éducation nationale pour les enfants non francophones. L'ASE demande pour certains adolescents une évaluation cognitive. Il n'existe à ce jour qu'un unique outil d'évaluation d'efficacité intellectuelle validé auprès de primo-arrivants ne maîtrisant pas le français (test psychométrique) : il s'agit du test WNV (Échelle Non Verbale d'intelligence de Wechsler).

Les publications internationales sur le thème de l'accompagnement des mineurs non accompagnés (Demazure, 2017, Sturm, 2011, Derluyn, 2007) soulignent la nécessité d'améliorer l'accueil et la compréhension de ces jeunes. Selon nous, la continuité est la base

⁴ Ordonnance de Placement Provisoire

du soin et de l'accompagnement dans ces prises en charge à risque permanent de rupture. Ainsi, une interaction nécessaire permanente entre les services de soins et les services éducatifs nous semble primordiale. L'éducateur se situe en première ligne pour la prise en charge de ces jeunes : c'est celui qui prodigue les premiers besoins, puis aide à la mise en place des soins éventuels (s'il est bien informé par le médecin de la prise en charge, des examens à réaliser ou des consultations à organiser). Il peut aussi rassurer les soignants sur les perspectives administratives et juridiques, et sur la couverture par l'assurance maladie. Les MNA se perdent parfois entre le rôle des multiples professionnels qu'ils ont rencontrés (juges, assistants sociaux, éducateurs, psychologues, médecins, policiers etc.), les confondent ou se méfient de tous. L'éducateur référent, en revanche, finit par être bien identifié, comme un adulte protecteur, parfois même assimilé à un parent bienveillant. C'est celui qui peut transmettre les informations utiles (le représentant légal de ces jeunes étant le Juge des Enfants), et qui va pouvoir garantir les soins. On peut par exemple parfois transmettre qu'il ne faut pas que le jeune soit hébergé seul à l'hôtel si celui-ci est trop fragile et qu'il n'est pas autonome pour prendre ses traitements. Souvent, la fin de la prise en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance autour des dix-huit ans constitue un passage de grande vulnérabilité pour ces jeunes devant un risque de vécu abandonnique d'une part (réactivation de séparations antérieures à cette période de séparation symbolique et concrète), et d'autre part du fait d'une précarisation forte de leur situation (en fonction de l'obtention d'un titre de séjour). La confrontation à la nécessité de s'ouvrir à d'autres environnements relationnels (notamment pour les jeunes accueillis en structure collective) peut être angoissante, ainsi que la prise de conscience qu'avoir dix-huit ans n'équivaut pas automatiquement à l'atteinte d'un statut d'adulte qui, lui, s'actualise lorsque les projets de vie (insertion sur le marché du travail, vie de couple, formation d'une famille) se concrétisent. Des décompensations du registre des troubles psychotiques brefs associés au grand stress de cette étape peuvent alors se voir dans notre clinique. L'errance et la précarité peuvent les faire sombrer dans la folie, alors même que leur contact antérieur était bon et qu'une prise en charge adaptée leur permet de se rassembler.

2.2 La relation de confiance difficile

« Le récit construit » et comment le qualifier est source de débats animés⁵. Peut-on parler de récit mensonger, lorsque celui-ci n'est pas tant intentionnel, ou a pour fonction de protéger par son caractère collectif ? Bricaud emploie l'expression d'« épreuve du soupçon » (2006) pour désigner à quel point la relation de confiance avec le jeune peut être mise à mal dès lors que l'on part d'une suspicion de récit construit au sujet de son âge, de son parcours ou de son isolement, pour l'obtention des papiers. Pourtant souvent cela n'enlève pas tant à sa vulnérabilité ou au vécu d'isolement du jeune. La plupart du temps, il se sera senti forcé de le répéter, sans connaître clairement le système.

Pour les mineurs, il importe non seulement d'être spontanément identifié comme un enfant, mais aussi d'avoir à se comporter comme tel, au foyer, en classe, à l'ASE, devant le juge des enfants (Perrot, 2019), alors même que la représentation de l'adolescence et donc les comportements ne sont pas identiques, ni dans le monde, ni au sein même d'un groupe culturel. L'âge si important des dix-huit ans ici ne l'est pas forcément ailleurs, et la transition adulte peut se représenter de manière autre (mariage, premier enfant etc). Comment alors être authentique ? Et du côté professionnel, comment ne pas être parasité sur l'apparence parfois plus âgée de certains jeunes, alors même qu'on connaît toutes les limites d'un jugement au faciès ou de comportements culturellement codés ?

Le climat de suspicion atteint son acmé dans les situations des « mijeurs », des jeunes qui n'ont pas de statut, qui ne sont « ni mineurs, ni majeurs », en l'absence de reconnaissance légale et d'accès aux droits sous l'un ou l'autre de ces statuts. Ces jeunes se retrouvent « sans droits » y compris pour bénéficier des dispositifs d'accueil d'urgence adulte, si les seuls documents dont ils disposent indiquent qu'ils sont mineurs. Ces « mijeurs », tels que les professionnels les appellent, peuvent alors être soumis à une expertise médico-légale de l'âge qui « consiste en un ensemble de tests cliniques composés d'un entretien psychologique avec un médecin, d'un examen physique (notamment de la corpulence et du développement des caractères sexuels secondaires), d'un examen dentaire ainsi que d'un examen du développement osseux (radiographies de la main et du poignet comparées à l'atlas de référence de Greulich et Pyle publié en 1959) ». Chacun en connaît la marge d'erreur : cette

⁵ Recommandations de bonnes pratiques professionnelles. « L'accompagnement des mineurs non accompagnés dits mineurs isolés étrangers » 2018. ANESM consultable sur <https://www.has-sante.fr/>

méthode ne permet pas de distinction nette entre seize et dix-huit ans, les repères anatomiques de l'atlas ont été étalonnés sur une population caucasienne... Cet examen est par ailleurs critiqué depuis des années dans sa dimension éthique notamment par le Défenseur des Enfants, le Comité Consultatif National d'Éthique, l'Académie nationale de médecine, le Comité des Droits des Enfants et en 2014 par la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme qui préconisait d'y mettre fin. De plus, selon une directive européenne de 1997, toute exposition à des rayons X, même faible, doit être médicalement justifiée. Les recommandations pour cette évaluation mentionnent l'importance du consentement du jeune à ces examens, cela suppose aussi de notifier l'ensemble des intérêts de cette évaluation, son déroulé et ses voies de recours, dans une langue que le jeune comprend. En soi, nous pourrions nous interroger sur la représentation même qu'à le jeune des critères fondés sur l'âge : se considère-t-il lui comme enfant ou adolescent, dans sa propre culture ? On peut discuter la pertinence du critère « minorité » pour bénéficier du système de protection. La notion de maturité ou de vulnérabilité en soi d'un jeune au-delà de la minorité ne devrait-elle pas être au premier plan ?

Le risque de malentendu culturel est fréquent dans ces prises en charge. Une psychologue de l'ASE de Paris avait ainsi rédigé un dictionnaire des codages culturels les plus fréquents (Marine Pouthier) pour ne pas se sentir mal à l'aise devant un jeune qui sort des représentations de l'adolescence en occident, qui ne parle pas aux filles, qui ne regarde pas l'adulte droit dans les yeux, qui appelle l'éducatrice maman... Les professionnels d'accompagnement se disent souvent démunis, en attente de « clés » de compréhension et d'action (Etiemble, 2010) pour ces jeunes isolés étrangers dont les problématiques diffèrent beaucoup de celles des autres jeunes protégés.

Lors d'un *focus group* réalisé dans la partie exploratoire de cette recherche action avec les partenaires de l'Aide Sociale à l'Enfance (en Seine Saint-Denis et Paris), les soignants et éducateurs ont souvent exprimé le sentiment de passer « à côté » de la rencontre avec ces jeunes. Ces expériences professionnelles déstabilisantes génèrent des mouvements contre-transférentiels d'impuissance et de défaillance au regard de leur tâche primaire (Kaës, 1996).

Il y a d'une part une difficulté à créer du lien (effets du trauma psychique, malentendus culturels au-delà de la barrière de la langue, identification précise du rôle des professionnels

difficile) ; et d'autre part une difficulté à élaborer un récit de vie pourtant nécessaire pour un travail de libidinalisation et de liaison de la vie psychique après une expérience de trauma.

Comment faire pour réussir à créer un lien de confiance entre les professionnels et ces jeunes, et avoir accès aux récits de vie ?

3. Objectifs de l'étude

3.1 Notion de compétence transculturelle

La compétence culturelle se définit comme étant des attitudes, des connaissances et des habiletés nécessaires pour la prestation de soins de qualité aux diverses populations. (Domenig, 2007, Althaus, 2010, Oppedal, 2015). Pour les professionnels prenant en charge les mineurs, elle cible donc leur capacité à faire face à un certain nombre de défis spécifiques et complexes tels que :

- la difficulté du jeune à faire confiance. Cette difficulté est liée aux expériences du passé, mais aussi à la fragilité de sa situation actuelle, ou encore sa dépendance,
- l'importance des logiques administratives pour lesquelles le récit du jeune jouera un rôle déterminant (contexte politique du départ, fuite ou pas fuite, absence ou pas de liens avec des proches),
- la contradiction de ces logiques avec le cheminement psychique après des expériences traumatiques, des ruptures et des pertes ;
- la difficulté à passer d'un monde à l'autre, d'exprimer dans une nouvelle langue des choses du passé, de lier le temps avant et après la fuite ;
- la fragilité psychique du jeune, due aux traumatismes, aux pertes et parfois aussi aux attentes et menaces qui pèsent sur lui, auxquelles s'ajoute l'incertitude quant à son avenir.

Selon Giger, Davidhizar, Purnell et al. (2007), la compétence culturelle est un processus continu à acquérir qui implique l'acceptation et le respect des différences et ne laisse pas les croyances personnelles avoir une influence indue sur ceux qui ne partagent pas la même perception du monde. La compétence culturelle comprend la culture générale ainsi que l'information culturelle spécifique afin que le professionnel de soins connaisse les bonnes questions à poser. La compétence culturelle acquise permet de connaître davantage sur la culture de l'autre ; d'être capable d'apprécier et d'évaluer la culture de l'autre; de communiquer entre et parmi les cultures ; et de démontrer des habiletés à l'extérieur de sa culture d'origine (McNaughton-Dunn, 2002).

3.2 Objectif de l'action et objectif de la recherche générale

L'objectif de l'action cette recherche a été de transmettre aux éducateurs participants des compétences transculturelles donc un savoir-faire pour prendre en compte l'impact de la dimension culturelle sur l'accompagnement de ces jeunes. La nécessité de créer ce dispositif s'est imposée pour répondre aux souffrances psychiques et au désaccordage ou à un accordage dysharmonique du binôme éducateur/MNA.

L'objectif de la recherche générale est d'adapter l'action pour que celle-ci réponde au mieux à cet objectif. Il s'agit ici de développer une technique d'entretien, adaptée à la population des mineurs non accompagnés, à l'aide d'une approche transculturelle et de supports de narration, et de démontrer l'efficacité de cette technique. Cette technique vise en particulier :

- à favoriser le partage des représentations culturelles entre un MNA et son éducateur ;
- à permettre l'élaboration d'un récit de vie qui aide le jeune à se construire sur le plan identitaire malgré les traumatismes subis et son isolement.

Deuxième partie :

METHODOLOGIE

Pour étudier des situations aussi complexes que celles de mineurs d'autres cultures à l'interface de structures d'accompagnements socio-éducatives non spécialisées, il est nécessaire de transformer les outils de recherche classiques, et d'en inventer de nouveaux. Ce protocole mélange différents outils (*Circle Test*, analyse thématique et narrative). Il propose des outils originaux (Technique des trois objets).

1. Participants

L'étude s'est déroulée sur une durée de quatre ans d'inclusion (2012-2016) en Ile de France essentiellement avec un sous-groupe à Lille. Elle a inclus 29 binômes jeunes isolés étrangers et leurs éducateurs référents. En Ile de France, la nette accentuation des prises en charge des jeunes isolés étrangers interroge tout le dispositif de protection de l'enfance en particulier l'accompagnement éducatif et l'accueil des jeunes.

Des réunions d'information sur la recherche ont été organisées avant les inclusions dans différentes structures dépendantes des institutions concernées par l'accueil et la prise en charge des mineurs isolés étrangers (foyers de l'ASE, association de jour Hors la Rue, France Terre d'Asile, PJJ). Les jeunes isolés qui acceptent de participer à l'étude sont inclus avec leur éducateur référent à condition qu'ils correspondent aux critères définis : être âgé de 11 à 21 ans (adolescents mineurs isolés et majeurs protégés en contrat jeune majeur) ; ne pas souffrir de pathologie psychiatrique aigüe qui rendrait la mise en place de soins psychiques prioritaire par rapport à l'inclusion dans la recherche. Les jeunes et leur éducateur signent alors un formulaire de consentement éclairé. L'accord des responsables de l'institution où le jeune est pris en charge est également recueilli. Les profils des jeunes participants sont détaillés dans les articles 1 et 3.

La recherche a été également proposée aux professionnels qui demandaient une prise en charge psychique auprès de nos services - Centre Babel et Maison des Adolescents de

l'hôpital Cochin. La demande a été évaluée durant un entretien téléphonique suivi d'un entretien médical spécialisé. La recherche est proposée lorsque la demande du professionnel ne concerne pas directement le soin, mais qu'il demande à mieux connaître le jeune, qu'il a l'impression de ne pas le saisir, de passer à côté de quelque chose, ou qu'il y a des malentendus culturels, de la méfiance, ou encore lorsqu'une action sur des entretiens limités semblait davantage pertinente, sans impliquer un suivi au long cours.

Le nombre de participants nécessaire n'a pas été défini en avance. Les données ont été analysées au fur et à mesure de l'étude. La fin des inclusions a été définie selon le principe de la saturation des données, c'est à dire lorsque les données paraissent redondantes et que plus aucun résultat nouveau n'émerge des entretiens. Toutefois, aux vues de l'originalité du thème étudié, de la méthode, et de la complexité des situations, nous avons ciblé une vingtaine de situations pour atteindre la saturation des données.

2. Déroulement du recueil des données

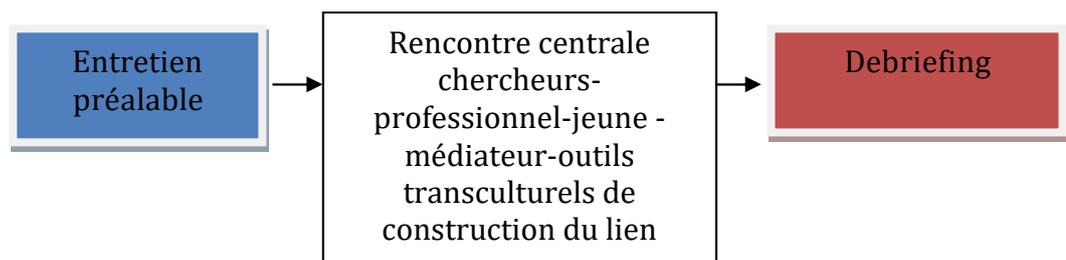
Le recueil de données est approfondi. Il explore l'expérience du jeune mineur non accompagné, de son parcours, de la rencontre avec le professionnel qui le prend en charge. L'expérience du professionnel exposé à cette rencontre en contexte interculturel est également explorée. Le recueil s'organise autour d'un auto-questionnaire et d'entretiens semi-structurés. Le cadre théorique de la recherche est qualitatif et phénoménologique. Le déroulement du recueil est donc modulable, il s'est adapté au contexte et aux résultats intermédiaires. Ainsi, certaines situations n'ont pas permis d'organiser toutes les rencontres, du fait de fugues, de nécessité de soins, d'un départ en province ou de changement d'institutions. L'errance fait souvent partie du parcours de ces jeunes isolés étrangers, et elle est donc une donnée et un résultat en soi.

2.1 Auto-questionnaire

Les professionnels (éducateurs référents des jeunes isolés étrangers) souhaitant participer à la recherche à l'issue des réunions de présentation remplissent un auto-questionnaire envoyé par courrier (Annexe 1). Cet auto-questionnaire aborde les difficultés qu'ils éprouvent pendant le travail avec les jeunes, les ressources qu'ils ont à leur portée, les stratégies de travail qu'ils ont élaborées.

2.2 Entretiens de recherche

Trois rencontres en situation de recherche espacées d'un mois sont réalisées, en présence d'un interprète, du jeune, d'un éducateur référent et de deux chercheurs expérimentés dans le domaine clinique transculturel. Les entretiens sont enregistrés et retranscrits littéralement.



2.2.1 1ère rencontre : prise de contact

Il s'agit d'une rencontre avec l'adolescent et son éducateur référent, en présence de l'interprète. Ses objectifs sont la prise de contact dans le but d'améliorer la relation de confiance durant les entretiens ultérieurs, et le recueil de la perception du temps par l'adolescent. Lors de cet entretien, les objectifs et le déroulement de l'étude sont une nouvelle fois résumés.

La rencontre débute par un test de perception spatiale du temps, le *Circle Test* (Cottle, 1976), proposé à l'adolescent. Il permet d'appréhender la perception du passé, du présent, et du futur par le sujet ainsi que des corrélations possibles entre ceux-ci. Les détails de ce test sont précisés dans le chapitre Outils.

L'entretien semi-dirigé se déroule ensuite (Tableau 1). Il permet de recueillir des éléments sur le choix de la situation auprès de l'éducateur. Celui-ci expose également sa connaissance du jeune. Des éléments généraux sur la biographie sont recueillis auprès du jeune.

A l'issue de cette première rencontre, le jeune reçoit une consigne simple de ramener pour la rencontre suivante trois objets ou pensées (par exemple, une musique, une image, un souvenir, ou une phrase). Les trois objets doivent être en lien avec son passé, son présent, puis son avenir (cf outils). Son éducateur peut l'aider à les choisir.

| |
|--|
| <u>Entretien auprès du jeune</u> |
| <i>Peux-tu nous parler de toi, de ton pays d'origine, du groupe culturel auquel tu appartiens ? Parle-nous de ta situation en France, quel regard portes-tu sur ta vie au foyer/hôtel/famille d'accueil, sur ton éducateur ? Est-ce que tu veux parler de ton parcours avant ton arrivée au foyer/hôtel/famille d'accueil ?</i> |
| <u>Entretien auprès de l'éducateur</u> |
| <i>Pourquoi avez-vous choisi cette situation? De quelle manière avez-vous été amené à accompagner ce jeune ? Que connaissez-vous de ce jeune ? Savez-vous d'où il vient et quelles sont les langues qu'il maîtrise ? Avez-vous le sentiment de le connaître ? Comment abordez-vous la différence culturelle ? Avez-vous des stratégies que vous appliquez quand vous sentez qu'elle joue un rôle important pour le suivi d'un jeune ? Que vous apportent ces prises en charge ? Qu'est-ce que ces prises en charge apportent aux mineurs isolés étrangers selon vous ?</i> |

Tableau 1 - Guide du 1^{er} entretien avec le jeune et son éducateur

2.2.2 2ème rencontre : exploration de l'interaction entre le jeune adolescent et son référent éducatif, en présence d'un interprète

Cette rencontre consiste en un entretien semi-structuré du jeune et de son éducateur en présence de l'interprète (Tableau 2). Au cours de cet entretien, le jeune est invité à créer une narration à partir des trois supports demandés. Cet outil de « construction du lien » doit inciter le jeune à dérouler un récit qui implique quelques éléments de sa réalité, mais qui peut être aussi imaginaire afin de ne pas le mettre en difficulté. L'émergence du récit est facilitée par des leviers transculturels tels que l'intervention du médiateur, les relances des chercheurs sur un mode transculturel, l'interprétation autour des objets. La discussion, guidée par les chercheurs, ciblera les ressources du jeune, le potentiel qu'il porte. Le rôle de l'interprète

n'est pas uniquement de faciliter le passage de la parole ; on utilise son identité de professionnel ayant un lien particulier (langue, possibilités d'identification) pour favoriser la liaison du récit avec le passé du jeune. Cet interprète est préalablement choisi pour ces compétences à la médiation. On fait donc appel à lui même si le jeune est francophone par ailleurs si sa langue maternelle est autre.

| |
|--|
| <p><u>Consignes aux chercheurs</u></p> <p>Favoriser le récit sans le forcer. Laisser la place à l'imaginaire. La parole circule, chacun est libre d'intervenir. Essayer de reconstituer les réseaux d'appartenance du jeune. Débuter par le récit du jeune, puis recueillir les commentaires du médiateur. Proposer une implication active de l'éducateur (Est-ce qu'un objet vous surprend ou quelque chose du récit du jeune ou du médiateur vous a-t-il surpris ? Auriez-vous pensé aux mêmes objets ?)</p> |
| <p><u>Guide d'entretien</u></p> <p>La dernière fois qu'on s'est vus, on avait demandé qu'aujourd'hui, tu penses à nous rapporter un ou plusieurs objets qui pouvaient représenter le passé, le présent, le futur. Est-ce que tu y as pensé ?</p> <p>A partir de ces objets, reconstitution du réseau d'appartenance</p> <p>Pourquoi as-tu choisi cet objet ?</p> <p>Que représente-t-il pour toi ? Que le médiateur pense-t-il ?</p> |

Tableau 2 - Conseils aux chercheurs et guide d'entretien du 2^e entretien avec le jeune et son éducateur

2.2.3 3^{ème} rencontre : retours sur l'expérience de la rencontre

Comme lors du premier entretien, le jeune est amené à passer le "Circle Test" afin de mettre en évidence une évolution éventuelle de l'expérience subjective du sujet au temps entre le début et la fin de la recherche. La rencontre s'organise ensuite autour de deux entretiens semi-dirigés (Tableaux 3 & 4) : le premier entretien est proposé au jeune et à son éducateur en présence de l'interprète. Il vise à recueillir leur expérience de la rencontre précédente, et les modifications éventuelles dans la perception de la situation et du lien relationnel. Le second entretien semi-directif est proposé à l'interprète. Il vise à recueillir ses ressentis des différents entretiens, ainsi que ses propositions pour améliorer l'accompagnement du jeune.

Entretien auprès du jeune

Comment l'entretien précédent a-t-il modifié ta perception de ton éducateur ?

Comment as-tu perçu le médiateur? Est-ce que ses interventions, sa présence t'ont aidé?

Qu'as-tu pensé de l'interaction? As-tu trouvé cette intervention utile? As-tu l'impression qu'on a davantage accès à la manière dont tu te représentes?

Entretien auprès de l'éducateur

Qu'avez-vous pensé de cette interaction ? Qu'est-ce qui a changé dans votre regard, dans la relation avec le jeune? Avez-vous été surpris par certains propos ? Pourquoi ?

Avez-vous l'impression de mieux connaître le jeune ? Avez-vous le sentiment d'avoir appris des choses nouvelles ? Cet entretien change –t-il votre perception du jeune, et pourquoi ?

Pensez-vous pouvoir utiliser des éléments de cet entretien comme outils pour accompagner ce jeune ?

Avez-vous considéré cette expérience utile ? Cela va t il changer votre manière d'aborder les jeunes isolés, et pourquoi ?

Qu'avez-vous pensé de l'aide du médiateur ?

Tableau 3 - Guide du 3^e entretien avec le jeune et son éducateur

Entretien auprès du médiateur

Comment percevez-vous le jeune et sa situation ?

Comment percevez-vous le lien entre ce jeune et son éducateur référent ?

Comment avez- vous perçu la dynamique de l'entretien ?

Tableau 4 - Guide de l'entretien avec le médiateur vu séparément

2.3 Outils

2.3.1 Les objets

Ce support de narration a été choisi car il nous semblait adapté aux adolescents. L'idée de se baser sur des supports de narration a été à la fois de recréer un fil directeur dans un parcours émaillé de ruptures, et à la fois pour laisser une parole libre et créative, qui soit différente de celles des espaces administratifs. Ces objets font références aux objets flottants nés en territoire systémique (Caillé et Rey, 2004, Sprock-Demarcq et al, 2008) : ils combinent donc les fonctions suivantes :

- objet concept ; qui s'inscrit dans et décrit une théorie constructiviste
- objet expérience : qui crée un espace de rencontre codifié et scande les étapes du parcours
- objet narratif, qui invite à rencontrer l'histoire autrement, par le jeu, la poésie, la métaphore, et engage à une conversation créative.

L'analyse générale des discours rapportés aux objets s'est faite selon une grille (Woestelandt, 2018), s'inspirant et intégrant différentes approches narratives :

- la méthode holistique de Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998
- l'exploration de la structure du récit (Labov William, 2006)
- l'analyse de la structure poétique du récit définie par Gee (Gee, J.P, 1991) : vers, rythme, répétitions, champ lexical, symbolique, métaphores culturelles
- l'analyse du schème temporel du récit (Gergen & Gergen, 1988)
- l'analyse de la tonalité positive et optimiste dans les récits progressifs, ou pessimistes dans les récits régressifs (Crossley, 2000; Mc-Adams, 1993)
- l'analyse du contexte de l'énonciation et enfin la méthode multidimensionnelle de la cohérence narrative qui évalue le contexte, la chronologie et les thèmes (Reese et al., 2011).

Sont recueillis et analysés aussi les images et les thèmes majeurs, le contenu général du récit, le contexte et l'articulation personnels, interpersonnels, groupaux et sociétaux (prenant ainsi en compte la part de l'interlocuteur, du chercheur ou du professionnel présent dans la co-construction du récit avec et par le jeune).

2.3.2 Circle Test

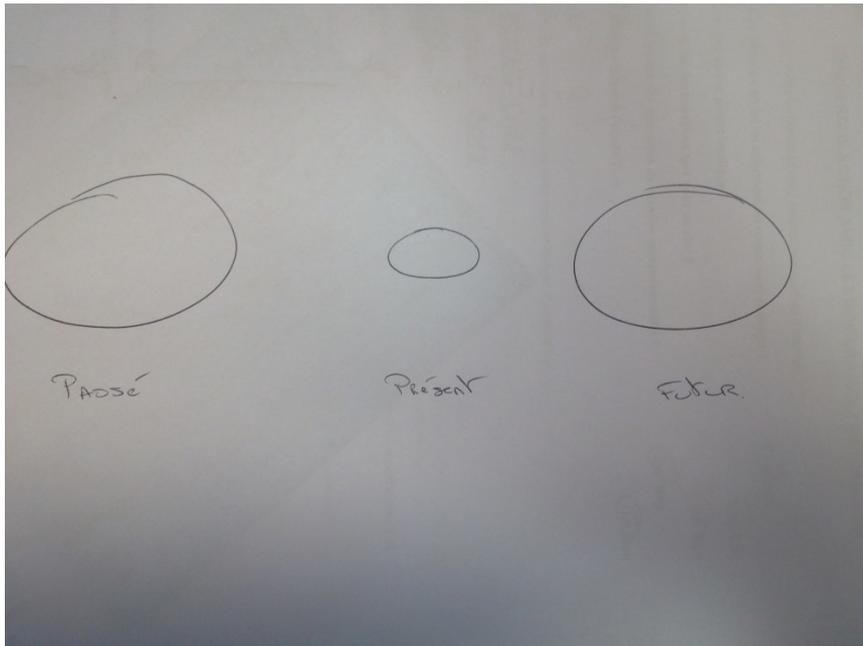
Le Circle test (CT) traite de la relation entre le passé, le présent et le futur telle qu'elle est subjectivement perçue par le sujet (Cottle, 1976). Il s'agit d'une technique projective permettant de mettre en évidence l'expérience subjective du sujet au temps. Conçue par Cottle (1967), elle permet de décrire la conceptualisation spatiale du temps à travers deux variables majeures :

- le temps dominant qui permet de caractériser l'importance de chacune des "sphères" du temps ;
- le temps apparenté qui permet d'étudier les rapports existants ou les interconnexions entre les différents temps.

Ce test a été choisi pour sa simplicité d'exécution et de compréhension par le jeune (Turnip, 2010), pour la validité de son contenu dans le cadre de l'étude de la perspective du temps chez les adolescents (Haldeman, 1993) ainsi que dans un contexte transculturel (Beiser, 1987). Il a été utilisé à de nombreuses reprises dans la littérature : afin de caractériser le lien existant entre la perspective du temps et la santé mentale chez les réfugiés de l'Asie du Sud-Est (Beiser et Hyman, 1997) ou auprès d'adolescents déplacés suite à de violents conflits en Indonésie (Turnip, 2010).

Le circle test (CT) traite de la relation entre le passé, le présent et le futur telle qu'elle est subjectivement perçue par le sujet (Cottle, 1976). Le circle test conçu par Cottle (1967) mesure les différences culturelles quant à cette perception subjective du temps, ainsi que le sens attribué culturellement au passé, présent et futur. L'idée du CT est de représenter ces trois temps en cercle qui entretiendraient différentes relations les uns avec les autres. Pour Cottle, la perception du temps est influencée par différents facteurs : l'âge, le sexe, l'origine, la « classe » sociale et les valeurs des sujets. Beiser (1997) montre que la culture apporte une autre interprétation de la perception du temps et les besoins psychiques peuvent influencer cette perception, de la même manière que les différents événements de vie ou les diktats culturels.

On demande au sujet de dessiner trois cercles de tailles variables, représentant le passé, le présent et le futur selon la consigne énoncée par Cottle. Les cercles doivent être agencés dans l'espace d'une feuille blanche de sorte à ce que leur disposition soit représentative au mieux du lien que fait le jeune entre les trois temps. Il doit marquer sur chaque cercle quel temps celui-ci correspond. Il lui est par ailleurs demandé de commenter, s'il le souhaite, le test réalisé. Le participant reçoit la consigne suivante : « Représentez-vous le passé, le présent et le futur sous la forme de cercles. Dessinez trois cercles en utilisant l'espace de la feuille blanche, afin de représenter le passé, le présent et le futur. Placez-les de manière à ce qu'elles représentent au mieux comment vous ressentez les relations entre le passé, le présent et le futur. Vous pouvez utiliser des cercles de différentes tailles. Quand vous aurez fini, inscrivez pour chacun des cercles lequel représente le passé, lequel représente le présent, et lequel représente le futur ».



Photographie d'un des circle test réalisé par un jeune ayant participé à la recherche

L'examineur observe l'arrangement de ces cercles et la manière dont ils sont mis en lien. L'enregistrement des placements des cercles se fait en traçant les contours des cercles disposés par le sujet sur la feuille.

Au-delà de l'analyse préconisée par Cottle, nous avons effectué une analyse narrative du récit autour des circle test, combinée quand nécessaire à une analyse anthropologique. L'analyse narrative du discours accompagnant le circle test au premier et au troisième entretien dégage des caractéristiques relatives à la structure du récit, en focalisant plus particulièrement sur le rapport du récit avec le temps, l'identité, les symboles (images et thèmes), et les différents niveaux de relations. Dans cette perspective, nous avons utilisé la même grille élaborée pour l'analyse des objets.

3. Méthode d'analyse

3.1 Une approche phénoménologique et narrative

L'analyse vise à mettre en évidence les processus de changement dans la relation entre le jeune et le professionnel qui s'en occupe, en particulier dans le discours, les capacités de narrativité, ou la perception du temps. Ils sont, d'une part, recueillis dans la description de

l'expérience subjective de l'adolescent et de son éducateur lors des différents entretiens. Ils sont ensuite étudiés à l'aide de l'entretien proposé au médiateur. Enfin, la recherche qualitative implique un engagement du chercheur et de sa subjectivité.

L'analyse est effectuée à plusieurs niveaux :

- analyse des récits du parcours
- analyse des modifications dans le récit narratif au cours de la médiation
- analyse des circle tests et mise en lien avec les récits
- analyse des choix d'objets

L'analyse, qualitative et thématique s'organise en deux grands axes : l'analyse du récit du parcours d'une part, et l'analyse des modifications dans le récit narratif au cours de la médiation culturelle. Une double approche phénoménologique et narrative est ainsi utilisée (Charmaz & McMullen, 2011; Smith, 2008b; Taïeb, 2011).

L'approche phénoménologique est descriptive (Smith, 2009). Elle permet d'explorer en profondeur comment l'individu donne du sens à l'expérience qu'il vit, d'investiguer ce qui est vécu et comment cela est vécu. Elle s'appuie sur un modèle constructiviste, où la connaissance émerge d'un processus humain de construction et de reconstruction. Ce modèle est issu des concepts de Kant selon lesquels la connaissance des phénomènes résulte d'une construction effectuée par le sujet. Il n'existe pas selon ce paradigme de réalité objective, intrinsèque, et irréductible mais bien une réalité co-construite dans une relation d'interdépendance permanente entre le sujet, l'objet et le monde (Husserl, 1993; Mays, 2000). Le recueil et l'analyse d'un récit d'expérience permettent d'explorer le vécu interne du participant, et par la même construire avec lui une réalité psychique du vécu.

L'approche narrative repose sur l'hypothèse épistémologique que les êtres humains parviennent à donner du sens à leurs expériences et leurs vies en les structurant comme un récit. Les travaux sur la narrativité sont transdisciplinaires et s'originent dans le champ de la critique littéraire et de la philosophie. Dans son œuvre, le philosophe Paul Ricoeur (Ricoeur, 1984, 1990) a développé une théorie narrative d'abord construite autour de ses rapports avec le temps puis de son rôle dans la constitution de soi, notamment à partir de ce que le philosophe a nommé « l'identité narrative », forme d'identité qui donne à l'être humain accès à la fonction narrative lui permettant de résoudre le paradoxe identitaire d'un soi à la fois fixe

et changeant, symbolisé par ses deux pôles : l'identité-idem et l'identité-ipsé. Depuis 30 ans, on assiste également, dans le champ des sciences humaines, à ce que certains auteurs ont nommé une « révolution narrative » (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998); que ce soit en sociologie avec l'essor de la méthode des « récits de vie » (Bertaux, 2010); ou en psychologie (Bruner, 1990; Sarbin, 1986) où la narrativité va venir nourrir de nouvelles théories développementales, telles que l'enveloppe prénarrative de Daniel Stern (Stern, 1993), de nouvelles approches thérapeutiques (White & Epston, 1990) mais également de nouvelles méthodes de recueil de données et d'analyse au sein de la recherche qualitative (Charmaz & McMullen, 2011). L'analyse narrative se concentre sur la narration du sujet, la façon dont il met en récit sa vie pour lui donner un sens; elle impose au chercheur de s'intéresser, avant toute démarche descriptive et interprétative, aux données telles qu'il les a recueillies : c'est-à-dire à l'histoire racontée. Il s'agit ainsi de rendre compte de l'expérience du sujet de façon holistique en préservant la richesse et la complexité (Duff & Bell, 2002; Sandelowski, 1991).

3.2 Analyse des récits du parcours

Le premier axe de l'analyse consiste en une étude thématique du contenu du discours du mineur qui porte sur le récit de son parcours de vie. L'analyse s'inspire des méthodes phénoménologiques décrites par Smith et Colaizzi (Colaizzi, 1978; Smith, 2009). Les transcriptions des entretiens sont lues plusieurs fois, puis codées pour identifier les premiers thèmes. Cette étape est proche d'une analyse textuelle libre. Des significations peuvent apparaître à chaque lecture. Les thèmes récurrents sont ensuite repérés dans les différentes transcriptions. Ces thèmes représentent un partage de compréhension du phénomène en question entre les participants. L'ordonnement est d'avantage analytique durant cette étape, l'objectif des chercheurs étant de donner du sens aux liens entre chaque thème. Certains thèmes sont progressivement regroupés. Il s'agit d'un processus dynamique et cyclique avec chaque transcription, menant à la fois à la production de données supplémentaires et à leur analyse subséquente. L'objectif est de mettre en évidence les similarités et les différences des récits des participants. Les chercheurs s'appliquent à distinguer les schémas récurrents, mais ils intègrent également les questions émergentes afin de tenir compte des convergences et des divergences dans les données. L'étape ultime est la production d'une présentation cohérente et ordonnée des thèmes qui décrivent le vécu du participant (Smith, 2008b). La démarche d'analyse des données est inductive. Une double lecture est réalisée pour chaque situation.

3.3 Analyse des modifications dans le récit narratif au cours de la médiation

Le second axe de l'analyse s'intéresse davantage à mettre en évidence des modifications dans le discours narratif des participants au cours des différents temps de la médiation culturelle. Cette étape combine une analyse de contenu à une analyse narrative davantage holistique. Le contenu étudié est davantage centré sur les éléments d'évolution du discours des participants. Des éléments de fond comme de forme peuvent être ainsi analysés. Les éléments narratifs permettent de mieux prendre en compte l'impact du temps sur le récit d'expérience. Différents aspects sont ainsi étudiés : l'analyse du Circle Test, l'analyse des trois objets apportés par le mineur isolé étranger, et l'étude de l'évolution du contenu du discours au cours des trois temps d'entretiens.

La participation du temps sur le récit est analysée en comparant les trois temps d'entretiens afin de mettre en évidence les évolutions dans le contenu et la forme du discours des participants (Colaizzi, 1978; Smith, 2008b). La forme n'est utilisée ici que pour soutenir le sens : nous ne proposons pas ici d'analyse de la structure du récit, ni d'analyse systématique des caractéristiques linguistiques et stylistiques. Certains éléments de forme peuvent cependant impacter sur la perception et la compréhension de l'essence du vécu et du discours du vécu : ces éléments seront alors inclus dans l'analyse (Husserl, 1993; Smith, 2008b). Le chercheur s'attache également à analyser certains éléments du discours : le ton du discours (*narrative tone*), les images, les éléments clés qui organisent le discours (*high points, low points, beginning points, ending points and turning points*) (McAdams, 1985, 1993), le schème temporel (*temporal scheme*), ainsi que les différents niveaux de construction de l'identité narrative, personnelle, interpersonnelle et sociale (Murray, 2008). La démarche d'analyse est proche de la méthode phénoménologique décrite auparavant. Elle en diffère en ce sens qu'elle n'est pas immédiatement inductive : le chercheur s'efforce de rechercher dans le discours les éléments de changement de représentations chez les participants. Pourtant, le postulat de départ (il existe des modifications dans le discours du patient induites par la médiation) ne permet pas d'envisager quel type de modifications peuvent être mises en évidence. C'est le caractère exploratoire et secondairement inductif qui permet une utilisation

appropriée de la méthode (Smith, 2008b). Les entretiens sont répartis entre “avant” (l’entretien initial), “pendant” (l’entretien de la situation de rencontre autour des trois objets) et “après” (l’entretien à l’issue de la rencontre avec l’équipe accompagnante). Cette analyse permet de mettre en évidence les changements induits par la prise en charge proposée.

Une partie de l’analyse s’attache à étudier en profondeur le deuxième entretien centré autour des trois supports que le jeune apporte. Ces trois supports représentent les trois temps du discours, le passé, le présent et le futur. L’analyse est également qualitative et thématique, elle repose sur les mêmes principes que ceux décrits précédemment (Murray, 2008; Smith, 2008b). Le chercheur s’efforce ici de mettre en évidence les modulations relationnelles et affectives entre les différents participants – professionnel, jeune et interprète –, les modulations dans les représentations transculturelles de chacun, les possibilités de mobilisation des ressources du jeune. Un temps d’analyse est consacré à appréhender la conception subjective du temps de chaque mineur. Puis l’analyse thématique exploratoire de l’entretien suit le même schéma que l’analyse plus large des trois temps d’entretiens.

Ces deux premiers temps de l’analyse ne sont pas redondants : l’analyse des trois entretiens suppose une appréhension holistique de toute la durée de la médiation, le “avant”, le “pendant” et le “après”. Au contraire, l’analyse du discours autour des trois supports suppose une analyse en profondeur du temps central de la médiation. La focale est ici beaucoup plus grande, et permet une analyse plus en profondeur du phénomène. Les deux temps sont complémentaires, et seront secondairement mis en perspectives.

L’ultime étape de l’analyse consiste en l’écriture de la synthèse des résultats. Cette synthèse comporte plusieurs parties, correspondant à chaque étape de l’analyse. En effet, l’importante quantité de données générées par la recherche nécessite une présentation des résultats spécifiques de chaque partie de l’analyse. Les résultats du premier axe sont analysés séparément, puis ceux de l’analyse des trois entretiens, ceux des trois objets, et enfin ceux du Circle Test. Ce fonctionnement par étape doit permettre de proposer une perspective globale du phénomène sans perdre la particularité de chaque donnée.

4. Éthique

Un questionnement éthique a lieu à toutes les étapes de la recherche. La recherche respecte les principes de la déclaration d'Helsinki. Le consentement libre et éclairé est minutieusement recherché avant l'inclusion, puis à chaque étape de la rencontre. Un entretien est systématiquement réalisé en présence d'un interprète, afin de proposer une information orale est sur le déroulement de l'étude, les objectifs, les conditions pratiques, le respect de l'anonymat. A la fin de l'entretien, une présentation écrite du projet et une lettre de consentement écrit sont remis en double exemplaire à l'adolescent et à son éducateur (Annexes 2,3 et 4). Une période de réflexion d'un mois est prévue avant la participation à l'étude.

Un soin particulier est donné à l'information et l'explication de la recherche, particulièrement dans le contexte de différence de langue, de culture, le contexte de migration souvent traumatique. L'information est dispensée dans la langue maternelle à l'aide d'interprètes. La participation à l'étude n'exclue pas l'orientation sur un suivi médical spécialisé si la situation le nécessite. Les chercheurs sont tous des thérapeutes formés à la prise en charge des adolescents, ainsi qu'à la prise en charge en situation transculturelle. Les formulaires de consentement sont signés par le jeune, son responsable légal si nécessaire (certains jeunes sont majeurs au moment de l'étude) ainsi que son éducateur référent. Les données sont anonymisées. Le protocole a reçu l'autorisation du CEERB n°14-049/00006477 .

Troisième partie: RESULTATS

Premier article: Cultural competence of professionals working with unaccompanied minors: Addressing empathy by a shared narrative

Ce premier article est paru dans la revue *Frontiers in Psychiatry* en janvier 2020.

Il expose les résultats globaux transversaux. Il met en valeur la technique de psychoéducation des professionnels, et décrit l'expérience du dispositif par les jeunes à visée préventive des psychotraumatismes.



Cultural Competence of Professionals Working With Unaccompanied Minors: Addressing Empathy by a Shared Narrative

Rahmeth Radjack^{1,2,3,4*}, Fatima Touhami^{1,2,3}, Laure Woestelandt^{1,2}, Sevan Minassian^{1,2}, Yoram Mouchenik³, Jonathan Lachal^{1,2,4} and Marie Rose Moro^{1,2,4}

¹ AP-HP, Hôpital Cochin, Maison de Solenn, Paris, France, ² Université Paris-Saclay, UVSQ, Inserm, CESP, Team DevPsy, Villejuif, France, ³ UTRPP, University Sorbonne Paris Nord, Paris, France, ⁴ University of Paris, Sorbonne Paris Cité, Paris, France

OPEN ACCESS

Edited by:

Olivier Bonnot,
Université de Nantes,
France

Reviewed by:

Jean Marc Guile,
University of Picardie
Jules Verne, France
Joëlle Lighezzolo-Alnot,
Université de Lorraine, France

*Correspondence:

Rahmeth Radjack
rahmeth.radjack@aphp.fr

Specialty section:

This article was submitted to
Child and Adolescent Psychiatry,
a section of the journal
Frontiers in Psychiatry

Received: 29 June 2019

Accepted: 22 May 2020

Published: 11 June 2020

Citation:

Radjack R, Touhami F, Woestelandt L,
Minassian S, Mouchenik Y, Lachal J
and Moro MR (2020) Cultural
Competence of Professionals
Working With Unaccompanied
Minors: Addressing Empathy
by a Shared Narrative.
Front. Psychiatry 11:528.
doi: 10.3389/fpsy.2020.00528

Background: The number of migrant youth traveling without parents continues to rise in Europe and North America. Some of them leave their home countries on their own and find themselves in a new country, separated from their family and cut off from their cultural roots. Besides those who leave to study, work, and pursue a better life, others are escaping war-torn countries. They need adequate social, educational, and therapeutic spaces, where they can feel entitled to speak. Social workers often ask about how they can understand these young people better so that they can provide them with better care (cope with their trauma and suspicion, deal with the cultural distance between the adolescents and their social workers, etc).

Aim: At Cochin Hospital in Paris, we led a participative action-research program to transmit cultural competence to social workers who provide care for these youth. The aim was to develop an approach to help these young migrants to share their representations about themselves and to train these social workers to encourage this sharing in a culturally sensitive manner.

Methods: This study used a qualitative method that mixed narrative and transcultural approaches. Two researchers met each youth and social worker with an interpreter-cultural mediator three times (once a month) to assess changes in their relationships during the study. The youth were asked to bring three items of their choice, representing their past, present, and future. They could use their imagination and creativity. We also used the circle test described by Cottle for this purpose. We used a phenomenological approach to analyze the interviews.

Results and Discussion: This study included 29 young people from 13 different countries and 29 social workers. A transcultural approach appears to be a useful framework for reactivating their identity construction process. It promotes the emergence of cultural representations and takes their experiences before, during, and after migration into account. We assisted them in developing their ability to produce a

thorough narrative of their bicultural adolescences and simultaneously helped their social workers to develop their cultural competence.

Conclusion: Together, a transcultural approach and methods stimulating the production of narrative are relevant ways to help children to describe their representations of themselves, especially those who have learned to protect themselves by remaining silent. This protocol could be useful for both preventive action and therapy for psychotrauma.

Keywords: unaccompanied migrant youth, cultural competence, transcultural approach, migration, trauma, social work

INTRODUCTION

In France, unaccompanied immigrant minors are considered to be children unprotected by parents or other legal representatives. They often come from North Africa, the Indian subcontinent, or sub-Saharan Africa, after a perilous journey. Some have left their country and their family to study, work, and pursue a better life. Others are escaping war-torn countries. Some are seeking asylum, while others are not. They are separated from their families and cut off from their cultural roots. Most of them have faced traumatizing adverse events before, during, or after their journey. The mobilization of their psychological resources is thus essential to cope with the difficulties they confront, to ensure their survival, and to face the challenge of migration to a world they had idealized but did not know, one that disrupts their identity.

Despite the absence of clinical homogeneity, most of these teenagers have had to live alone through their identity construction period and have often experienced repeated trauma and multiple bereavements. The brutal and repetitive ruptures that they experience may generate mental illnesses, especially attachment or posttraumatic disorders. Studies report that 52% have posttraumatic disorders, 44% depressive syndromes, and 38% an anxiety disorder (1–4). For around a third of these adolescents, these disorders go on to become chronic (5), especially those with anxious or posttraumatic symptoms (6).

The only significant protective factors so far reported are optimal social work, school management, and long-distance family support (7–9). Accordingly, international publications about these young people (7, 10–13) underline the need to improve how professionals understand them and to provide better care to prevent these psychiatric disorders. Nonetheless, the professionals responsible for providing them with support often feel helpless as they require information to help them to understand and take action (14) to assist these unaccompanied migrant youth, whose issues differ greatly from those of teens traveling with their families. The social workers who work with them must cope with a variety of problems. In France, the Child Welfare Bureaus, responsible for providing services for them, are saturated because of the continuous increase in their number since the turn of the century.¹ Lack of knowledge about the youth's culture and lack of training about symptoms of trauma can lead to misinterpretation and misunderstanding. Furthermore, a degree of

suspicion often interferes with the social work: these youths are regularly suspected of making up stories to obtain legal immigration status (15). The teens themselves may experience difficulties in trusting any adults, after the loss of their family or other various traumatic events, including being victimized by smugglers. The discontinuities in social work services do not promote either clarity about the social workers' role or the quality of the services they provide. On arrival in France, these young people are first evaluated to verify that they are indeed minors and without family; they are then transferred successively to different sites (an emergency shelter, and then a more stable group home, or hotel or foster family). Finally, these youngsters confront a multiplicity of difficulties and paradoxes. Because their absence of adult protection prevails over their "foreignness," they receive temporary legal protection and social services in France. At 18, however, they can be deported back to the chaotic environment that they fled, often at the risk of their lives. They are exposed to extremely discordant attitudes among the professionals who deal with them (due to the conflicts between immigration policy and child protection laws).

Professionals consider that overcoming these complex and specific problems requires transcultural skills, concepts defined by Domenig (16) and Althaus (17). The transcultural approach has developed over the past 20 years in France; it is based on the assumption that to understand and effectively care for migrants, it is necessary to take into account their cultural affiliations, their ways of thinking, but also their migration experience (12, 18, 19). Creativity is required for helping these young unaccompanied migrants whose families are far away (18, 20).

From a psychological perspective it is imperative to provide a setting where they feel welcomed and create spaces where they can express their needs and desires. Good communication is also essential in constructing a "working alliance" with them, especially at their arrival, when they are in the greatest need of information.

The *Maison des Adolescents* (French facilities providing integrated youth health care) (21) at Cochin Hospital (known as the *Maison de Solenn*) in Paris conducted a qualitative study² from 2012 to 2016 of the construction of narratives, jointly by the

¹In France, 14,908 unaccompanied minors were reported in 2018, compared with 8,054 in 2016 (source: Ministry of Justice).

²NAMIE Research Action: New Welcome for Unaccompanied Foreign Minors. Laboratory Inserm U 1178, Center Babel (S Bouznah), Hospital Cochin: Pr MR MORO (director of research), R. RADJACK (scientific supervisor), F. TOUHAMI, S. MINASSIAN, L. WOESTELANDT, C. LEBRUN, A. BERNICHI, S. MALEY, A. MOSCOCO, S. HIERON, F. HOLLANDE, J. LACHAL, G. LECONTE, T. BAUBET, G. STURM, A. BENOIT, C. LEDU, S. ZIEMER, J. MAILLARD.

young unaccompanied migrants whose life stories these are, and the social workers responsible for them. This research involved creating a situation where the youth and his or her social worker could meet and learn from each other and where we and the social workers could learn more about these youth and their journeys. It is part of a comprehensive interinstitutional project jointly conducted by clinical departments (*Maison de Solenn-Hospital Cochin*), a research group (INSERM U1178), and the Paris Child Welfare Bureau.

Our study had a twofold principal objective: 1) to develop an approach to help these youth describe their representations of themselves, as well as their journeys and their answers to transcultural questions from the narratives they provided, stimulated by objects they chose; and 2) simultaneously training the social workers who work with them to encourage this sharing in a culturally sensitive manner. Our aims were to identify how gain access to their perspectives, while taking into account their cultural representations, and to teach this skill to social workers. The secondary objective was to assess the youths' experience of the treatment program we studied. We seek in particular to identify the aspects useful for the preventive or therapeutic management of psychological trauma in this population at risk.

MATERIALS AND METHODS

This is a qualitative study. The appropriate ethics committee (CEERB Paris North IRB00006477) approved this protocol in 2014.

During a *focus group* that took place during the exploratory portion of this study with our partners of the Child Welfare Bureau, care providers and social workers often expressed a sense that they were “missing something” in their encounters with these youth. These destabilizing professional experiences engendered countertransference reactions of helplessness and failure. We therefore constructed a research framework likely to facilitate the emergence of the teens' discourse about accurate representations of themselves. We wanted to give them the chance to develop narratives that escape the preconceived representations associated with their status. The underlying idea was to initiate, when necessary, a process of change in social workers' representations of the youth to whom they are providing services and support and to help the professional recognize when this process is necessary and how to trigger it. In the literature on transcultural competence, we rely on the concept of narrative empathy set forth by Domenig (16), who describes this as the ability to listen in a way that is kind and supportive.

For the young migrants, this method attempts to induce them to feel the continuity of their existence and to help them construct their identity while far away from the landmarks that helped construct it. The theoretical foundation comes from the psychoanalytic literature on psychological trauma and identity reconstruction (22–24); narrative identity (25–27); and transcultural psychotherapy (18). At stake is the adolescent's

resumption of the process of identity construction, which this self-narration is intended to facilitate.

Participants and Sampling

The study took place in three different cities (Paris, Bobigny, and Lille) among the districts hosting the largest portion of unaccompanied minors. Recruitment took place through two gateways: either after information meetings in the institutions chosen with the assistance of the Child Welfare Bureau (facilities serving mainly unaccompanied minors in their group homes); or after a request for psychological care by social workers to our team of transcultural clinicians.³ Participation was proposed to social workers who asked how to get to know the young migrants better because they felt that they did not understand this population, or were missing something, or that there were cultural misunderstandings or distrust. It was also suggested when some action for the youth appeared useful but long-term follow-up seemed unnecessary, so that a limited number of interviews would be most productive.

The inclusion criteria for the young migrants were: agreement to participate, with their signature attesting to informed consent after translation by the interpreter), aged 11 to 19 years, and the agreement of their institutions for the social workers' participation. An information sheet about the study was provided to social workers and adolescents. This information was provided in the youth's maternal language, with the help of an interpreter. Particular care was given to the information and explanation of the study, especially in the context of the differences in language and culture and the often traumatic context of migration. We used purposive sampling to include participants who were typical of the study population. Both the professionals and the youth people included signed consent forms. We excluded those teens for whom immediate psychiatric care (for an acute psychiatric illness) was more important than participation in research. The data have been anonymized.

Setting and Data Collection

A semistructured interview topic guide developed in the exploratory study was used to probe each youth's cultural identity, journey, perception, and experience after migration. A focus group including several transcultural clinicians sought to identify the most relevant and simplest questions enabling the emergence of a discourse and showing an interest in the other's culture. The semistructured interview was drafted and then reassessed by a group of 10 transcultural experts. The circle test was added after a preliminary study, as was a self-administered questionnaire for professionals about the difficulties they encountered and the strategies they used in transcultural situations, required of professionals who wanted to participate in this study.

The process involved three meetings led by two researchers (trained in transcultural clinical care and management of psychotrauma) in the presence of the referring social worker

³Center Babel (European resource center in transcultural clinical care), Maison de Solenn (Cochin Hospital, Paris)

and an interpreter-mediator to coconstruct a life narrative. We relied on three tools to facilitate the narrative: objects, the circle test, and cultural mediators. Accordingly, the youth were never directly questioned about their journeys; they were free to choose the topics selected.

The three meetings took place, each a month apart (**Figure 1**). The interpreter-mediator, the minor, the referring social worker, and two researchers experienced in transcultural clinical care were present for all meetings. The first meeting began by asking the adolescent to take the Circle Test (**Table 1**), to test his or her spatial perception of time (28, 29). This test allowed the subjects to represent their perceptions of the past, present, and future, as well as the potential correlations between them.

At the end of this first meeting, the teen was asked to bring three objects or thoughts (for example, some music, an image, a souvenir/memory, or a sentence) to the next meeting. The three objects were to be associated with the adolescent's past, present, and future and were required to illustrate some aspects of their inner life, chosen randomly by context, mood, and the investment of the social worker. We were inspired by the floating objects used in a systemic approach (30, 31). This enabled the young participants to use their imagination and creativity. Methods stimulating the production of narrative are relevant ways to help children to describe their representations of themselves, especially those who have learned to protect themselves by remaining silent.

The second meeting involved the exploration of the interaction between the adolescent and his or her social worker, in the presence of the interpreter-mediator.⁴ The objects provided the basis for the narrative. The researchers made transcultural propositions (18, 32, 33), while adopting narrative empathy, that is, listening attentively in a way that let the narrative move forward without being forced. Its emergence was facilitated by the active intervention of the mediator and the anthropological interpretation of the objects. The interpreter's role is not solely to facilitate the progression of the narrative. The shared language and the interpreter's knowledge of the world the youth comes from increase the possibilities of identification and promote the construction of the narrative by enabling an association between the youth's past and present (**Figure 2**).

At the third meeting, conducted as a semistructured interview, each participant provided feedback about the overall experience. As in the first interview, the young participants were asked to take the "Circle Test" to see if any changes had occurred in their subjective experience of time from the beginning to the end of the study.

All interviews were audiorecorded and transcribed verbatim. All of the self-administered questionnaires were completed and used for our question-by-question analysis. The two sheets of the circle test (one the first month, and the other the third) were also collected for the analysis.

Method of Analysis

The analysis—qualitative and thematic—is organized into two main themes: first, analysis of the life narratives, and second, the

TABLE 1 | Instructions Circle test (28).

| | |
|-------------|--|
| Instruction | <i>"Represent the past, present, and future in the form of circle"</i> |
| Guidelines | <i>"Draw three circles using the space of the white sheet, to represent the past, present, and future. Place them in the way that best represents what you feel about the relation between the past, present and future. You can use circles of different sizes"</i> |
| Legends | <i>"When you have finished, label each circle: the ones that represents the past, the present, and the future."</i> |
| Comments | The adolescents are asked to comment on their circle tests |

analysis of the changes in the narrative during the three interviews, as related to the mediators used (the circle test, the objects, and interpreters-mediators). A dual phenomenological and narrative approach is thus used (34–37).

The phenomenological approach is descriptive (35, 38). The analysis focused on the subjects' narratives, the ways that they put their lives into a story to give it a meaning. The aim is thus to report the youths' experiences holistically, preserving their richness and complexity. The analysis took place at several levels, as we attempted to demonstrate change and what drives it in the evolution of the discourse (content and form), to disengage its major themes, its context, and the individual, interpersonal, group, and societal connections.

The interview transcripts were analyzed thematically. They were read several times and then coded to identify the first themes. Initial codes were generated and then sorted into broader themes, with similar codes placed under the same theme. A theme was determined on the basis of its significance to the research question. Themes were then revised and refined to ensure codes within each theme were closely associated and that each theme was distinctive. Themes were then named. Procedural consistency was guaranteed by using a double-coding approach, with cross-checking between coders to ensure consistency. The youths' names have been replaced by letters to protect their privacy. The analyses were performed simultaneously by one researcher who did not participate in the interviews and one who did. The researchers sought to distinguish the recurrent patterns, but they also integrated the emerging questions to take the convergences and divergences in the data into account. Divergences in assessment were resolved by a third researcher. The final stage is the production of a consistent ordered presentation of the themes that describe the participants' experience (35).

The circle test was analyzed as described by Cottle (28): the sizes of the circles, the distance between them, their contents—all of that, juxtaposed to the narrative analysis of what was said about these circles and taking the transcultural context into account. We analyzed the changes of these circles between the first and the third interviews (39). The objects were analyzed from an anthropological perspective. The mediator assisted in the interpretation and in explaining the youth's choice of object. The discourses around these objects were analyzed according to the content of the corresponding narrative, their poetic structures (themes, images, and metaphors), and the narrative itself (tone, rhythm, narrative coherence score) (40).

⁴Professional interpreters trained in intercultural mediation.

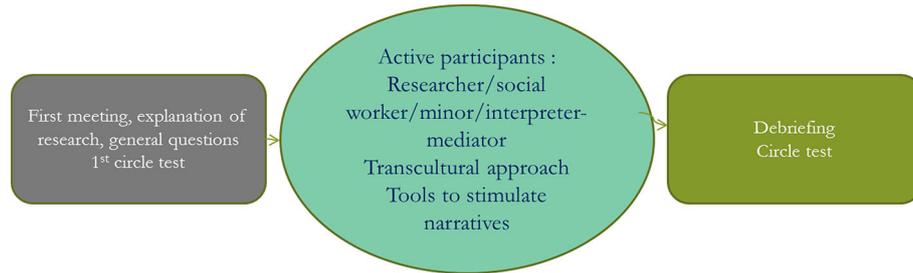


FIGURE 1 | Three semistructured monthly interviews.

The final stage of the analysis involved writing a synthesis of the results. This synthesis includes several parts, each corresponding to a stage of the analysis. That is, the substantial quantity of data generated by this study requires the presentation of the specific results for each part of the analysis. Accordingly, the analyses restricted to a specific aspect have been the topic of academic work and/or publications by members of our research group, especially the analysis of the mediation by the objects (40) or by the *circle test* (39, 41, 42, 43), the difficulty of projection into the future (44), modifications in the social worker’s relationship with the youth between the three interviews (45, 46), the description of several life narratives (47–54), and the implementation of mental health care for distressed young migrants (55–57). Here, the research group proposes a cross-sectional analysis of the data useful for the preventive management of psychological trauma.

RESULTS AND ANALYSIS

The study included 29 young unaccompanied migrants and 29 social workers. Their sociodemographic profile varied by age, sex, and geographic origin, but was representative of the overall population of these youth. They were all aged 16 to 18 years, which is the most common age group for unaccompanied youth in France. The group includes only three girls, consistent with

strong male sex distribution of this group in France. Their cultural origins are representative of the recent migration flows in France: sub-Saharan Africa, North Africa, and southern Asia. The difference between the age range included and the inclusion criteria is probably due to the fact that social workers find it more difficult to work with migrant youth approaching their 18th birthday (because they receive care and support from the Bureau of Child Welfare only until then, except in exceptional situations). That is, the youth and the social worker must adjust/adapt to each other even more rapidly (language learning, administrative issues, entry into a rapid training program to be able to support him- or herself at the age of 18 years) and the challenge of support is still more complex. The social workers accordingly offered this study most often to these older youths.

Of the 29 subjects, 21 completed the three successive interviews. Two youths were unable to complete the second and third interviews due to severe psychiatric decompensation related to stressful contemporaneous events (their 18th birthdays and failure to obtain legal status). Others had to move away from Paris and leave their group home. Two ran away. Psychological distress was identified or mentioned before or during the research for 8 of 29 teenagers PTSD, depression, addictions, and somatic complaints. We then helped them to start treatment.

Their social workers also had a varied profile. Their professional experience working with unaccompanied minors ranged from 7 months to 4 years for the most experienced. They

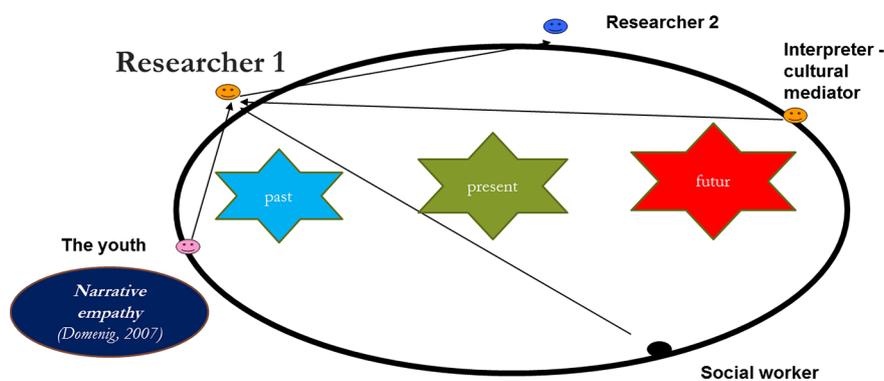


FIGURE 2 | The research program.

worked either in a group home or shelter or for an association or agency supporting youths housed in a hotel. Their decisions to suggest the youth's participation in this study were based on their impressions of not adequately understanding their young client.

The analysis of the results shows two primary types of themes (Table 2): those that are part of the experience of being a young unaccompanied migrant, and those related to the value of this method in promoting changes in the youth and in the relationship between the youth and the social worker.

The Experience of Being a Young Unaccompanied Migrant

A Suspended Future

For most of these adolescents, projection into the future was difficult. Their future felt suspended, subject to administrative and legal decisions, despite their hope of obtaining a residence permit, a diploma, or a job. It remained hypothetical for some, "a hole, empty, there's no future and that's all" for the young Y.

For three youths, especially, it was impossible to imagine an object associated with the future as long as their future remained uncertain. Nonetheless, the experience of the study and the creation of a narrative were described as positive by all of the participants who completed all three interviews. In the subgroup of youths who did not ask for psychological treatment, there was a clear positive evolution of the circle test between the first and third interviews; at the first interview, the present and future predominated, while in the second circle test, the largest circle is the future: "an inflated future that is flying away and is filled it with important things, with a content (women, children, parents, bank account, job)".

Inversely, the circle tests did not change between the first and third interviews for those who needed psychological treatment, and the dominant time at the first interview was always the past. Nonetheless, the narrative around these circle tests evolved each time it was given: from a "transient present to a supportive present", from a "past postponed to a past to be mastered," from a "future unthought of" to a future that can be envisioned." ("that of the future is bigger, I didn't do it on purpose, it just came like that by itself"). We observed two psychiatric decompensations that were essentially brief psychotic episodes, although the first interviews did not include any notable elements that might have predicted them. These youth did not have any particular psychiatric history, but both turned 18 between the first and the second interviews and found their situations extremely precarious when they were no longer under the care of the

Child Welfare Bureau (they had not obtained legal status). We can talk about wandering that can induce insanity and the impact of this sword of Damocles on their 18 birthday that seems to decide their future. We helped to organize hospitalization for these two youth, who came spontaneously to our facility (not for study interviews), having evidently recognized their welcome would be kind.

Religion: Guarantee of Continuity

Religion and more particularly the individual's relationship to God and Islam was the theme found most frequently in these narratives. It was mentioned more specifically in discussing the past and the present. In the past, it was a link to the transmission of religious practices, by reading and, for some, learning verses of the Koran. It also testified to their membership in a tradition. At the present, it anchors them, especially as they continue, despite some difficulties, practices such as Ramadan in the host country. In most cases, God is a positive factor helping to alleviate an unknown future.

For example, Ad., from Senegal, brought a Koran for all three objects.

Describing the past, he explained, "in fact, since I was very young, I was born into it, the Koran; it's what I learned first, well before I learned French or Arabic." He had the best grades at his Koran school and was also the most adaptable of all his siblings. His father therefore chose him to go try his luck abroad.

For the present, he reported that the Koran represents a familiar object that he was able to find in France; it lets him remember who he is and encounter otherness with less anxiety. The Koran for him represents a reassuring and permanent object that helps him to face an uncertain future. He noted the importance of relying on thoughts or familiar places when one arrives in a land one does not know, with codes one has not learned. For the future, he said, he would use the Koran as a "guide for good behavior", to give him his bearings in a new world still to be decoded.

Demonstrating his detailed knowledge of the Koran also enhanced his social worker's impression of him. This simultaneously increased his own self-esteem, which is important in the creation of good bonds for these youths who often feel judged or undesirable in the host country and who thus feel their dignity attacked. Finally it allowed him to reconstruct with spontaneity a network to belong to, to feel less lonely, even to want again finally to belong to a group. At the last interview, the social worker was surprised at the changes in Ad., who was open and seemed to have more self-assurance after the acknowledgment of his worth. He was later able to join a theater group at his training center.

Preserving One's Dignity

This theme was regularly associated in the narratives with recognition of the distress these youths have experienced. They allowed themselves to express the offense to their dignity although they had not succeeded in expressing it elsewhere. For example, M., a young Congolese from a well-to-do family describes discovering on his arrival in France how low on the social ladder he was now placed. His school showed its solidarity

TABLE 2 | Themes.

| | |
|---|--|
| The experience of being an unaccompanied minor | <ul style="list-style-type: none"> - A suspended future - Religion: guarantee of continuity - Preserving one's dignity - Difficulty of escaping a sense of loneliness |
| Study impact | <ul style="list-style-type: none"> - Taking into account the experiences before, during, and after migration - From "I" to "we" - A mediator that facilitates bridges between the cultural worlds |

and found him lodgings. Nonetheless, none of the other students are aware of his situation.

Researcher: *He has to prove his identity, who he is. There is also this impossibility of speaking it and the weight of his need for success.*

Interpreter: *Especially in the region he's from, men cannot show their feelings. From the age of 15 years, there, he is considered a man. A man, he must not cry, he must not show his feelings. So his honor is also at stake.*

Researcher: *He has a great deal of courage and dignity, and it is the case for many of these young minors who come from somewhere else, who suffer, but cannot tell their families their real situation in France.*

In another register, we were able to resolve a cultural misunderstanding for S., from India. He hadn't dared to express the reasons he had refused a training program in horticulture, a program his social worker was quite proud of having obtained for him. In the presence of the interpreter-mediator and with the help of the researchers, who were able to get him to talk about his Sikh origins in relation to the objects he had brought (typical bracelets), he was able to explain that the crafts resulting in dirt stains on clothing were performed only by "castes inferior" to his. He thus felt humiliated and insisted on a training program in cooking, which his social worker had not understood.

Difficulties in Escaping a Feeling of Loneliness

Loneliness was another theme often found, despite the presence of people around them.

One adolescent quoted the Algerian proverb: "*One hand does not applaud.*" This experience was particularly intense in those youth who expressed psychological distress.

"I always feel all alone, because at the difficult moments, there is no one here for me," F.

This deep feeling comes from the break with family, and sometimes from the difficulty of trusting: "*The community makes everyone think about itself, not help each other, so I can't trust [anyone].*" (Al., first interview)

"By coming to Europe, I've left my place empty back there, I've lost my place." (Al.)

He thus faced an impasse: he had a vital need to be surrounded by people who care about him, but had not succeeded in meeting people he could count on in his current environment. This young Algerian was thus lost in his identity, somatizing his pain and using alcohol as an avoidance strategy.

Several teens stated that they do not want to worry their families, already in need. This aggravated their feelings of isolation, of loneliness. They have demonstrated their sensitivity to acknowledgment and recognition of their journey to uphold their dignity.

Interpreter: *"It's El Dorado, that's exactly it. You think that in arriving here, you just have to ask and you get. The problem with all that, it's that the people who have immigrated here, who succeeded here, when they return to their country, they live like pashas, and that makes people think that in France, there's a lot of money. So when people leave from there to come here, they think they're going to El Dorado. Unfortunately here, there's reality ... All the minors I know, who I work with a lot, they often hide the problems from their family, because the family cannot imagine what happens here, and afterwards, they will worry too much. So the minor prefers to take it all on his own shoulders. But he believes that he has to succeed here and that he doesn't have the right to fail."*

Researcher: *"It's a dual isolation."*

Interpreter: *"And failure is forbidden."*

The semistructured interviews made it possible to reconstruct the networks to which the youth belonged. The researchers made an effort to not think of these teens as isolated, by asking questions for example about the family, even though it is absent, and through the objects. The study aimed to make these adolescents want to belong once again to a group.

Effects of This Research Program Taking Experiences Before, During, and After Migration Into Account

The use of objects (**Supplementary Table 3**) and the circle test made it possible to avoid the cleavage of migration and, by systematically going back and forth between these three time periods, to help these adolescents recover the continuity between their past, present, and future. The items used to evoke narrative facilitated access to their life paths and their histories. They talked more spontaneously about aspects of their identity and their experience and expressed their emotions and feelings more easily than during the first interview, when they had brushed past or avoided these questions.

These youth had often passed through several countries and had had to adapt several times to different changes and risks.

"For example I had 7 sets of identity papers, and there were two that were in Arabic and in Spanish."

The cleavage of migration that follows the trauma of exile often makes it difficult to have access to narratives of the past. This reached its zenith for some teens who had fantasies of rebirth:

The documents to start his life: *"I don't believe that I'm in Paris now, for me it's incredible; it's a dream in fact; it's as if I'm not yet born, all this. (F.)"*

"Compared with the interviews that I had before this study, there was a language barrier then. They asked me general questions about what happened in my life before, earlier. Here, the interviews, you've gone over

my whole life. The future, I can't tell it, because I don't know what's going to happen, but my childhood, how I grew up, all those aspects were considered. It's allowed me to rewrite my history." (K).

The link between the past, present and future allowed him to construct his identity and to reactivate his psychological resources:

K: "Yes, it's clear that if you want to be a farmer, you need to be strong. There, in my country, I was someone who was a big guy.

Researcher: *And you're not anymore?*

K: *Yes, I'm still strong!*"

For those youth who mentioned psychological distress, the use of objects as part of the interview had a dual effect: of holding and of transformation. These objects thus helped the teens to jump-start the process of narrativity.

The objects chosen for the past were often memory objects, those of the present useful objects and those of the future something proving the youth's membership in French society. For the past, music was the object mentioned most often, but each piece of music was related to these youths' personal experience ("*what he says speaks to me, the songs about kids like me*", in reference to Cheb Bilal, a singer himself exiled for 12 years without legal documents), a personal experience that is part of the country's collective history (Crazy Soldier denounces the violence and the political situation of the country that M. had to leave to survive). Sometimes the object testifies to the trauma experienced and the migration (the dinar and the wound).

The objects of the present were most often utilitarian things associated with lodging, training programs, or learning French. These responses were less personal, but had a greater social valence. For the objects of the future, most mentioned obtaining a diploma, a "Young adult contract", a residency permit, or French nationality.

For several youths, the choice of objects helped them to find a meaning to their fragmented pathway during which dreams were sometimes lost, replaced by discouragement. Accordingly K., who said that he had almost given up describing his route at the first interview, used as his object of the present at the second interview a drawing he made of himself with a beard to show that his departure far from his family served as a journey of initiation, a rite of passage. "*I started to shave, a deep shave. I have a little beard, hairs, to say that I'm older, so I can find a job.*"

Sometimes the choice of object helped in the coconstruction of a project shared with the social worker. Thus the young F., a young orphan from the Congo whose parents died in a traffic accident, said in her first interview that she is not motivated by her current schooling plan (providing personal services). During the second interview, she brought a fabric representing the 6 provinces of the Congo for the past, a choice linked to the cloth worn by her mother when she left on business. She then changed her plans and chose to study commerce. This cloth also allowed her to describe the distress and particular strengths of only daughters (her mother was also an only daughter) and to talk about her kinship line.

We also note that transcultural questions related to naming or food were especially strong generators of narrative.

From "I" to "We"

Leaving the Sense of Loneliness Behind Between the First and Third Interviews

The discourse concerning the objects, the circle test, and the narrative developed in collaboration with the researchers and the social workers showed an evolution between the first and last meeting for the experience of isolation and loneliness.

Specifically, we note a greater prevalence of the use of "I" by these adolescents, to describe their distress, an "I" that is closed, trapped ("*I am inside*"); it evokes their loneliness (the social worker's help seems disembodied). This "I" is organized around the "we", with the collective and the peer groups in the old country, or around a "one" still more undifferentiated, in the present time, when they identify themselves with migrants or unaccompanied minor foreigners. They are becoming part of another peer group, not from their country of origin, but a mixed group of youth who have had similar pathways, at the same time that they were different. In the future, the "I" regularly becomes "one" when associated with a pathway that is organized in close association with their social worker. For some, this connection also takes place within larger social groups, that of friends from different training programs and for others around the other youths at the shelter they live in.

During the third interview, in many cases, a connection had clearly been established at the interpersonal level with the youth (in particular by the social worker). "*You helped me, all of you. When I come, I'm soothed, I sit down,*" "*before, I was taking rivotril (clonazepam) and now I don't take it any more since I started with you*" (young Algerian, third interview). Another young Algerian was finally able to formulate a request for assistance to his social worker (the terms "*help*," "*need*," and "*one*" are repeated at the third interview).

Several circle tests by themselves represented an evolution toward adoption of the values of the host country, probably addressed to the social worker and part of a process of cultural métissage. Let us illustrate this by the story of the young Malian, B., included in the study because he seemed to be isolated and to express a sadness and somatizations likely to affect his plan to learn to be a plumber. We learned from the mediator during this first circle test that this youth dreaded drawing a circle (**Figure 3**). The words for circle or *round* in Bambara and Soninké are "*korri*," which is translated literally as "enclosure," a closed space: closing someone in a circle or turning him around it is considered a bad omen. He therefore drew the future in the form of deployed wings.

His circle test at the third interview was in the shape of three round, regular circles about the same size (**Figure 4**). He wanted to write the times in French in the circles. He thus expressed his ability to close them in the circle without fear that this would affect him later. We note greater confidence in his future, which is no longer vulnerable to bad omens or evil eyes, although they were previously likely to shut him in and prevent any progress. During this cycle of interviews, he succeeded in describing some

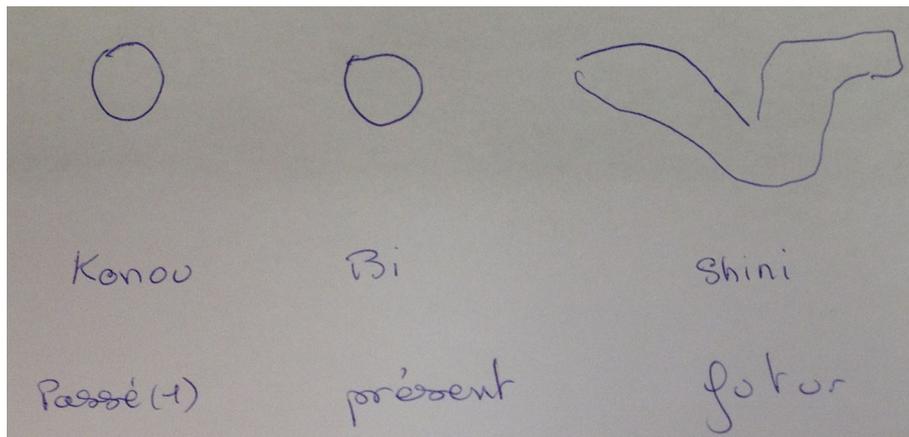


FIGURE 3 | First circle test of a young malian (B.).

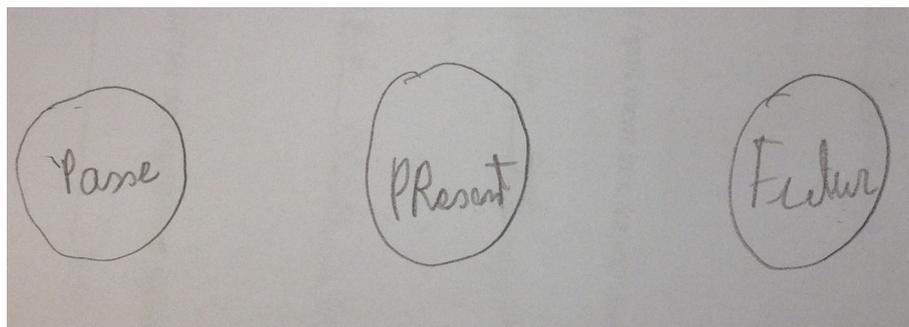


FIGURE 4 | Second circle test (B.).

aspects of his history. The social worker was able to describe in detail the difficulties in management that flowed from their professional positions and the youth's shift in relation to the representations he had had of the concept of adolescence.

Talk About Oneself so That the Teens Can Talk About Their Own Cultural Representations in the Form of Exchanges, Conversation, and Sharing

This dialectic around the successful meeting might have occurred because the research process had enabled multidirectional mutual knowledge: between the teens and the social workers, between the social workers and the researchers-clinicians, and between the teens and the researchers-clinicians.

At the first interview, many of the social workers expressed their lack of knowledge of the youth, despite their intention to know him and to be engaged in his care.

“I’m supposed to know him,” “I have the impression that I don’t know him.” (social worker of T. from Morocco and of Al., from Algeria)

The youth were on the whole sensitive to the changes in their social workers. Some social workers had shared experiences from personal journeys or anecdotes with other youth. The young migrants looked at their social workers more as humans, now that these professionals were more exposed in relation to their position to otherness and their own experiences of decentering.⁵ Behind the professional is the human, and there is a cultural being who cannot from the outset know all of the youth's cultural codes; and vice versa. Some social workers revealed themselves in some ways, while remaining professional: that is, they exposed themselves as professionals at the right dose, showing a little bit

⁵Decentering is a process of flushing out the position that denies cultural otherness and sanding down or eroding human complexity by reducing from the unknown to the known. It's about leaving behind “cultural commonplaces.” Professionals must “decenter” themselves from their own representations to avoid interpreting through a single prism, which can lead to errors or overgeneralization. Experiences traveling or working in transcultural situations make it possible to recognize that there are many ways to think of social work and care or treatment, all of them valid in some ways or situations.

more of their identities, of their relation to the minors' countries, their knowledge of the cultural universes to which they belonged, etc. This self-revelation was possible because it was initiated or encouraged by the researchers. This enabled the lifting of a cultural taboo: what one can allow oneself to say (or not). In truth, these youth are sensitive to others' authentic interest in them, their culture, their cultural identities, and there is less self-censorship and more willingness to allow oneself to express one's ignorance or doubt about the other's culture. It involves learning from the other so that the other would like to learn from us.

Researcher: "What do you get from working with this young man?"

Social worker: "It's cultural enrichment. It's true that Pakistan, I didn't know it very well, or its history or its past, or any of that. So it's true that it's a cultural exchange that is very interesting. And then after, from a personal point of view, the choice of the profession of social worker, it's also personal enrichment, that's why you choose this profession, generally."

Mirroring this "humanization" of the social workers in the eyes of these young people is the personalization of the social work care and the humanization of the youth's record:

K.'s social worker was able to underline his chaotic pathway and submit to the judge a solid case proving both that he was a minor and that his situation was very precarious. She was especially proud to have succeeded in humanizing his file to make the judge more aware: "The fact that we showed K.'s pathway, everything that was done here at the *Maison de Solenn*, all that allowed us to humanize his file for the judge."

Acknowledge the Challenge of Integrating and Adapting to a New Society, a New School System, a New Social Environment With Unfamiliar Codes

We find the recurrent theme of the recognition of the youth's suffering and the paradoxes of the system (subthemes of the relation to the policy world); this leads social workers to sometimes share the adolescents' agitation and confusion, but without their impotence.

"Arriving here, I discovered the reality. They told me a little that it was difficult down there, but I thought it was stories. But I've seen with my own eyes that it's not stories, it's reality, unfortunately" (K., in his first interview, in which he described his voyage, during which he was treated badly across several European countries; nonetheless he reported that one of the greatest difficulties has been this precariousness at his final destination).

The recognition of the difficulties of the present was an essential stage and a prerequisite to developing a narrative that included the past. Those who did not need mental health care were better able to give a thoughtful character to their ordeals without being afraid of retraumatization by recounting it. This recognition also enables the initiation of a conversation on the relation to norms: in the present, related to what these teens want

to take from their peers to construct their identity at the level of their affiliations but also what they think that adults in the host country expect of them and their fears of misunderstanding as they seek integration and respect. They must simultaneously consider not only who they are and who they want to become, but also what adults expect them to be. A particular fear is related to religion, which has been transmitted by their ancestors and is part of their filiation for the construction of their identity. The researchers regularly show that these two movements can be reconciled.

Social worker: "In our association, it's our principle to accept each person in their own culture, in their differences, with their past and their experience. Concretely, it's respect for their religion."

For these youth, hearing that explicitly stated by someone who works in an institution of the Republic enables them to recount their affiliations, without self-censorship. It is not, on the other hand, mentioned in this way when interviews are conducted in a more formal, more administrative framework, on the subject of support. The young man here responded:

"For a while I was at a hotel, I was allowed three meals a day and they gave me Halal meat. Another kid was in a different social work sector and his social worker said to him from the beginning: "now, you are in France, you need to eat like the French do."

Assuming a Mother-Child Relationship

A maternal representation was quite regularly attributed to the social workers in this study. We might apply the concept of a good-enough mother, described by Winnicott⁶ in the mother-baby relationship. In these situations, it may involve a substitute mother able to meet these young people's needs and support them in their progressive discovery of their new world. After a period of wandering in France, the social worker is their first stable reference, and it is by and through the social workers that these youth begin to discover the world in France in small doses. These institutional representatives/mediators thus provide a "presentation to the world" together with their framework for interpreting it to the youth; they support these young people in an environment that is culturally unknown and perhaps traumatizing in this setting of migration.

Accordingly one mediator reported a strong and emotional relationship between Al. and his social worker, but also the impression that he envisioned his relationship with her as unchangeable: "He has a very strong relationship with her, at the same time as ... it's as if he were sure of keeping her with him."

They sometimes compared their social workers directly to a mother:

"Like my mother because there are things she says to me, my mother also said to me" (unaccompanied youth from the Congo)

⁶Winnicott D. *La mère suffisamment bonne*. Paris: Payot & Rivages; 2006

“He considers her like a mother and with all the respect and what goes with it.” (unaccompanied youth from Guinea).

It should be noted that in some cultures, it is sometimes a mark of respect to designate a kind adult to whom one is close by a term designating the generation above (uncle, mother, aunt...).

This maternal identification might initially have caused surprise or discomfort to social workers, in view of the representation of the maternal bond in their own culture and the sensitive issue of emotions in their professional training:

“I never realized where you were putting me in relation to you.”

“Here the word mother does not have at all the same meaning.”

“In our profession, it is considered a professional flaw to show affection for a child, for a youth.”

For several of these adolescents, the need for a mother figure originated in a lack in their childhood family and in the need to take responsibility for themselves early on, without a family to support and shore them up in developing an ever more appropriate response to situations.

For several social workers, this feeling of discomfort evolved during the interviews and an emotional relationship with the adolescents did not become more threatening.

This was the case for the social worker of a young Cameroonian; she felt committed to a role that was not hers: *“... he put me in a very particular place, right away he said to me, I need you.”*

Later, she said: *“I’d like to say that the association took care of him; it carried him and showed him the world, perhaps as only a mother can show the world to her child.”*

But often it was the fact that the social workers were not the only professionals dealing with the child that made it possible for them to take on this emotional relationship. Here it was the association or voluntary agency that is treated as the parent. Sometimes a social worker mentioned that another social worker shared responsibility for the case. We can imagine that being the only person to “hold” the especially loaded history of an adolescent who is massively invested in a transference creates the risk of too great an investment by the social worker and too great a fascination, which is not neutral. In the study, things happened as if it required the gaze of a third party (the researcher) who has also heard the youth’s story for the social worker to take on this relationship with the youth and to know that it was possible without any role confusion. The agency offers itself as the “good-enough mother” where after the perfect adjustment sought by the social workers, they move toward progressive separation. The objective is to enable an exit from the state of dependence that these teens may have toward their social workers, without inducing unbearable anxieties for them, and thus avoid inflicting yet another of the ruptures they have experienced so many times along their journeys. The team can

thus maintain a representation of the agency’s containment without its physical presence.

Sometimes, it is the research setting that evokes a reassuring familial ambience: *“he feels as if he’s at home, with family and he talks as if he’s with family”* (mediator).

A Mediator Who Facilitates Bridges Between Cultural Worlds

Social Workers Who Use Interpreters Rarely

The analyses of the self-administered questionnaires and of their experience of the study, as reported at the last interview, show that social workers are not used to using professional interpreters, even though they recognize that the language barrier is one of the principal difficulties. Language is one of the themes that appears most often in the transcripts. It is through language that we see the prism of the world. Nonetheless, the social workers only discovered during these research interviews the specific languages these adolescents had mastered.

“ I met B. and we didn’t need an interpreter to talk because he spoke French, and I wasn’t curious about it; because I started and I didn’t know what it could refer to, ethnicity, the village, the origins; I said to myself that I had everything in the report...” (a social worker)

The social workers used interpreters as mediators even less often, unaware of the value they provide in this role.

We can see this in the situation of T., a young Algerian who talked so much that his logorrhea left his social worker at a professional standstill (*“Because he talked to me so so much at each interview, he talks, I even have trouble stopping him so I can say something”*). Attributing communication problems in part to the language barrier, the social worker arranged for someone who could translate for the first interviews of the follow-up, but this effort was unsuccessful (*“I understood nothing at all, at all.”*). The function of a professional interpreter can go beyond the simple translation of words, which is already necessary for reasons of ethics and respect for the client (due to the risk that information will be lost or even deformed; there is also the problem of asking questions freely, through this filter). During this study, the teens easily grasped the value of the mediators, as the social workers observed. The mediator’s presence enabled them, for example, to manipulate the languages they spoke according to function and context. For example, they often reported their history and emotions in their native language, while stating concrete facts or words intended for the social workers in French.

A Role Model for the Youth

The questions about languages and cultural group of birth were among the first questions by the researchers and enhanced the meeting from the start:

“I found that right away, he was talking in Arabic, he was talking as if he’d met an old friend, or someone he already knew.” (a social worker)

Mediators facilitate bridges with the country of origin. They are people who have succeeded in adapting themselves in several different universes. They are therefore adults who have succeeded their cultural *métissage* between here and there and who juggle between their two identities to turn them into creative wealth. They provide real help in negotiating between two cultural worlds. They are therefore figures the youth may identify with and aspire to be like. Beyond the language assistance they provide, the mediator ensures that these youths without families can dare to express their own points of view to an adult without being judged and be certain to be understood.

We also observed the importance of the continuity provided by using the same mediator for each interview.

Using the Mother Tongue Is Very Helpful for the Construction of a Multicultural Identity

Mediators help to avoid cultural misunderstandings. They are coprofessionals who take an active role in the interview and thus enable the researcher and social worker to listen more carefully. They can describe the habits and customs of the young person’s place of origin.

Interpreter: *“In fact, in the Punjab region of Pakistan, it’s not the same thing as in Punjab India; [in Pakistan], they don’t go to school much, they do the minimum. And afterwards, the children often take over their parents’ land to continue to perpetuate the tradition — farming.”*

Researcher: *“And what do they grow there?”*

Interpreter: *“It’s known for raising buffalo. In Pakistan, there are cows but most often we have buffalo. We use a lot of buffalo milk. This region is well known for that, for its milk.”*

The youth to the interpreter: *“that’s exactly right, but how do you know that?”*

Interpreter: *“I’ve worked in farming and I’ve raised buffalo too.”*

The migrant youth thus sees that the interpreter knows the world of France well, but also the world of Pakistan; the interpreter himself migrated from there. Interpreters can thus be very useful in the function of mediators: we ask the interpreter to translate word for word but also to facilitate the sharing of cultural representations and to allow a narrative to take shape. The interpreter can actively seek to create bridges with the country and can appreciate the youth and his or her skills. This often leads the teens to feel supported in expressing themselves. Furthermore, the interpreter-mediator enables the triangulation of the relationship between the social worker and the patient. This dual relationship is not natural in some countries. It is easier to express emotions in the mother tongue than in a second language.

Mediators thus appear essential in any interview with unaccompanied minor migrants or refugees, whether they know the only the rudiments of French or speak it fluently.

DISCUSSION

Key Findings

In only three meetings, most of these situations were able to develop favorably, in the creation of a narrative, but also with the improvement of the relationship between young migrants and their social workers. The young migrants were led to unfold their story in a situation where it would not affect the definition of their status or their outcome. We did not force narratives in youths whose journeys had been traumatic, to avoid retraumatizing them, but the story emerged thanks to the organization of the framework described here. It is this framework as a whole that facilitates listening, understanding, and the youth’s speaking. The group also creates a containing environment for these migrant youth whose cultural envelopes appear torn. Moreover, in many of the traditional societies they come from, there is a permanent reference to the group, and issues are resolved by several group members.

The supports or prompts for narration (objects, circle test) adapted to this transcultural interaction proved to be very useful for these young people who did not express themselves easily. The young participants understood the instructions to bring an object with them. These methods therefore made it easier to gain access to and obtain a singular representation of their histories and pathways. It also facilitated the creation of a therapeutic alliance, the first stage of the beginning of long-term psychological or psychiatric treatment. These tools enabled the interactive creation and transformation of a self-narrative for each of these young migrants and most especially for those whose ability to narrate was impeded by various psychiatric disorders and mutilated by trauma. For those less affected by the trauma, the initial explanation for why social workers did not have access to these young people histories might lie in the cleavage of migration, a phenomenon described by Nathan (58): the experience of mental separation between before and after migration for every migrant. It resembles the loss of a psychological and sensory envelope with which one decodes the exterior world and stimulates the need to create another one, like a new skin. This experience of separation can be reactivated by each new period of separation (changing of group home or lodgings, for example). The associations made between past, present, and future in this study probably worked together to facilitate the construction of these young people’s identities. This takes place through the construction of an experience of the continuity of one’s existence [the *self-continuity* of Chandler and Lalonde (59)]. We constantly searched for coherence in their pathways so often characterized by family separations, cultural ruptures, and changes in their care. This coherence (in finding/refinding a direction in the fragmented journey) and this life story are necessary for the construction of their identity after the experience of trauma.

New clinical practices can thus be envisioned, as part of transcultural services. Moreover, within this program, we have been able to transmit to social workers the ways we work with interpreters-mediators, which they might possibly take up in their own institutions (12). Calling upon mediators in the framework of an institution appears to be an accessible means to improve care rapidly.

One of the important results of this study is that it served as a good introduction to mental health care: both for the teens who needed it but had not yet been identified; and for those who initially refused it because they were unable to represent its environment (for example, several with problems related to addiction or somatization). This study enabled us to define preventive or transition actions to provide them with better representations of mental health care and to introduce this care if appropriate when the time is right. The most appropriate timing to screen for posttraumatic stress disorder (PTSD) is still under debate (60). Stress reactions in the first 4 to 6 weeks after the traumatic event are considered a “normal reaction to abnormal events.” For psychotherapists, it is vital to start individual trauma therapy for young refugees only when it can be completed, which might be a challenge because of the insecure status of the length of their stay at a specific location.

Even though this research was not particularly addressed at a clinical population, these youth felt authorized to express their psychological distress in some situations and were able to ask for psychological care. The modality of this treatment was then explained by the mediators, and accurate representations by the youth (and the social workers) of its meaning facilitated the procedure. This research framework should make it easier to consider an analysis of the introduction of mental health care, its relevance, timing, and form. The transmission of transcultural skills to social workers can also, inversely, prevent unnecessary mental health care, especially through the use of mediation by objects and by their appropriation of this method of introducing transcultural jump-starts, through meetings such as those described in this study and conducted in a framework that facilitates the emergence of cultural representations. The introduction of an umpteenth professional (psychiatrist or psychologist in a clinical setting) for teens who have already met many (judges, police, group-home directors, social workers, group-home psychologists, etc.) can increase their confusion in identifying the roles of each, as well as adding to the number of ruptures in a pathway already strewn with them.

The question of the identification of those who do need psychological care (all do not need it despite possibly traumatic journeys) and how to introduce it is not obvious. For example, when they do need it, some young migrants refuse as part of a strategy of defense against trauma: not dealing with the past and denying anxiety becomes an adaptive coping strategy that enables them to limit their risk of collapsing into depression in the present: time splitting (61). Only a small percentage of refugees with psychological problems seeks for help (60).

Horlings and Hein (60) recommend short-term group interventions for young refugees suffering from PTSD. Group

interventions have the advantage of being supportive when the problems are identifiable, recognizable, and the young people can be examples for each other. Moreover, they are less time-consuming and more cost-effective than individual treatments.

It is accordingly important to work on reassurance and the identification of the meaning of psychological treatment. Several studies have identified unaccompanied young migrants as a population at risk of developing psychiatric diseases and noted the importance of treating these disorders rapidly. Nonetheless, most of this population does not receive psychological care, and there is a dearth of studies assessing the effectiveness of treatment for them (62).

Major work on support at the sites the young migrants are housed can already be helpful; a first stage for a youth arriving in France is a place to settle and receive support to mitigate the risk of profound loneliness. It is often difficult for them to settle on arrival, with frequent and recurrent changes in housing and little time to discover a new world. We find the concept of trust central in the experience of these youth, who often describe a feeling of stigmatization and do not always feel that the various stakeholders listen to them, or even that they are allowed to talk about or practice their religion. Once their material survival is assured, depressive or posttraumatic symptoms that have been deferred may appear. The transition on their 18th birthday is another period of major psychological vulnerability, when some of these youth sometimes decompensate briefly into psychosis and require holding, in Winnicott’s sense of the word, to surmount this stage.

This follow-up cannot begin without the social worker, who is often the person to whom these youth turn first, as a resource person, in whom they confide, and who can therefore help them to formulate a request for psychiatric care and can support them in this framework. The social worker must thus be integrated into this management from beginning to end, for these young people whose parents are far away.

Comparison With the Literature

There is a lack of research on screening and interventions in this specific population.

Hodge conducted a meta-analysis of 21 US studies assessing culturally sensitive interventions (CSI) for minority youth seen for violent behavior, substance use, and sometimes for physical medical problems (63). Its results suggest that currently operationalized CSIs are modestly effective with these youth. Although their results do not support the view that CSIs are more effective than standard treatments, these CSIs were tested as a first-line treatment for an entire population from a cultural minority. In our study, we suggest our intervention be used for specific indications rather than systematically. It is addressed to social workers who encounter problems in providing support services to unaccompanied foreign youth and who require specialist professional advice, as when there is a risk of a cultural misunderstanding or when the social worker has the impression that he or she does not know the youth or cannot succeed in creating a relationship of trust. Moreover, Hodge’s meta-analysis does not include any analysis according to either

the youth's degree of acculturation and/or generation of migration (first or second). In our study, the youths are unaccompanied first-generation foreigners who have recently arrived. These youths have therefore undergone a recent cultural shock, and these professionals must confront the otherness that accompanies them.

According to Horvat et al. (64), such cultural competence education programs need to be better specified and described. They should set forth including their conceptual rationale, actual content, delivery, organizational support and approach to evaluation. These authors examined five randomized controlled trials from different countries to assess the effects of cultural competence education interventions for health professionals on patient-related outcomes, health professional outcomes, and healthcare organization outcomes. There was positive, albeit low-quality evidence, showing improvements in the involvement of culturally and linguistically diverse patients. Findings showed either support for the educational interventions or no evidence of effect. They concluded that uncertainty exists about the best and most effective way to educate health professionals in cultural competence that leads to improved health outcomes for cultural minorities. Here, our study describes in detail a training program in cultural competence in which the social worker works directly with the youth, together with two experts in transcultural clinical practice. During this intervention, social workers learn on several levels: the nature of the relevant questions, the framework to modify, and how to work with an interpreter as a mediator. They will later be able to call upon these mediators more easily and will no longer be alone in transcultural situations. The result here is measured in terms of the improvement in the relationship with the youth and in terms of the therapeutic alliance, and not on clinical improvement, contrary to the studies identified by Horvat, which concerned quite different types of diseases, such as diabetes and hypercholesterolemia.

Successful interventions in young refugees do not require simply psychotherapeutic treatment focusing on PTSD symptoms. Instead to improve outcomes they should consist of individual as well as supportive factors, including but not limited to (reuniting) family, schooling, integration of traditional health care, and language training (65, 66). Our study underlines the value of some of the coping strategies described in the literature. Especially important is the need to maintain continuity despite an unstable and shifting situation (67, 68). Continuity can be facilitated by the maintenance of religious beliefs and practices in the host country (69, 70). Psychological functioning is improved by peer support; feeling safe at school, lack of discrimination, and low peer violence levels enable higher self-esteem (60). Accordingly, finding familiarity and regaining one's bearings enable a transition that eases integration to the host country's values and self-construction in a harmonious cultural *métissage* between two cultural worlds (71, 72). We also find in the literature the need for progressive acquisition of new cultural norms and the major role of contact with peers from their culture now integrated into the host country, who have often endured very similar

situations and with whom they can share their experiences (67). It is often surprising, because we transform these youth into victims by underestimating their capacity of resilience. Most often, they talk little at the beginning, because they are sad and struggling. Telling them what we know of their collective history, by direct experience or texts and readings, can transform them (73). The very idea that they can be part of a collective history lifts their self-esteem. They understand that the professionals do not perceive them as wanderers but as people who seek to transform their destinies. We must make sure that they can restore their dignity and regain a desire to participate in a community by progressing past their distrust. We must not ask them to renounce their identity and their past, but rather we should help them to construct themselves with both. Interventions should start with a public health approach, focusing on basic security, environmental and supportive factors (60).

Strengths and Limitations

This is the first study collecting the experience of 29 unaccompanied minors and providing them with detailed and original transcultural services adapted specifically to this population. A quantitative study might usefully complement this research by evaluating and assessing the impact of these services. Our idea is to adapt these services for prevention and when necessary, for treatment.

The analysis includes the eight youths who were lost to follow-up and had only a single interview because they are representative of situations of wandering. This wandering or rootlessness is often a part of the pathway of these unaccompanied minor migrants and is therefore part of our data and a result in itself. We have been able to analyze the first circle tests and what prevented a second interview. In most cases, the problems were related to the pathway through institutions and in three cases, to difficulties linked to their own errancy. Leconte explains the continuous wandering of some youth as a result of their need to pursue their route of exile to avoid encountering the moment of stability that will cause them to collapse psychologically (44).

Conclusions/Implications for Practice

This transcultural approach appears to be a relevant framework for reactivating the process of identity construction. It promotes the emergence of cultural representations, while taking experiences before, during, and after migration into account. As a preventive process, this approach also makes it possible to limit routine use of mental health care and use it instead only when necessary and when it will be most effective.

The multiplicity of the problems concerning these unaccompanied minors lends itself to a qualitative methodology to explore these complex situations. This original study protocol is simultaneously useful for these adolescents, their social workers, and researchers. The migrant youth's identity construction process is based on affiliation, belonging, and alternative affiliations (and the professional is the adult who might help to build a positive future). Professionals responsible for migrant young people must

have an active part in the therapeutic process. In a transcultural approach, therefore, we emphasize their skills, we let them build their caring capacity, and we focus on plans, procedures, and a shared understanding of their future. This study has led to the emergence of requests for training. We have thus organized a seminar in Paris and drafted a handbook for social work professionals to encourage and enhance these meetings that improve the social workers' knowledge of these adolescents and promote their successful interaction. The reception of these steps further underlines the importance of creating spaces for sharing thoughts, ideas, and interprofessional exchanges.

After the conclusion of this study, this service was resumed in the framework of the clinical and transcultural groups at the Maison de Solenn. It takes place in small groups, uses creativity and flexibility, is designed to facilitate narration, and takes special care for continuity, through the systematic presence of both the social workers and the mediator. These "transcultural jump-starts" are inspired by the transcultural group system, adaptable to different situations (74, 75) and based on the skills and uniqueness of the pathway of these children; they are intended to enhance resilience and promote the appreciation and showcasing of the heroic valence of a migration. Rather than uprooting the youth, we choose as in this study to help them in their cultural métissage and to construct new knowledge, based on their skills. Clinical work with these youngsters is often very rich. Inducing the invocation of their relatives' existence in their narratives alleviates their feelings of isolation and fosters the sense of belonging to a group. We can thus assist them in their ability to produce an inclusive narrative of a bicultural adolescence and navigate smoothly between two worlds.

DATA AVAILABILITY STATEMENT

All datasets generated for this study are included in the article/**Supplementary Material**.

REFERENCES

- Vervliet M, Meyer Demott MA, Jakobsen M, Broekaert E, Heir T, Derluyn I. The mental health of unaccompanied refugee minors on arrival in the host country. *Scand J Psychol* (2014) 55(1):33–7. doi: 10.1111/sjop.12094
- Vervliet M, Lammertyn J, Broekaert E, Derluyn IJEC, Psychiatry A. Longitudinal follow-up of the mental health of unaccompanied refugee minors. *Eur Child Adolesc Psychiatry* (2014) 23(5):337–46. doi: 10.1007/s00787-013-0463-1
- Huemer J, Karnik NS, Voelkl-Kernstock S, Granditsch E, Dervic K, Max H Friedrich MH, et al. Mental health issues in unaccompanied refugee minors. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* (2009) 3(1):13. doi: 10.1186/1753-2000-3-13
- Ramel B, Täljemark J, Lindgren A, Bajs J. Overrepresentation of unaccompanied refugee minors in inpatient psychiatric care. *SpringerPlus* (2015) 4(1):131. doi: 10.1186/s40064-015-0902-1
- Bean TM, Eurelings-Bontekoe E, Spinhoven P. Course and predictors of mental health of unaccompanied refugee minors in the Netherlands: one year follow-up. *Soc Sci Med* (2007) 64(6):1204–15. doi: 10.1016/j.socscimed.2006.11.010
- Jensen TK, Skar AS, Andersson ES, Birkeland MS. Long-term mental health in unaccompanied refugee minors: pre- and post-flight predictors. *Eur Child Adolesc Psychiatry* (2019) 28:1671–82. doi: 10.1007/s00787-019-01340-6
- Oppedal B, Idsoe T. The role of social support in the acculturation and mental health of unaccompanied minor asylum seekers. *Scand J Psychol* (2015) 56(2):203–11. doi: 10.1111/sjop.12194
- Reavell J, Fazil Q. The epidemiology of PTSD and depression in refugee minors who have resettled in developed countries. *J Ment Health* (2017) 226(1):74–83. doi: 10.1080/09638237.2016.1222065
- Jakobsen M, Meyer DeMott MA, Wentzel-Larsen T, Heir T. The impact of the asylum process on mental health: a longitudinal study of unaccompanied refugee minors in Norway. *BMJ Open* (2017) 7:e015157. doi: 10.1136/bmjopen-2016-015157
- Demazure G, Gauthier S, Pinsault N. Dealing with difference: a scoping review of psychotherapeutic interventions with unaccompanied refugee minors. *Eur Child Adolesc Psychiatry* (2018) 27(4):447–66. doi: 10.1007/s00787-017-1083-y
- Hebebrand J, Anagnostopoulos D, Eliez S, Linse H, Pejovic-Milovancevic M, Klasen H. A first assessment of the needs of young refugees arriving in Europe: what mental health professionals need to know. *Eur Child Adolesc Psychiatry* (2016) 25:1–6. doi: 10.1007/s00787-015-0807-0
- Sturm G, Moro MR, Baubet T. Mental Health Care for unaccompanied minors in France : Towards a comprehensive approach to the needs of a vulnerable minority. In: Borde T, Chiarenza A, Devillé W, Ingleby D, editors. *Inequalities in health care for migrants and ethnic minorities*, vol. II Paris (2011).

ETHICS STATEMENT

The studies involving human participants were reviewed and approved by CEERB Paris North IRB00006477. Written informed consent to participate in this study was provided by the participants' legal guardian/next of kin. Written informed consent was obtained from the individual(s)' and minor(s)' legal guardian/next of kin, for the publication of any potentially identifiable images or data included in this article.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

All authors listed have made substantial, direct, and intellectual contribution to the work and approved it for publication.

FUNDING

The study received financial support from the Fondation de France and the City of Paris.

ACKNOWLEDGMENTS

We thank the collaborators of this study, especially the investigators:

F. Touhami, S. Minassian, L. Woestelandt, C. Lebrun, A. Bernichi, S. Maley, A. Mosco, S. Hieron, F. Hollande, G. Leconte, C. Ledu, A. Benoit, Lachal J., T. Baubet, G. Sturm, S. Ziemer, and J. Maillard.

SUPPLEMENTARY MATERIAL

The Supplementary Material for this article can be found online at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2020.00528/full#supplementary-material>

13. Derluyn I, Broekaert E. Different perspectives on emotional and behavioural problems in unaccompanied refugee minors. *Ethn Health* (2007) 12(2):141–62. doi: 10.1080/13557850601002296
14. Etiemble A. Le rôle de la formation permanente des professionnels dans l'accompagnement socioéducatif des mineurs isolés étrangers : réflexions d'une sociologue-formatrice. *Migr société* (2010) 22:129–30. doi: 10.3917/migra.129.0181
15. Bricaud J. Mineurs isolés étrangers : l'épreuve du soupçon. *Plein droit* (2006) 3(70):23–7. doi: 10.3917/pld.070.0023
16. Domenig D. « Transkulturelle Organisationsentwicklung ». In: Domenig D, editor. *Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe*. Bern: Huber (2007). p. 341–68.
17. Althaus F. Compétences cliniques transculturelles et pratique médicale. Quels besoins, quels outils, quel impact? *Forum Med Suisse* (2010) 10(5):79–85. doi: 10.4414/fms.2010.07077
18. Moro MR. *Aimer ses enfants ici et ailleurs. Histoires transculturelles*. Paris: O Jacob (2008).
19. Kirmayer LJ, Rousseau C, Fung K, Lo HT, Menzies P, Guzder J, et al. Guidelines for Training in Cultural Psychiatry. *Can J Psychiatry* (2012) 7(3). 57(3):1–16. doi: 10.1177/0706743720907505
20. Radjack R, Lebrun C, Touhami F, Moro MR. Quelle adolescence pour les mineurs isolés étrangers ? In: Moro MR, editor. *Devenir adulte. Chances et difficultés Paris*. Paris (2014). p. 119–42.
21. Benoît L, Cottin P, Moro MR. What is a “Maison des Adolescents”? A history of integrated youth health care services in France. *Early Interv Psychiatry* (2018) 12(5):1000–5. doi: 10.1111/eip.12680
22. Anzieu D. *Le Moi-Peau*. Paris : Dunod (1985). 1995.
23. Freud S. La dynamique du transfert. In: *La technique psychanalytique*. Paris: Presses Universitaires de France (1912). 2007
24. Barrington AJ, Shakespear-Finch J. Working with refugee survivors of torture and trauma: an opportunity for vicarious post-traumatic growth. *Couns Psychol Q* (2013) 26(1):89–105. doi: 10.1080/09515070.2012.727553
25. Ricoeur P. *Temps et récit*. Paris: Seuil. (1984).
26. Ricoeur P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil (1990).
27. Bruner J. Life as narrative. *Soc Res* (2004) 71:691–710.
28. Cottle TJ. *Perceiving time: a psychological investigation with men and women*. Australia: John Wiley & Sons (1976). Limited.
29. Cottle TJ. The Circles Test: An Investigation of Perceptions of Temporal Relatedness and Dominance. *J Proj Tech Pers Assess* (1967) 31(5):58–71. doi: 10.1080/0091651X.1967.10120417
30. Sprock-Demarcq, Rey Y. Les objets Flottants en formation systémique : contribution au développement personnel et professionnel du futur thérapeute. *Cahier critique thérapie familiale pratiques réseaux* (2008) 2(4):69–80. doi: 10.3917/ctf.041.0069
31. Caillé P, Rey Y. *Les objets flottants - Méthodes d'entretiens systémiques*. Paris (2004). Edition Fabert.
32. Radjack R, Woestelandt L, Touhami F. *Compétences transculturelles des professionnels travaillant avec les mineurs isolés : questionner le lien par un récit partagé. Résultats d'une recherche action menée dans un lieu de soin psychique. Dossier coordonné par L. Jamet, E. Keravel Mineurs non accompagnés Quels besoins et quelles réponses?* Paris (2017) p. 81–93.
33. Réal I, Moro MR. La consultation transculturelle d'Avicenne (Bobigny, France). In: Moro MR, De la Noë Q, Mouchenik Y, editors. *Manuel de psychiatrie transculturelle. Travail clinique, travail social*. Grenoble: La Pensée sauvage (2004). p. 217–37. (deuxième édition revue et augmentée en 2006).
34. Wertz FJ, Charmaz K, McMullen LM, Josselson R, Anderson R, McSpadden E. Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry. The Guilford Press (2011).
35. Smith JA. Interpretative phenomenological analysis. In: Smith JA, editor. *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods, 2nd ed*. London: Sage (2008a). p. 53–80.
36. Smith JA. *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods, 2nd ed*. London: Sage (2008b).
37. Taïeb O. *Les histoires des toxicomanes: récits et identités dans les addictions*. Paris: Puf (2011).
38. Colaizzi PF. Psychological research as the phenomenologist views it. In: Valle RS, King M, editors. *Existential-phenomenological alternatives for psychology*. New York: Oxford University Press (1978). p. 48–71.
39. Minassian S. *Du temps au récit chez le jeune isolé étranger [dissertation thesis]*. Rouen (2015).
40. Woestelandt L, Radjack R, Touhami F, Lachal J, Moro M. Se raconter à l'autre et se construire à travers des objets : une médiation intéressante pour les jeunes isolés étrangers. *La Psychiatr l'enfant* (2018) 61(2):393–420. doi: 10.3917/psyse.612.0393
41. Woestelandt L, Radjack R, Touhami F, Moro MR. Les mineurs isolés étrangers: incertitude et menace L'autre. *Clin Cult Sociétés* (2016) 17(1):35–43. doi: 10.3917/lautr.049.0035
42. Minassian S, Touhami F, Radjack R, Baubet T, Moro M. Les détours du trauma lors de la prise en charge des mineurs isolés étrangers. *Enfances Psy* (2017) 74(2):115–25. doi: 10.3917/ep.074.0115
43. Minassian S. Une cartographie intime du lointain : feuille de route d'un chercheur en situation transculturelle. *L'Autre* (2016) 17(1). doi: 10.3917/lautr.049.0106
44. Leconte J. Construire un cadre rassurant pour la prise en charge complexe des mineurs isolés étrangers. *Rhizome* (2016) 59(1):53–61. doi: 10.3917/rhiz.059.0053
45. Goudet-Lafont B, Le Du C, Marichez H, Baubet T. L'accompagnement éducatif des mineurs isolés étrangers : discours et représentations des éducateurs. *L'Autre* (2016) 17(1):16–34. doi: 10.3917/lautr.049.0016
46. Hieron S, Radjack R, Touhami F, Lebrun C, Moro MR. Accès au parcours des mineurs isolés étrangers dans la construction du lien avec des éducateurs: un pas de côté dans la prise en charge. In: Romano H, editor. *L'accompagnement de l'enfant victime en justice*. Paris: Dunod (2017).
47. Touhami F, Radjack R, Minassian S, Moro MR. Accueil et thérapie Transculturelle des mineurs isolés étrangers en France. La méthode des 3 objets. In: Moro MR, Finco R, editors. *Mineurs ou jeunes adultes migrants ? Nouveaux dispositifs de prise en charge entre logiques institutionnelles et culturelles*. Bergamo (Italie): L'Harmattan (2015). p. 19–29. (édition bilingue, français et italien).
48. Touhami F, Minassian S, Radjack R, Moro MR. Le dessin, support de soins aux mineurs isolés étrangers. *Soins Pédiatrie* (2017) 294:32–5. doi: 10.1016/j.spp.2016.11.007
49. Touhami F, Radjack R, Moro MR. Penser les enfants isolés, des objets pour dire le temps. *Carnet Psy* (2015) 188:36–41. doi: 10.3917/lcp.188.0036
50. Touhami F, Bernichi A, Radjack R, Maley S, Lebrun C, Moro MR. Mille et une façons de bien accueillir les mineurs isolés étrangers en France. In: Feldman M, Marty F, Missonnier S, Moro MR, editors. *Enfants exposés aux violences collectives. Impacts et soins*, Toulouse: Erès (2016). p. 153–66.
51. Radjack R, Guzman G, Moro MR. Comment faire quand les parents ne sont pas là ? Travail clinique avec les enfants mineurs isolés. *Adolescence* (2014) 32(3):531–9. doi: 10.3917/ado.089.0531
52. Radjack R, Hieron S, Woestelandt L. L'accueil des mineurs isolés étrangers : un défi face à de multiples paradoxes. *Enfances Psy* (2015) 67(3):54–64. doi: 10.3917/ep.067.0054
53. Radjack R, Minassian S, Moro MR. Grandir quand on est mineur isolé. *Rev l'enfance l'adolescence*. (2016) 93(1):49–62. doi: 10.3917/read.093.0049
54. Radjack R, Touhami F, Minassian S, Moro M, Hollande F. Un destin commun et assumé: bien accueillir les mineurs isolés étrangers. *Laennec* (2017) 65(3):42–55. doi: 10.3917/lae.173.0042
55. Woestelandt L, Touhami F, Radjack R, Moro MR. Initier un suivi psychiatrique chez les jeunes isolés : apports d'une étude qualitative. *Soins-psychiatrie* (2016). 38(313):15–8. doi: 10.1016/j.spsy.2017.09.003
56. Woestelandt L, Radjack R, Touhami F, Moro MR. L'incertitude menaçante qui pèse sur les mineurs isolés étrangers : conséquences psychologiques. *L'Autre* (2016) 17(1):35–43. doi: 10.3917/lautr.049.0035
57. Woestelandt L. *Initier un suivi psychiatrique chez les jeunes isolés étrangers : revue de la littérature et apport d'une recherche qualitative à la compréhension de la place des soins. [dissertation thesis]*. Paris (2016).
58. Nathan T. *La folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*. Paris: Dunod (1986).
59. Chandler M, Lalonde C. Cultural Continuity as a Hedge Against Suicide in Canada's First Nations. *Transcult Psychiatry* (1998) 35:191–219. doi: 10.1177/136346159803500202
60. Horlings A, Hein I. Psychiatric screening and interventions for minor refugees in Europe: an overview of approaches and tools. *Eur J Pediatr* (2018) 177(2):163–9. doi: 10.1007/s00431-017-3027-4

61. Beiser M, Wickrama K. Trauma, time and mental health: A study of temporal reintegration and Depressive Disorder among Southeast Asian refugees. *psychol Med* (2004) 34(5):899–910. doi: 10.1017/S0033291703001703
62. Mitra R, Hoddes M. Prevention of psychological distress and promotion of resilience amongst unaccompanied refugee minors in resettlement countries. *Child Care Health Dev* (2019) 45:198–215. doi: 10.1111/cch.12640
63. Hodge DR, Jackson KF, Vaughn MG. Culturally sensitive interventions and health and behavioral health youth outcomes: a meta-analytic review. *Soc Work Health Care* (2010) 49(5):401–23. doi: 10.1080/00981381003648398
64. Horvat L, Horey D, Romios P, Kis-Rigo J. Cultural competence education for health professionals. *Cochrane Database Syst Rev* (2014) 5(5):1–98. doi: 10.1002/14651858.CD009405.pub2
65. Fazel M, Reed RV, Panter-Brick C, Stein A. Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *Lancet* (2012) 379(9812):266–82. doi: 10.1016/S0140-6736(11)60051-2
66. Lustig SL, Kia-Keating M, Knight WG, Geltman P, Ellis H, Kinzie D, et al. Review of child and adolescent refugee mental health. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* (2004) 43(1):24–36. doi: 10.1097/00004583-200401000-00012
67. Keles S, Friberg O, Idsøe T, Sirin S, Oppedal B. Resilience and acculturation among unaccompanied refugee minors. *Int J Behav Dev* (2018) 42(1):52–63. doi: 10.1177/0165025416658136
68. Keles S, Friberg O, Idsøe T, Sirin S, Oppedal B. Depression among unaccompanied minor refugees: The relative contribution of general and acculturation-specific daily hassles. *Ethnicity Health* (2016) 21(3):300–17. doi: 10.1080/13557858.2015.1065310
69. Goodman JH. Coping With Trauma and Hardship Among Unaccompanied Refugee Youths From Sudan. *Qual Health Res* (2004) 14(9):1177–96. doi: 10.1177/1049732304265923
70. Seglem KB, Oppedal B, Raeder S. Predictors of depressive symptoms among resettled unaccompanied refugee minors: Depressive symptoms among unaccompanied minors. *Scand J Psychol* (2011) 52(5):457–64. doi: 10.1111/j.1467-9450.2011.00883.x
71. Rousseau C, Said TM, Gagné MJ, Bibeau G. Resilience in unaccompanied minors from the north of Somalia. *Psychoanal Rev* (1998) 85(4):615–37.
72. Derluyn I, Mels C, Broekaert E. Mental Health Problems in Separated Refugee Adolescents. *J Adolesc Health* (2009) 44(3):291–7. doi: 10.1016/j.jadohealth.2008.07.016
73. Moro MR. La nécessité transculturelle aujourd'hui pour une société « bonne » pour tous. *Le Carnet PSY* (2015) 3(188):18–21. doi: 10.3917/lcp.188.0018
74. Moro MR. *Guide de psychothérapie transculturelle. Soigner les enfants et les adolescents*. Paris: Éditions in press (2020).
75. Radjack R, Benoit A, Sturm G, Moro MR. Accueillir et soigner les mineurs isolés étrangers dans les maisons des adolescents – une approche transculturelle. *Adolescence* (2012) 30(2):421–32. doi: 10.3917/ado.080.0421

Conflict of Interest: The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

Copyright © 2020 Radjack, Touhami, Woestelandt, Minassian, Mouchenik, Lachal and Moro. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

SUPPLEMENTARY MATERIAL

Table 3: Choice of objects at the three interviews

| Youth | Object of the past | Object of the present | Object of the future |
|---|--|--|---|
| <i>Those who did not receive psychological care</i> | | | |
| 1 | Official booklet from childhood | Pastry | Current official booklet |
| 2 | Class picture from Guinea | Class picture from France | Photograph of him in front of his mirror |
| 3 | Religious song from childhood | Report card + basketball | Nothing |
| 4 | Fabric for a loincloth | Report card | White coat (doctor's) |
| 5 | Algerian flag | Badge of the group home | Photocopy of the application for residency permit |
| 6 | Food and music (Papa Wemba) | Idea of a take-off | Nursing school program "Young adult contract" ⁶ |
| 7 | Drawing of him at the age of 10, at home in Pakistan, in traditional clothing, smiling | Drawing of him in France in a polo shirt and with a beard, smiling | Drawing in which he is wearing a suit |
| 8 | Opening chapter of the Koran | The Koran | Destiny: "only God knows it" |
| 9 | A watch (given to him in his country but which wasn't useful to him until he learned to tell time in France) | A book of 50 Malian recipes, written in French | A cap symbolizing the headdress of a house |
| 10 | A Tunisian dinar that has not left his pocket despite the trials he experienced and his sea crossing | His "young adult contract" | A diploma and a job |
| 11 | A drawing of him in Pakistan | A bracelet purchased in Paris | A residency permit |

⁶The "Young adult contract" is a — rare — continuation of child welfare support past 18 years (renewable at most to the age of 21 years)

| | | | |
|---|--|---|---|
| 12 | Bracelet and chain sent by his mother | Family photo with him in a traditional turban | French nationality |
| 13 | Music: Crazy Soldier of Takanaza | His medication to treat his sickle-cell anemia, diagnosed in France | His medication |
| 14 | The Koran, a pair of glasses, a licorice stick | The same objects | The same objects |
| 15 | A loincloth fabric portraying the 6 provinces of the Congo | Identity card (with her name and those of her parents) | Plan to go into sales |
| <i>Those who were referred for psychological care/treatment</i> | | | |
| 16 | Music (the hopes of Coronthie) | Lemon and pen | Professional training in cooking |
| 17 | Song of Cheb Bilal related to his experience of exile and violence | (a different) song of Cheb Bilal | A diploma for "putting myself back together" |
| 18 | Cricket and school | Cake for Epiphany (language learning, a job, and belonging to a peer group at work) | A job in Paris |
| 19 | Photographs of good memories of Oran (house, mother, close friends) Music by Cheb Hasni | Picture of his social worker and the hotel he sleeps in | A hole |
| 20 | Nebel, poor neighborhood in Douala | Words and singing | Vague plans |
| 21 | The psychological wound in his heart | His bag with his school things | Iron (related to his future work in maritime welding) |

Deuxième article : Les mineurs isolés non accompagnés : des destins individuels qui interrogent le politique

Cet article présente l'analyse d'une situation paradigmatique des difficultés que peuvent rencontrer les jeunes et les éducateurs, et détaille les apports précis de la technique transculturelle adaptée à ces jeunes en errance. Il a été accepté en novembre 2020 dans la revue Santé Mentale au Québec.



Les mineurs isolés non accompagnés: des destins individuels qui interrogent le politique

| | |
|------------------|--|
| Journal: | <i>Santé Mentale au Québec</i> |
| Manuscript ID | smq-2020-0015.R3 |
| Manuscript Type: | Article |
| Keyword: | harragas, mineur non accompagné, transculturel, accompagnement éducatif, traumatisme |
| | |

SCHOLARONE™
Manuscripts

Auteurs : Radjack R, Touhami F, El Hussein M, Bernichi A, Minassian S, Mouchenik Y, Moro MR.

Résumé

Objectifs : A travers la description et la discussion d'une situation d'un jeune isolé étranger d'origine marocaine venu seul en France à 16 ans, nous transmettons des éléments de compréhension et des outils transculturels pour faciliter l'émergence d'un récit et d'un lien de confiance avec les professionnels qui l'accompagnent. Une créativité s'impose dans la prise en charge des jeunes isolés étrangers, car la famille est à distance, et les obstacles à la mise en place d'un lien de confiance dans l'accompagnement éducatif nombreux (liés aux expériences du passé et aux traumatismes psychiques).

Méthode : Nous décrivons un dispositif d'accueil transculturel adapté à ces jeunes, qui se base sur le principe de narrativité en utilisant divers supports de narration et de médiation (objets, *circle test*, médiateurs-interprètes, propositions transculturelles). Nous favorisons ainsi l'émergence d'un récit biographique initialement difficile d'accès face au statut particulier de la parole dans ce contexte.

Résultats : La discussion se fait sous trois angles : anthropologique avec un éclairage sur la situation spécifique des *harragas* qui sont des jeunes en errance à la fois psychique et physique, l'angle politique, et la clinique du psychotraumatisme. Sur le plan du travail éducatif, la mise en valeur et l'approfondissement des compétences transculturelles des professionnels permet de pallier un sentiment d'épuisement ou d'échec, et à terme, mieux accompagner ces jeunes. Les modalités d'accueil et nos manières de les soigner interrogent notre relation à l'autre, à nous-mêmes, au lien social et au politique.

Conclusion : Une approche transculturelle peut aider le jeune à renouer un processus de construction identitaire loin de ses repères, en pleine période d'adolescence. Cela suppose de retrouver une cohérence dans le parcours des jeunes malgré la rupture de la migration, souvent réactivée par de nouvelles séparations lors des changements réguliers de lieux de vie. Les jeunes isolés étrangers ont la possibilité, dans le cadre de ce dispositif, de montrer une juste représentation d'eux-mêmes, d'élaborer des récits qui échappent aux représentations préconçues liées à leur statut et de construire leurs destins individuels.

Mots clefs : *Harragas*, mineur non accompagné, transculturel, accompagnement éducatif, traumatisme, migration

Title : Unaccompanied minors: individual trajectories confronting politics

Abstract

Objectives

The article presents the clinical description and discussion of a 16 years old Moroccan unaccompanied minor who migrated on his own to France. This case illustrates the complexity of the foreign unaccompanied minors' trajectories and the challenges of the clinical and institutional accompaniment provided in France. In the lights of the results of our clinical work and research, we suggest transcultural tools and perspectives that facilitate the construction of a narrative and that reinforce trust with the professionals-care givers working along with this population. Creativity is needed in the care of foreign isolated young people, in the absence of the family. Past traumatic experiences in these youths' lives hinder the process of building trust in the host country's educational accompaniment.

Method

In the framework of our action-research, we describe the transcultural therapy setting created by our team to address the unaccompanied minors's psychological distress. Aiming to encourage the emergence of a life narrative that had been obstructed and ruptured by traumatic experiences, we resort to various tools facilitating the story telling (objects, circle test, mediators-interpreters, transcultural interpretations).

Results

The discussion follows three stances: the anthropological perspective focusing on the specific situation of the Harragas -young people wandering both on the psychical and physical levels-, the political perspective, and the trauma clinic perspective. The enhancement and deepening of the cross-cultural skills of social workers strengthen their resources and provide them with better tools to accompany these young people. Additionally, results highlight the impact of the political discourse and strategies in the social workers' self-perception and the strains it creates in their daily work.

Conclusion

The transcultural approach addressed to unaccompanied minors relaunches the identity construction process in adolescence, impeded by their traumatic journey in migration. This implies restoring coherence in the life path of young people despite the rupture caused by the migration, often reactivated by new separations during the repetitive changes of foster homes. The unaccompanied minors have the possibility, through this clinical setting to depict an accurate representation of themselves, to develop narratives that can outgrow the

preconceptions associated with their status, opening a brighter way for their individual destinies.

Keywords: *Harragas*, unaccompanied migrant minor, transcultural approach, social work, trauma, migration

Introduction

Le contexte français d'accueil des mineurs non accompagnés

Les mineurs non accompagnés (MNA) répondent à une définition administrative, celle du mineur étranger sans représentant légal en France. Souvent, ces jeunes fuient la guerre et/ou la misère, tentent de rejoindre des lieux pour se reconstruire et vivre. Pour ceux qui parviennent à destination, les obstacles restent nombreux et la confrontation au réel de la migration, brutale. Ce sont des adolescents souvent venus d'Afrique, du Moyen-Orient, d'Asie, et du Maghreb à l'aide de passeurs, pour rejoindre un ailleurs assimilé à un « eldorado européen ». La mobilisation des ressources psychiques est alors indispensable pour faire face à la fois aux difficultés sur le plan matériel et au challenge de la migration avec la confrontation à un monde idéalisé, un monde qu'ils ne connaissent pas et qui bouscule l'identité. En France, l'État répartit les MNA dans les départements, qui les répartissent dans les associations de la Protection de l'enfance, qui les répartissent à leur tour en foyer, famille d'accueil (le plus souvent en province ou banlieue) ou à l'hôtel. La prise en charge n'est pas homogène en fonction du type d'accueil et du lieu et peut engendrer en soi de la vulnérabilité (Chabier, 2019). Un dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation a été mis en place suite à la circulaire du 31 mai 2013 entre l'État et les départements pour évaluer en cinq jours la minorité et l'isolement du jeune en s'appuyant sur un faisceau d'arguments : en première ligne, avoir des documents d'état civil prouvant la minorité (papiers qui peuvent avoir été perdus durant le périple pour venir), la cohérence de leur récit, parfois une expertise médicale (âge osseux) qui reste approximative et légitimement contestée sur le plan scientifique. Selon Lequeux, juriste à la Défense des droits de l'enfant, ces processus d'évaluation ne prennent pas toujours en compte la santé psychique de ces adolescents (interview par Minassian, 2019,p19) et sont animés par des équipes parfois trop réduites, enfermées dans une dynamique de gestion des flux avec dans certains cas des appréciations au « faciès ».

Un constat : les paradoxes de l'accompagnement d'un MNA

En France, sous la terminologie « mineurs non accompagnés » sont en vérité regroupés des enfants et des adolescents avec des histoires et des trajectoires très différentes les unes des autres (Etiemble, 2010). Si leurs motifs, leurs parcours et leurs origines sont hétérogènes, ces jeunes partagent néanmoins certaines problématiques communes. Le même paradoxe pèse sur chacun d'eux puisqu'il y a contradiction entre les politiques publiques de protection de l'enfance et de contrôle de l'immigration. Après plusieurs années passées sous la bienveillance du système de protection de l'enfance, ils peuvent en effet se voir refuser le droit au séjour sur le territoire français lorsqu'ils atteignent la majorité. Les professionnels qui les ont en charge décrivent des sentiments de conflits entre les représentations de l'étranger, les représentations politiques et l'empathie éprouvée envers ces jeunes au passé souvent pluri-traumatique (Radjack, 2015). Ces jeunes isolés étrangers présentent des problématiques qui diffèrent largement de celles des autres jeunes protégés par les services de l'aide sociale à l'enfance. Le travail éducatif est dès lors singulier, et souvent alourdi par une tâche administrative conséquente (trouver des lieux de vie adaptés, accompagnement pour l'obtention des papiers à la majorité sans garantie de résultats). Du côté du jeune, comment s'inscrire dans une filiation et laisser place à de nouvelles affiliations lorsqu'on doit être considéré comme isolé pour être protégé et bénéficier des services de protection de l'enfance ? Ces jeunes sont soumis en permanence à l'« épreuve du soupçon » c'est-à-dire à une sorte de présomption de culpabilité de faire un récit construit et répété pour obtenir les papiers (Bricaud, 2006), récit qui, en réalité, protège par son caractère collectif. Comment parviennent-ils alors à nouer un lien de confiance avec les professionnels qui les entourent ?

La recherche action NAMIE (Nouvel Accueil Mineur Isolé Etranger)

Au sein de la maison des adolescents de l'hôpital Cochin à Paris a été menée une étude qualitative, de 2012 à 2016, ayant consisté en la construction de récits de vie partagés entre un jeune isolé étranger et l'éducateur qui s'en occupe.

Objectifs de l'action et de la recherche

L'objectif de l'action cette recherche a été de transmettre aux éducateurs participants des « compétences transculturelles » (Domenig, 2007, Althaus, 2010, Oppedal, 2015), c'est-à-dire un savoir-faire pour prendre en compte l'impact de la dimension culturelle sur l'accompagnement de ces jeunes. La nécessité de créer ce dispositif s'est imposée pour répondre aux souffrances psychiques et au désaccordage ou à un accordage dysharmonique du binôme éducateur/MNA.

L'objectif de la recherche générale est d'adapter l'action pour que celle-ci réponde au mieux à cet objectif. Il s'agit ici de développer une technique d'entretien, adaptée à la population des mineurs non accompagnés, à l'aide d'une approche transculturelle et de supports de narration, et de démontrer l'efficacité de cette technique. Cette technique vise en particulier :

- à favoriser le partage des représentations culturelles entre un MNA et son éducateur;
- à permettre l'élaboration d'un récit de vie qui aide le jeune à se construire sur le plan identitaire malgré les traumatismes subis et son isolement.

Dans cet article, notre objectif est d'illustrer, par l'analyse d'une situation détaillée et paradigmatique des difficultés que peuvent rencontrer les jeunes et les éducateurs, les apports précis de cette technique.

Matériel et méthodes

Les entretiens sont menés par un binôme de chercheurs¹ dont un au moins est un clinicien expert de la clinique transculturelle, psychologue ou psychiatre. Nous nous sommes appuyés

¹ Groupe de recherche : Pr MR MORO (directrice de recherche), R. RADJACK et F. TOUHAMI (investigatrices principales), S MINASSIAN, L WOESTELANDT, C. LEBRUN, A. BERNICHI, S MALEY, A. MOŠCOCO

sur des leviers transculturels (Devereux, 1980) pour mener les entretiens de recherche et initier un changement dans la relation jeune-éducateur. Nous avons ainsi utilisé des propositions transculturelles interrogeant le vécu de la migration (phases pré per et post migratoire) avec une attention particulière portée sur la valorisation des parcours de ces jeunes.

Nous avons aussi employé des supports de narration, tels que des objets que le jeune devait apporter (un représentant son passé, un autre le présent et un autre qu'il rattache au futur), ou encore un outil tel que le circle test (Cottle, 1967, 1976) invitant le jeune à dessiner librement trois cercles représentant passé, présent et futur. Ainsi la parole n'était jamais directement interrogée sur le parcours de ces jeunes et celui-ci se sentait libre de choisir les thématiques abordées.

Les objets étaient employés à visée narrative, pour rencontrer l'histoire autrement, par le jeu, la poésie, la métaphore, et engager à une conversation créative (Touhami, 2015). Certains jeunes ont emmené des chansons, le coran, un citron, un stylo, des dessins, une odeur à imaginer (le trajet de migration ne leur ayant pas permis de conserver des objets matériels...).

Les entretiens de recherche se déroulaient en trois temps, avec un cadre construit de manière conviviale et différencié des autres espaces (administratif et/ou de soins classiques) : accueil café, installation en petit groupe en cercle autour d'une petite table basse, présentation différente des éducateurs). L'éducateur était participatif dans les entretiens.

Enfin, la présence d'un médiateur interprète dans ce dispositif a été indispensable pour créer un lien de bonne qualité avec le jeune.

Méthodologie d'Analyse

L'analyse est qualitative et thématique. Elle a porté à la fois sur les récits de vie, et sur l'analyse de l'évolution dans le discours (contenu et forme) durant les trois entretiens. Une

S HIERON, F. HOLLANDE, J LACHAL, G LECONTE, T BAUBET, G STURM, A BENOIT, C LEDU, S ZIEMER, J MAILLARD.

approche phénoménologique descriptive et narrative est utilisée : l'IPA- Interpretative Phenomenological Analysis (Smith, 2008). On analyse les changements dans le récit, sur le ton et la production pour déterminer les actions qui ont pu favoriser la rencontre ou à l'inverse la rendre difficile. Une analyse spécifique des verbatims concernant l'impact ressenti de l'intervention globale lors du troisième entretien (auprès du jeune, de l'éducateur, et du médiateur), a complété l'évaluation de l'efficacité de l'action.

Les thèmes majeurs, le contexte et l'articulation personnels, interpersonnels, groupaux et sociétaux sont dégagés. Une analyse des circle test (comparaison au 1er et 3ème entretiens et méthode de Cottle (1976,1967) et des trois objets (le choix, et le récit autour) est effectuée.

Les retranscriptions des entretiens ont été relues à plusieurs reprises et codées pour identifier des thèmes différenciés, puis regroupés en métathèmes. L'analyse est d'abord longitudinale pour chacun des entretiens, puis transversale. Elle s'est faite simultanément par deux chercheurs : un ayant participé à la passation des entretiens, et un qui n'y a pas participé.

Résultats

29 jeunes migrants et leurs éducateurs accompagnants ont été inclus dans l'étude. L'inclusion s'est faite sur la base du volontariat des éducateurs qui ont proposé à certains jeunes pris en charge par l'aide sociale à l'enfance de participer à la recherche avec leur consentement éclairé. Les jeunes inclus sont âgés entre 16 à 18 ans. 26 d'entre eux sont des garçons. Les origines culturelles sont représentatives des mouvements migratoires récents en France avec des jeunes venant d'Afrique subsaharienne, du sous-continent indien, et du Maghreb. Une majorité d'aspirants et d'exilés sont représentés, selon les typologies de parcours décrits par Etiemble (tableau 1) mais toutes les catégories sont présentes. 5 harragas (jeunes en errance en provenance du Maghreb) ont été inclus.

Les résultats complets de l'étude sont publiés dans *Frontiers in Psychiatry* (Radjack et coll. 2020) et plusieurs articles du groupe de recherche ont porté sur des analyses de situations de

la recherche (Woestelandt, 2018, Radjack, 2015, Minassian, 2015, Touhami, 2015) sous un angle précis (analyse de l'apport des objets, des circle test, analyse de cas individuels). L'analyse par l'IPA a permis de dégager les thématiques récurrentes suivantes : le sentiment d'un avenir suspendu; le rétablissement nécessaire d'une continuité pré, per et post migration facilitée notamment par le culte religieux; le maintien de la dignité. L'originalité et l'intérêt du dispositif sont mis en évidence en particulier par l'évolution entre le premier et le dernier entretien : le jeune sort d'un sentiment de solitude et les éducateurs mettent à distance leur sentiment de méfiance tout en ayant l'impression de faire une nouvelle rencontre du jeune. On passe du „je“ au „nous“. L'intervention semble efficace avec l'aide du médiateur qui facilite les ponts entre les mondes culturels et dénoue certains malentendus culturels.

La richesse des entretiens (30000 mots en moyenne dactylographiées pour chaque situation) témoignent de la diversité des problématiques évoquées et profils variés de ces jeunes. L'analyse transversale des entretiens gagne à être complétée par la publication de certaines analyses longitudinales afin de rendre compte de manière plus individualisée de l'impact de la recherche action sur chaque situation.

Ainsi, nous choisissons de décrire une des situations de recherche portant sur un des jeunes au parcours d'errance et présentant une problématique d'addictions. Ce sont des jeunes déjà en rupture depuis leur phase pré migratoire et dont l'accompagnement est réputé souvent difficile dans notre expérience parisienne que cela soit vers le soin ou par l'abord éducatif.

Le parcours d'Abdel, un jeune harraga : « Excusez-moi, j'ai besoin de parler »

Abdel, 17 ans, est un jeune d'origine marocaine, errant le jour et enfant des bidonvilles de Casablanca le reste du temps. Il bénéficie d'une double prise en charge par la protection de l'enfance et la protection judiciaire après avoir commis un délit mineur. Il vit dans un hôtel, disant ne pas supporter la contrainte des foyers. Grâce aux leviers utilisés pendant la

recherche, il nous relate son récit de vie, marqué par une enfance carencée et un vécu abandonnique à répétition: un père qui buvait, le frappait et le dévalorisait. La famille vivait dans un logement insalubre d'un bidonville. Dernier d'une fratrie de cinq, il était identifié comme celui qui « créait les problèmes ». Ses grandes sœurs subvenaient à ses besoins matériels jusqu'à leurs mariages. À partir de là, Abdel s'est déscolarisé, a fui le domicile, puis se retrouve en un an, enfant des rues du port de Casablanca, ne revenant au domicile familial que pour les fêtes et le ramadan. Il y développe ses addictions à la colle, au silicium, aux diluants de peinture, au cannabis et aux psychotropes. Son objectif comme ceux d'autres jeunes qu'il rencontre: prendre le risque de partir clandestinement. Le temps de cette errance « le rendait fou » : il a commencé à se scarifier, parfois le visage. Il a ensuite été pris en charge par un centre de protection de l'enfance au Maroc qui s'est révélé maltraitant, et l'a conduit à fuguer. Il arrive en France en passant par l'Espagne.

Abdel explique qu'arrivé en France, dans un pays étranger, il met du temps à comprendre le « fonctionnement ». Il a pu se débrouiller grâce à d'autres, mais aussi en volant dans une logique de survie. Il se retrouve trois mois en prison, puis à sa sortie, impliqué dans un incident violent où des policiers lui fracturent les deux jambes. Pour lui, c'était « insupportable » non seulement par le fait d'être immobilisé, mais avec un sentiment de solitude profond face à cette accumulation de difficultés dans un pays étranger. Il tente à deux reprises de se donner la mort et continue ses conduites à risque.

Récit de vie autour des objets

C'est autour de deux chansons de Cheb Bilal, chanteur qui a vécu douze ans dans l'exil dans un pays étranger, qu'il réactive son passé et relate avec émotion son vécu du présent. Pour Abdel, Cheb Bilal évoque « des paroles engagées, il parle des personnes qui subissent, qui sont dans la précarité ont vécu des choses difficiles dans la vie ». Il écoutait déjà ses chansons à Casablanca, lorsque « la vie qu'il menait était insupportable » jusqu'au point déjà de penser

à la mort. Il fait alors le lien entre l'envie de se tuer et l'envie de tuer l'autre qui se mélangent lors d'une bagarre lorsqu'il s'est retrouvé dans un centre de rétention en France.

Dans les paroles qui le marquent particulièrement, il peut citer « je parle tout seul, ce sont les circonstances qui ont fait ça, je n'ai plus de famille, ni une source de tendresse » ou encore « je suis loin d'eux alors qu'ils sont tout prêts de moi ». Abdel peut énoncer que « même dans sa propre famille, il se sentait loin d'eux, comme s'il n'avait pas de famille ». Il relate alors un moment douloureux où son père l'a frappé et mis dehors au retour de la boucherie où il était censé acheter de la viande pour la famille : Abdel était rentré sans rien, car on lui avait volé l'argent nécessaire pour l'achat. Il a fallu l'intervention de ses sœurs et de sa mère pour retourner chez lui. Et il y revenait pour la « tendresse de sa mère ». C'est autour des paroles de la chanson qu'il parvient aussi à évoquer ces thématiques sans débordement émotionnel alors qu'habituellement, précise-t-il, il préfère garder les souvenirs douloureux pour lui car ils lui appartiennent. Il décrit le désaccord de « mentalités » entre son père et lui, à l'image du gap générationnel qui se creuse entre les adolescents et les parents marocains en pleine restructuration familiale dans une société à transformation rapide (Peraldi, 2009). Ainsi cite-t-il son père : « les gens achètent un mouton et toi, tu achètes une mobylette, c'est ça le mouton que tu veux élever ? ».

Une chercheuse réagit en s'appuyant sur sa propre culture d'origine : « dans les quartiers populaires chez les familles maghrébines, la question du mouton, du beau et gros mouton, la race du mouton, s'il est grand, s'il est petit, s'il a des cornes ou pas, est particulièrement importante. La valeur d'une famille, la place du père, se voient aussi sur l'achat obligatoire du mouton pour la fête de l'Aïd. Il y a des gens qui peuvent faire des crédits parce que c'est une obligation pour rendre hommage à la famille. Il y a plein de rituels autour du mouton. Les gens vont regarder le mouton du voisin, c'est à celui qui aura le plus beau mouton. Une femme qui n'a pas son mouton, pourra reprocher ce manquement à son mari. Pour Abdel,

c'était la moto mais pour ton papa, il y avait la question du mouton qui était importante ». Cette intervention a pour fonction de réactiver les représentations culturelles d'origine, et d'inscrire la position du père dans une dimension culturelle collective et générationnelle (marquant la différence de génération et son lot d'incompréhensions intergénérationnelles). D'autres interventions ont pour objectif de légitimer les aspirations personnelles d'Abdel qui relèvent elles d'aspirations de sa génération, afin de le réinscrire dans un groupe de pairs, le sortir de la culpabilité et la solitude.

Il raconte avoir bravé la mort en volant le cannabis délaissé par un dealer réputé violent, afin de s'acheter sa mobylette, comme celle des copains qu'ils auraient reçue de leurs parents. Il évoque également l'importance de son apparence, de porter des habits de marque, trouver son identité dans l'adversité et la rivalité.

Autour d'une autre chanson de Cheb Bilal choisie pour l'objet du présent, Abdel cite quelques paroles qu'il aurait voulues transmettre à son père : « Personne ne subvient à mes besoins, personne ne me remplit mon panier de courses et ils osent parler ces visages de misère. Mon copain, mon compagnon, les gens parlent. L'âge est traître. Les gens parlent, dans le sens des mauvaises langues. » Il enchaîne sur son sentiment d'être à un carrefour pour le temps présent, comme, dit-il, « s'il avait deux chemins devant lui, un chemin pour lui, qui est droit, à savoir faire une formation, faire un apprentissage, construire sa vie, pour pouvoir ramener ma mère et l'extraire de là-bas. Ou, au contraire, un chemin plutôt déviant qu'il pourrait emprunter, avec des larcins, vols, partir dans un autre pays, re-larcin, re-vol, etc. »

Il cite encore d'autres paroles « La vie m'a appris que les ennemis peuvent apparaître » qui montrent sa méfiance, son bousculement dans le sens des valeurs entre ce qui est bien et mal, et la difficulté à repérer les personnes bienveillantes et malveillantes.

L'objet du futur est représenté par un diplôme. Sinon, dit-il : « sans formation, sans diplôme, je continuerai toujours dans les bêtises, les larcins ».

Le circle test

Figure 1.

Les cercles sont posés sur une même ligne imaginaire. Il dit commencer par le passé et le futur, et représente trois cercles, aux traits hésitants, repris. Le passé est rabougri et coloré en noir. Le présent, au milieu, est hachuré, comme noyé par le passé et le futur. La recollection des temps extrêmes dans le présent et le rapetissement du passé est une stratégie défensive face à l'adversité et aux événements traumatiques (Minassian, 2015).

Le blanc sera retrouvé dans d'autres *circle tests* de jeune isolé maghrébin: il est signe de bon présage et porte chance dans la tradition religieuse musulmane peuvent dire les jeunes (Minassian, 2015). Abdel émet un souhait : « pour le futur, je voudrais me rassembler », c'est-à-dire, se stabiliser, pouvoir se poser.

Abdel ne sera pas présent au 3^{ème} entretien car il a été placé en garde à vue le jour de l'entretien. Un entretien long sera réalisé avec les deux éducatrices présentes, lesquelles évoquent en détail l'accompagnement actuel du jeune, et rapportent de la part du jeune un investissement manifeste du dispositif. Ainsi, même quand Abdel est absent, il arrive à faire parler de lui.

Discussion du cas clinique au regard de la littérature et des résultats de la recherche

Les harragas : ces jeunes qui interrogent la loi et la politique

Les harragas sont de jeunes migrants sans papiers venant de pays maghrébins. Venant étymologiquement du terme « brûler », le terme désigne celui qui décide de brûler ses papiers et qui est sans nom, de brûler les frontières maritimes. Abdel le dit bien : Il ne veut pas de passeport, qu'il soit marocain, français, anglais. Il veut « rester quelqu'un d'inconnu, c'est comme sous x, sans identité. » Par ailleurs, il est persuadé à tort qu'en étant anonyme, il ne peut pas être renvoyé au Maroc.

On retrouve certaines caractéristiques communes chez les harragas : une manifestation vitale de transgresser les limites, vécues comme trop contraignantes, ainsi qu'un goût du risque avec des actions d'insubordination. Il s'agit donc aussi de « brûler » les interdits et la loi. Cette nouvelle forme de contestation du système découlerait à la fois d'un déséquilibre dans les structures familiales au Maroc, en Algérie, ou en Tunisie (passage de la famille clanique, traditionnelle ou communautaire à la famille nucléaire), et d'un retour du refoulé colonial avec la question de la dette (Touhami, 2016, Lazali, 2020). Selon Touhami, la référence à la loi chez les harragas n'aurait plus de portée symbolique, et la répétition du délit prend l'allure d'une conduite de dépendance. Pour ces jeunes, il n'y a ni réponse familiale, ni réponse sociale, comme s'ils devenaient « hors-jeu socialement ». Certains harragas tunisiens se décrivaient ainsi « victimes de politiques économiques et sociales mondiales et victimes des politiques migratoires injustes »² dans une période post révolutionnaire. En se donnant une chance d'améliorer leur condition, les harragas amènent les demandes de dignité et d'égalité avancées pendant la révolution au-delà de l'horizon de l'État-nation : en soi, la migration devient alors acte politique (Giusa, 2018).

Les entretiens menés auprès de harragas lors de procès (Souaih, 2016) montrent que ces jeunes connaissent la loi, mais sans que celle-ci ait un effet dissuasif. Ces jeunes risquant leur vie pour quitter le pays, la peine de prison n'est pas toujours une crainte majeure. Pour Boucebcı, la disparition progressive de la prise en charge multimaternelle et l'absence de correspondance entre ces structures familiales génèrent un déséquilibre au sein de la famille. Les adolescents sont alors plongés « dans un bain culturel riche en images contradictoires d'identification » (Boucebcı, 1978, page 52). Selon Benslama (2014), le harrag, peut représenter dans sa quête de liberté et son défi des lois, un engagement politique, en passant

²Extrait du communiqué publié le 27 octobre 2017 sur le site du Forum Tunisien pour les Droits Économiques et Sociaux : <https://ftdes.net/communiquejeunes-tunisiens-alampedusa/>

par l'extrême : il serait une « figure de la mort volontaire » – au même titre que le martyr ou le kamikaze. Le sujet est soumis à une injonction interne qui pourrait être résumée par « la vie ou le pays » [7, p. 51], dans laquelle, et quel que soit le choix du sujet, la perte est en jeu, l'exil n'étant qu'un moyen d'aller vers la mort.

Dans son étude qualitative portant sur des adolescents vivant dans la rue au Maroc, Bernichi (2013, 2015) constate un contexte récurrent : une faillite de l'environnement familial marquée par la maltraitance et une violence intrafamiliale. Il s'agit parfois de familles éclatées, morcelées avec des séparations sont vécues comme des abandons voire des rejets.

Le Maghreb devient alors le pays qui représente l'ennui, la misère, la peur, l'étouffement, souffrance psychique autant que physique, et l'errance psychique. Tout est défavorable à la réalisation de soi et représente un frein pour réussir à rembourser la dette de vie pour rendre à la mère, à laquelle un amour inconditionnel est voué et pour dépasser le père. A l'inverse, l'Europe représente le pays de leur rêve, et la France va représenter la liberté, l'accès aux soins, l'amour et l'accès à la réalisation de soi (Touhami, 2016). Selon Khaled (2010, 2013), devenir harrag figure l'une des rares possibilités pour ces jeunes de construire leur identité et tenter de se réaliser en tant qu'homme. En ce sens, ce n'est pas un mouvement destructeur, malgré les risques de mort, mais une tentative extrême et ultime de réalisation de soi. A travers ce rite de passage à l'âge adulte, il y a la tentative de se forger une identité et une individualité. On retrouve une quête identitaire forte avec de nouvelles affiliations aux camarades de rue en écho à la désaffiliation de la famille décidée en partant. Ces jeunes les initieront aux règles de la rue, leur apprendront les stratégies de survie, et permettent d'être ensemble pour supporter et mettre en commun les expériences et les traumatismes.

Pour Abdel, la médiatrice-interprète remarque que même s'il semblait avoir massivement investi les éducatrices et le dispositif, le fait qu'il ait subi une interpellation le jour du troisième entretien l'a mis en grande insécurité et il s'est sauvé, seul mode de survie connu de

lui. Comment construire des liens et accueillir hors institution ces jeunes pour lesquelles la seule identité est la désaffiliation? Ils sont brûleurs de leur passeport, ils sont mineurs isolés étrangers en France et désaffiliés pour devenir des hommes tout en maintenant un lien symbiotique avec leur mère (Pestre, 2015), encore un paradoxe!

Soigner le psychotrauma, l'écouter, le partager, le transformer dans le cadre du dispositif

Face à ce jeune marqué par de multiples traumatismes encore enkystés et actifs et exposé régulièrement à un risque de traumatophilie, la fonction accompagnante des éducatrices revêt une dimension réparatrice voire soignante au sens du « care » : elles sont des « caregivers » qui apportent du soin de première ligne (Mitra, 2019, Oppedal, 2015). L'enfance et l'adolescence périlleuse ont altéré l'enveloppe psychique d'Abdel (Anzieu, 1995). Les assises narcissiques d'Abdel ont été mises à mal par la cassure dans ses liens familiaux en particulier la relation à son père, et la place qu'il n'avait pas dans la famille. Les harragas furent souvent un environnement familial défaillant, insécure et traumatique, où l'autre maltraitant et rejetant ne peut répondre à leurs demandes et besoins (Khaled, 2013, Bernichi, 2013). La continuité et l'investissement dans l'accompagnement constituent alors une base sécurisante. Abdel maintient consciemment ou inconsciemment l'inquiétude autour de lui allant parfois dans des détails sordides de son récit, et suscite l'empathie, probablement pour s'assurer qu'on continue à s'occuper de lui. Il rejette le cadre et semble à la fois en être rassuré. Il peut adopter des positions régressives suscitant une empathie maternelle des éducatrices (Winnicott, 1969). Ainsi précisent-elles, « il peut très vite faire des passages à l'acte, mais en même temps, comme un petit enfant, peut pleurer quand il est touché ». Ce contre transfert maternel est régulièrement retrouvé chez les éducatrices ayant participé à la recherche (Radjack, 2020). Au départ vécu comme gênant et chargeant trop la relation éducative, il devient au contraire un allié au fur et à mesure des entretiens, s'apparentant à une position maternelle assumée et partagée par l'équipe au 3^{ème} entretien. Ce contre transfert fait

probablement écho à la représentation centrale chez les harragas de la mère, souvent seul lien entretenu avec leurs familles (Chobeaux, 1996). Cet attachement à la mère, permet à ces garçons de se « fabriquer » une image de « bon objet », « bon parent » pour éviter un certain éclatement de la personnalité. Ce clivage permet ainsi d'isoler le bon du mauvais objet (Shengold, 1979) car la perte brutale de la croyance en la protection du parent peut s'avérer aussi traumatique que les événements eux-mêmes.

Les chercheurs se sont basés durant ces entretiens sur des tentatives de re-construction identitaire (Freud, 1912 ; Barrington, 2013). Un travail d'historisation a été amorcé afin d'inscrire les événements de vie (passés et actuels, individuels et collectifs) dans l'histoire du sujet, pour qu'il puisse à son tour les subjectiver et leur donner du sens. Face aux traumatismes, les chercheurs incitent à adopter non pas une position qui oscille entre la fascination et l'effroi, mais plutôt de se laisser affecter par le trauma et transformer ses effets en leviers thérapeutiques, au sens de Devereux (1980), en tuteur de créativité ou de résilience pour ces jeunes. Pour employer une métaphore transculturelle, il ne s'agit pas de taper sur la fourmilière et ne rien faire des fourmis, mais d'orienter celles-ci. Saglio-Yatzimirsky, psychologue et anthropologue, travaillant auprès des demandeurs d'asile, décrit la difficulté du récit : « nommer l'atroce, c'est aussi se souvenir, c'est-à-dire pouvoir oublier et fabriquer un passé, donc un présent et un futur » (Saglio-Yatzimirsky, 2018,p.253). Nous proposons comme elle de se déplacer avec le patient pour tenter de lier les échos du trauma à son histoire.

Ici, l'errance peut avoir une fonction défensive, maintenant à distance les conflits ou les deuils non élaborés, le risque d'envahissement d'un vécu traumatique et les angoisses archaïques (Baubet, 2003). Jacques Roisin (2010) évoque un fonctionnement psychique particulier : « la survivance » où s'entremêlent le désir de vie et la répétition mortifère. Cette errance est considérée comme une tentative de reconstruction de l'objet défaillant ou qui n'a jamais été là

(Goldberg, 1994). Ces garçons ont cette impression d'être les protagonistes de leur propre vie avec un sentiment de toute puissance, de pouvoir se débrouiller seuls et d'être libres. L'errance renverrait d'une part, au principe de répétition dans sa version mortifère ; relevant d'une poussée vers l'anéantissement et d'une répétition compulsive des traces des expériences traumatiques. Elle serait d'autre part, une tentative désespérée d'une répétition transformatrice pouvant mener à un changement possible.

Un dispositif de recherche qui permet de dépasser la méfiance

Dans la situation d'Abdel, au troisième entretien, les éducatrices révèlent avoir eu accès à une partie importante de l'histoire qu'Abdel n'avait pas encore délivrée, et de permettre ainsi « d'accélérer un peu la compréhension de son milieu, d'où il venait et ce qu'il avait pu vivre avant d'arriver en France. » En effet, précisent-elles, « bien souvent, on a accès à ce qui se fait là, sur le territoire, et avant le territoire français c'est parfois plus long et plus compliqué pour y accéder. » Le fait d'avoir envie de l'aider déjà bien présent, s'est renforcé avec ces entretiens. Pour l'autre éducatrice, les entretiens « ont fait tomber un peu le côté pénal » et permis un lien de confiance mutuel.

Selon nous, la dynamique de ces entretiens favorise cette rencontre dès le commencement des entretiens, où on demande à l'éducateur d'énoncer les difficultés dans l'accompagnement, avec une réflexivité, et là, un processus d'humanisation des éducateurs semble opérer auprès des jeunes. Ainsi, dans la situation d'Abdel, une éducatrice exprime son engagement pour travailler auprès des mineurs non accompagnés, qui s'inscrit presque dans une volonté politique : « Il y en a (des éducateurs) qui y croient encore »; et s'autorise à partager avec lui un sentiment d'injustice, tout en respectant le système. Il y a eu notamment un questionnement partagé sur une possible bavure policière ayant pu justifier un dépôt de plainte « Au cours de l'arrestation, les policiers l'ont frappé au niveau du crâne alors qu'il était en suspension au-dessus du vide. Du coup, il a un peu perdu connaissance et il est tombé

en se fracturant les deux jambes ». Certains éducateurs font aussi des autorévélation sur leurs expériences de décentrage³ pour mieux connaître le jeune. Dans le même objectif de s'assurer d'une compréhension mutuelle de tous les interlocuteurs, chaque terme compliqué est explicité, parfois psychodramatisé, notamment les sigles pour désigner telle type de structure, ou de mesure judiciaire. Identifier les groupes par des sigles rend la compréhension difficile au point parfois qu'il nous faudrait un glossaire pour rentrer dans chacun des mondes, même pour un francophone!

Le cadre d'accueil de cette recherche et l'approche transculturelle font opposition avec le monde extérieur et semblent faire rupture avec ce à quoi le jeune s'attend. La méthodologie des entretiens incite à se raconter autrement, à déconstruire pour rassembler. Cela aide le jeune à trouver son histoire interne avec respect, et aux éducateurs d'accéder à sa poésie interne.

De plus, prendre le temps de montrer que l'on s'intéresse à leur histoire, qu'on prend le temps de se renseigner et de les écouter, et de leur donner une place centrale dans leur thérapie puisqu'on co-construit, et que l'on s'instruit d'eux, cela participe aussi à leur reconnaître une image positive qui les aide à se reconstruire (Moro, 2002). Partir sur l'idée d'une présomption d'innocence plutôt qu'une présomption de culpabilité sur la question du récit construit peut se traduire dans l'attitude non verbale autant que verbale. L'interprète -médiateur, qui peut faire figure de passeur entre les deux mondes, et de figure d'identification adulte de confiance participe au caractère bienveillant de ce cadre. Ainsi que parfois, d'accepter l'idée d'un récit construit (concernant l'isolement ou le voyage) qui peut être vécu comme protecteur dans un premier temps et n'empêche pas le travail éducatif.

Le chercheur-clinicien agit, dans ce dispositif, comme un « tiers instruit » pour reprendre l'expression de Michel Serres (1992) : au sens d'un passeur de connaissance, facilitant les

³Le décentrage est un processus qui consiste à débusquer la position qui dénie l'altérité culturelle et arase la complexité humaine en réduisant de l'inconnu à du connu et en présupposant que le savoir serait dans la science de l'occident. Il s'agit de sortir des « évidences culturelles ».

positions réflexives chez le professionnel. Il met en évidence à la fois les compétences transculturelles des éducateurs acquises au décours de leurs expériences et exprimées devant le jeune dans une position réflexive, et transmet des nouveaux outils transculturels au fur et à mesure de l'entretien. Plusieurs éducateurs ont mis en avant une mixité culturelle qu'offre ce cadre de recherche permettant un enrichissement dans l'échange et une meilleure compréhension des éléments culturels, alors que ces questionnements sur la place de la culture ne seraient pas « instinctifs » dans le travail éducatif, voire « négligés ».

Finalement, la question sur le parcours vient seulement par la suite une fois qu'on a mis en confiance, qu'on a authentiquement montré qu'on s'intéressait à « qui est ce jeune », rassuré sur le fait de ne pas être jugé, et qu'on a bien entendu ce qu'il vit au quotidien.

Dans la situation d'Abdel, le lien de confiance est mis à mal par sa capacité à se saisir de l'aide de l'autre, et de par sa traumatophilie (Guillaumin, 2001). Selon la médiatrice - interprète, les éducatrices ont adopté une position proactive. Elle-même n'était pas étonnée de l'absence de ce jeune au dernier entretien. Elle cite l'insistance des éducatrices pour faire ses papiers d'identité et se questionne : « est-ce que lui remettre des contraintes comme ça, avec quelqu'un qui a un fonctionnement en errance, est-ce que cela n'a pas eu l'effet contraire ? De même, les éducatrices citent qu'« il prenait des cours en maths parce qu'il adorait ça, qu'il en avait redemandé. Et puis, presque du jour au lendemain quasiment, il a tout arrêté. »

Si Abdel avait bien repéré et bien investi les éducatrices, elles, étaient investies dans cette situation aussi. Le dernier entretien avec les éducatrices seules fut particulièrement long et évoque un contre transfert en écho à la logorrhée de ce jeune. Abdel voulait probablement témoigner de qui il est, et partager son traumatisme, mais aussi peut être engendrait une certaine fascination dans le but d'une réassurance nécessaire sur le fait qu'on s'occupe de lui. Le regard et l'intérêt portés sur Abdel comblent peut-être aussi sa quête probable de reconnaissance narcissique. Pestre (2015) décrit dans cette possibilité « d'être nouvellement

regardé », et reconnu comme sujet ayant bravé tous les dangers. On connaît l'importance de l'unité temporelle et spatiale pour des jeunes qui, après de multiples ruptures et séparations, sont en quête d'un lieu pour exister psychiquement et physiquement. Cette permanence de l'objet était importante pour pouvoir le contenir.

L'hospitalité- Le sens de l'accueil- un accueil engagé

Selon Claire Mestre (2016), la clinique transculturelle autorise une dimension politique et créative, fidèles à une éthique de l'accueil et de l'hospitalité, qui se trouve de plus en plus en contrepoint de la posture de plus en plus rigide de l'Etat français vis à vis de l'accueil des migrants depuis une dizaine d'années. Les éducateurs sont aussi des civils par ailleurs. Selon Derivois (2017, 2019), les conflits internationaux et géopolitiques traversent les institutions et s'invitent dans la psyché singulière des professionnels de la protection de l'enfance. Les États et les grandes institutions semblent être confrontés à un traumatisme identitaire. Pour lui, « tout se passe comme si la crise migratoire était en miniature dans chaque psyché singulière, frappée de plein fouet par les aberrations des politiques migratoires » (Derivois, 2019, page 34). Le jeune incarne une position d'étranger, cet Autre « étrange étranger » qui représente à la fois le tout vulnérable à protéger et le tout manipulateur à renvoyer. L'étranger est-il l'ennemi ou l'hôte? La figure du harrag renvoie à une forme de subjectivité nouvelle en lien avec la globalisation et témoigne des manifestations actuelles de contestation locale du système politique établi, autant qu'elle rend compte d'un mouvement d'insubordination à une échelle plus globale (Pestre, 2015).

Dans la situation d'Abdel, l'empathie créée par ce jeune ainsi que des clefs de compréhension sur son parcours traumatique, ont permis de maintenir le sens du travail éducatif, malgré certains refus du jeune. Abdel n'était plus un délinquant qui ne se saisissait pas des propositions éducatives, mais un adolescent ayant fondamentalement besoin de liberté pour ne pas s'effondrer et conserver ses rêves. Notamment, Abdel avait refusé tout foyer, les règles

pourtant protectrices remettant en question sa liberté individuelle, et réactivant son vécu du foyer au Maroc. Si certains adolescents se sont sauvés en raison de contraintes familiales, ce n'est pas pour se retrouver dans un système de contraintes plus fortes que celui lié à la guerre, les difficultés économiques ou familiales (Radjack, 2015). Plusieurs jeunes participants à notre recherche ont cité dans le principe de l'hospitalité, l'importance « d'accepter chacun dans sa propre culture, dans ses différences, avec son passé, avec son vécu ». Concrètement, cela peut s'agir du respect de sa religion et la possibilité de cuisiner *halal* dans une association, ou de permettre des stratégies d'adaptation. Un jeune et un éducateur citent l'hétérogénéité dans les prises en charge : on peut entendre dans certains foyers: « maintenant, tu es en France, il faut que tu manges comme les Français ».

Conclusion

Pour beaucoup de jeunes interrogés durant la recherche, l'arrivée en France est teintée d'un vécu particulièrement difficile : malgré des parcours antérieurs chaotiques, la désillusion fait perdre le sens de ce périple, et le moindre sentiment d'injustice réactive de manière intense l'ensemble des vécus d'injustice antérieurs.

Les institutions de la protection de l'enfance sont actuellement particulièrement confrontées à la difficulté de protéger les harragas, ces jeunes Ulysses modernes de la mondialisation, pour lesquels la France n'est parfois qu'un passage dans leur parcours, un eldorado symbolique pour repartir toujours vers un ailleurs.

Des nouvelles tentatives entre la prévention spécialisée et l'humanitaire se mettent en place, hors des murs, pour protéger l'espace public et répondre à la colère des riverains.

Pour les quelques harragas reçus lors de la recherche ou dans le dispositif clinique par la suite, ce dispositif d'accueil a toujours été investi comme un lieu d'accueil bienveillant où la parole était entendue autrement. Certains sont revenus à plusieurs reprises spontanément quelques

semaines ou mois après leurs entretiens, venus se ressourcer psychiquement dans ce point d'accueil sans toujours savoir formuler une demande élaborée, mais comme dans un retour vers un phare qui les éclaire et peut les aiguiller. Dans chacune des situations, quel que soit le parcours de ces jeunes, ce dispositif spécifique a pu redynamiser la prise en charge en aidant à percevoir, penser, reconnaître les attentes singulières de chacun d'entre eux. La clinique avec ces enfants et adolescents ne peut être qu'engagée.

Références

- Althaus, F. (2010). Compétences cliniques transculturelles et pratique médicale. Quels besoins, quels outils, quel impact? *Forum Med Suisse*, 10(5), 79-85.
- Anzieu, D. (1985). *Le Moi-Peau*. Paris : Dunod. 1995.
- Barrington, AJ. & Shakespear-Finch, J. (2013). Working with refugee survivors of torture and trauma: an opportunity for vicarious post-traumatic growth. *Counselling Psychology Quarterly*, 26 (1), 89-105.
- Baubet, T. (2003). Enfants et adolescents en situation d'exclusion. In : Lachal C., Ouss-Ryngaert, L. & Moro, MR., editors. *Comprendre et soigner le trauma en situation humanitaire* (pp. 203-219). Paris : Dunod.
- Benslama, F. (2014). *La guerre des subjectivités en Islam*. Paris : éditions Lignes.
- Bernichi, A. (2013). Enfants de la rue de Casablanca : enfants et adolescents "exiles dehors". *Adolescence*, 31 (3), 531-540.
- Bernichi, A. (2015). Traumatismes et fuite dans la rue. Recherche auprès d'enfants et d'adolescents de la rue de Casablanca. *L'Autre*, 16 (2), 150-160.
- Boucebci, M. (1978). *Psychiatrie, société et développement*, Alger, ENAL.
- Bricaud, J. (2006). *Mineurs étrangers isolés. L'épreuve du soupçon*. Paris: Vuibert.

- Chabier, G-M. & Gutiérrez-Sánchez, JD. (2019). Fostering unaccompanied migrating minors. A cross-border comparison. *Children and Youth Services Review*, 99, 36–42.
- Chobeaux, F. (1996). *Les nomades du vide*. Paris : La découverte.
- Cottle, TJ. (1967). The Circles Test: An Investigation of Perceptions of Temporal Relatedness and Dominance. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, 31 (5), 58–71.
- Cottle, TJ. (1976). *Perceiving time: a psychological investigation with men and women*. John Wiley & Sons Australia, Limited.
- Derivois, D., Cénat, JM. & Karray A. (2019). *Le syndrome de l'aquarius*. Editions Esprit 1, 33-34.
- Derivois, D. (2017). *Clinique de la mondialité. Vivre ensemble avec soi-même, vivre ensemble avec les autres*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Demazure, G., Gauthier, S. & Pinsault, N. (2018). Dealing with difference: a scoping review of psychotherapeutic interventions with unaccompanied refugee minors. *European Child Adolescent Psychiatry*, 27(4), 447-466.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (1967). Paris: Flammarion.
- Domenig, D. (2007). Transkulturelle Organisationsentwicklung, in Domenig, D. (dir.), *Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits und Sozialberufe* (pp. 341-368) Bern: Huber.
- Etiemble, A. (2010). Le rôle de la formation permanente des professionnels dans l'accompagnement socioéducatif des mineurs isolés étrangers : réflexions d'une sociologue-formatrice. *Migrations société*, 22, 129-130.
- Freud, S. (1912). La dynamique du transfert. In *La technique psychanalytique*. Paris : Presses Universitaires de France. 2007.
- Goldberg, F. (1994). Le grand écart. *Adolescence*, (23) : 101-112.

- Giusa, C. (2018). « On a fait la révolution pour être libres. Libres de partir » : les départs des harragas de la Tunisie en révolution. *Mouvements*, 1(93) : 99-106.
- Guillaumin, J. (2001). Besoin de traumatisme et adolescence. Dans *Adolescence et désenchantement*. Paris, L'Esprit du Temps.
- Khaled, N. (2013). Adolescents harragas : risquer sa vie comme seule possibilité de réalisation de soi. *Adolescence*, 31 (3), 699-709.
- Khaled, N., Hafdallah, R., Oussaad A., Guenatri, O. & Lafer, F. (2010). Profils de mineurs migrants potentiels. *Rapport de recherche SARP-JOUSSOUR-CISS*. Alger.
- Lazali, K. (2020). Algérie : des mal morts aux bien vivants. *Esprit*. 3 : 145-152.
- Mestre, C. (2016). Psychothérapie transculturelle et institutionnelle. Dans : *Bébés d'ici, mères d'exil* (pp. 155 -188). Toulouse, France : ERES « 1001 bébés »
- Minassian, S. (2019) Les soins sont de plus en plus absents du parcours des mineurs non accompagnés. Entretien de Nathalie Lequeux par Sevan Minassian. *Soins psychiatrie*, 324, 18-20.
- Minassian, S. (2015). *Du temps au récit chez le jeune isolé étranger : étude qualitative et perspectives cliniques*, Thèse de médecine DES Psychiatrie, Rouen.
- Mitra, R. & Hodes, M. (2019). Prevention of psychological distress and promotion of resilience amongst unaccompanied refugee minors in resettlement countries. *Child Care Health and Development*, 45(2) DOI: 10.1111/cch.12640
- Moro, MR. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris: Hachette.
- Oppedal, B. & Idsoe, T. (2015). The role of social support in the acculturation and mental health of unaccompanied minor asylum seekers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56 , 203–211.
- Peraldi, M. & Rahmi, A. (2009). Migrations marocaines, vieilles routes, nouveaux destins. *NAQD*, 1 (26-27), 87 -100.

- Pestre, É. (2015). Déplacements et subjectivités dans le monde globalisé. Quand le « migrant clandestin » brûle ses attaches premières. *L'Information psychiatrique*, 91 : 15-20
doi:10.1684/ipe.2014.1287.
- Radjack, R., Hieron S. & Woestelandt L. (2015). L'accueil des mineurs isolés étrangers : un défi face à de multiples paradoxes. *Enfances et psy*. 67 (3): 54-64.
- Radjack, R., Touhami, F., Woestelandt, L., Minassian, S., Mouchenik, Y., Lachal, J. & Moro, MR. (2020). Cultural competence of professionals working with unaccompanied minors: Addressing empathy by a shared narrative. *Frontiers in Psychiatry*, 11:528. doi: 10.3389/fpsy.2020.00528
- Roisin, J. (2010). *De la survivance à la vie. Essai sur le traumatisme psychique et sa guérison*. Paris : P.U.F.
- Saglio-Yatzimirsky, MC. (2018). *La voix de ceux qui crient. Rencontre avec des demandeurs d'asile*. Albin Michel.
- Serres, M. (1992). *Le Tiers-Instruit*. Collection Folio essais (199). Paris, France : Gallimard.
- Shengold, L. (1979). Child abuse and deprivation: soul murder. *Journal of American psychoanalytic association*, 27(3), 533-559.
- Smith, J. A. (2008). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith, *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (2nd ed.). Sage Publications Ltd.
- Souiah, F. (2016). La pénalisation des « brûleurs » de frontières en Algérie. *Après-demain*. 3(39) : 19-21.
- Touhami, F., Radjack, R., Minassian, S. & Moro, MR. (2015). Accueil et thérapie Transculturelle des mineurs isolés étrangers en France. La méthode des 3 objets. Dans : Moro MR, Finco R. (Eds) *Mineurs ou jeunes adultes migrants ? Nouveaux dispositifs de prise en charge entre logiques institutionnelles et culturelles* (pp. 19-29). Bergamo, Italie: L'Harmattan, (édition bilingue, français et italien).

Touhami, F., Bernichi, A., Radjack, R., Maley, S., Lebrun, C. & Moro, MR. (2016). Mille et une façons de bien accueillir les mineurs isolés étrangers en France. Dans : Feldman M., Marty F., Missonnier S., Moro M.R. (Eds) *Enfants exposés aux violences collectives. Impacts et soins* (pp. 153-166). Toulouse, France : Erès.

Touhami, F., Radjack, R. & Moro, MR. (2015). Penser les enfants isolés, des objets pour dire le temps. *Carnet Psy*, 188, 36-41.

Winnicott, D. (1969). The mother-infant experience of mutuality, in *Parenthood*, éd. Anthony and Benedek.

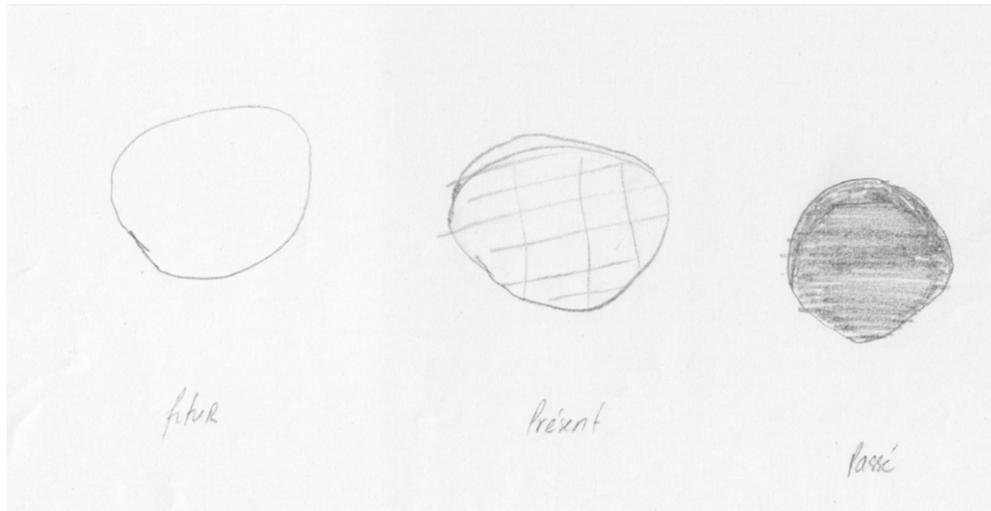
Woestelandt, L., Radjack, R., Touhami, F. & Moro, MR. (2016). L'incertitude menaçante qui pèse sur les mineurs isolés étrangers : conséquences psychologiques. *L'Autre*. 17 (1), 35-43.

Woestelandt L, Radjack R, Touhami F, Lachal J & Moro MR. (2018). Se raconter à l'autre et se construire à travers des objets : une médiation intéressante pour les jeunes isolés étrangers. *La psychiatrie de l'enfant*, 61(2) : 393-420. doi:10.3917/psy.612.0393.

Tableau 1. Catégorisation des parcours des mineurs non accompagnés et provenance géographique

| | |
|-------------------|--|
| Exilés | <p>Fuient une région en guerre ou des persécutions. Souvent en perspective d'une demande d'asile, leurs possibilités de retour sont grandement compromises</p> <p>-----</p> <p>Viennent plus particulièrement d'Afrique sub-saharienne, mais aussi de plus en plus ceux du Moyen-Orient.</p> <p>Viennent de zones où la sécurité y est extrêmement précaire et les violations des droits de l'homme fréquentes¹</p> |
| Mandatés | <p>Envoyés en Europe par leur famille afin de travailler, de poursuivre des études, d'envoyer de l'argent au pays</p> <p>-----</p> <p>Viennent plus particulièrement d'Asie</p> |
| Fugueurs | <p>En rupture avec leur famille ou leur institution de placement en raison de relations conflictuelles ou de mauvais traitements</p> <p>-----</p> <p>Viennent le plus souvent du Maghreb et d'Europe de l'Est.</p> |
| Errants | <p>Mineurs qui pouvaient déjà se trouver en situation d'errance dans son pays d'origine, leurs pérégrinations les ont amenés à franchir plusieurs frontières avant d'arriver en France</p> |
| Exploités | <p>Victimes de la traite des êtres humains et contraints à un travail illégal et clandestin (réseaux de prostitution, mendicité, esclavage, activités illicites, etc.)</p> <p>-----</p> <p>Viennent plus particulièrement d'Europe de l'Est</p> |
| Rejoignant | <p>Envoyé, confié, dont le projet est de retrouver un parent ou un membre de la famille élargie en France.</p> <p>Une fois arrivés en France, ils ne parviennent pas toujours à retrouver la personne recherchée, ou bien celle-ci refuse de les accueillir.</p> |
| Aspirant | <p>Figure engagée dans une forme de quête plus personnelle (vision plus politisée de leur migration), une tentative d'émancipation du milieu familial et de la société d'origine</p> <p>Sensibles aux discriminations qu'ils ont pu subir dans leur pays d'origine, ils recherchent à améliorer leurs conditions de vie)</p> |

¹ European Migration Network, Synthesis Report for the EMN Focused Study 2014, "Policies, practices and data on unaccompanied minors in the EU Member States and Norway", Synthesis Report: May 2015.



Circle test d'Abdel au premier entretien

Troisième article : Passage à la majorité des mineurs non accompagnés : quelles adaptations nécessaires pour la prise en charge psychologique et la clinique transculturelle ?

Enfin le troisième article expose l'analyse du sous- groupe des 17 jeunes (et éducateurs) qui sont devenus majeurs sur le temps de la recherche et l'analyse des actions efficaces sur cette période (changements ayant pu amener à un apaisement dans la relation). Il a été soumis en octobre 2020 sous le format article original et en version courte présentée en communication orale à la séance du 21 septembre 2020 à la Société Médico Psychologique. La version réduite annonçant la publication prochaine de la version longue, ainsi que l'article long sont tous deux acceptés pour publication.

Article original

Passage à la majorité des mineurs non accompagnés : quelles adaptations nécessaires pour la prise en charge psychologique et la clinique transculturelle ?

Transition to the majority of unaccompanied minors: What adaptations are necessary for psychological management and the transcultural clinic?

Rahmeth Radjack, Fatima Touhami, Charles Di, Yoram Mouchenik, Sevan Minassian, Marie-Rose Moro

Auteur correspondant : Rahmeth Radjack, Maison de Solenn, 97 Boulevard de Port-Royal, 75014 Paris, France

Téléphone : 0158412426

Email : rahmeth.radjack@aphp.fr

Résumé

Un nouveau dispositif transculturel adapté à l'accueil en soins des mineurs non accompagnés a été mis en place à la maison des Adolescents de l'hôpital Cochin suite aux résultats d'une recherche action menée pendant quatre ans. Cette recherche visait à améliorer le lien des éducateurs avec ces jeunes, à favoriser l'émergence de leurs compétences transculturelles et permettre malgré la barrière de la langue et des parcours traumatiques, une relation suffisamment bonne et contenante. Centrée sur la relation spécifique entre les mineurs non accompagnés et les professionnels qui les ont en charge, l'étude a utilisé différents outils facilitant la co-construction d'un récit (objets, *circle test*¹, médiateurs-interprètes et propositions transculturelles) en présence du professionnel référent du jeune. Le déroulé en trois rencontres a permis de faire émerger (et aider à résoudre) un ensemble de défis complexes auxquels doivent faire face les mineurs non accompagnés. Une des problématiques récurrentes est la sensation d'un avenir suspendu face à un statut qui change à la majorité, engendrant un risque de discontinuité de prises en charge à de multiples niveaux (éducatif, soignant, scolaire, survie matérielle...). Nous proposons de décrire les résultats pour 17 situations de jeunes ayant atteint leur majorité durant le temps de la recherche ainsi que le bricolage créatif qui s'avère nécessaire afin de maintenir une continuité et des soins malgré tout.

¹ Outil de recherche consistant à dessiner trois cercles, chacun représentant un temps : passé, présent, avenir.

Mots-clés : Communication ; Culture d'origine ; Langue étrangère ; Majeur ; Mineur ; Prise en charge ; Psychiatrie transculturelle ; Traumatisme psychique

Abstract

Objectives. – In France, unaccompanied immigrant minors are considered to be children unprotected by parents or other legal representatives. Some of them have left their country and their family to study, work and pursue a better life, while others are escaping from war-torn countries. The social workers (and carers) who work with them may cope with a variety of problems. Lack of knowledge about the minor's culture and lack of training about symptoms of trauma may lead to misinterpretation. The teenagers may experience difficulties in trusting any adults, after the loss of their family or other various traumatic events, including being victimized by smugglers. These youngsters confront a multiplicity of difficulties and paradoxes. Since the absence of an adult protection prevails over their "foreignness", they receive temporary legal protection and social services in France. However, at 18 years old, they can be deported back to the chaotic environment that they fled, often at the risk of their lives. They are also exposed to extremely discordant attitudes among the professionals who deal with them (due to the conflicts between immigration policy and child protection laws). The Pr Moro team has built multidisciplinary interventions strategies, based on a complementary method resorting to both psychoanalysis and anthropology, in order to respond to the needs observed in recent years, related to different populations. In this article, we focus on the adaptation of the transcultural setting care to the unaccompanied minors. We propose to describe the creation of an original transcultural setting, adapted from the results of an action research and its impact on those teenagers as they age 18.

Materials and methods. – This study used a qualitative method that mixed narrative and transcultural approaches. We conducted 47 interviews with 17 different young people and their social worker (2 to 3 interviews per dyad one month apart). The process involved three meetings led by two transcultural careers in the presence of the referring social worker and an interpreter-mediator. We relied on three tools to facilitate the narrative process: objects, the circle test, and cultural mediators. The circle test allows the subjects to represent their perceptions of the past, present and future, as well as the potential correlations between them. The teen is asked to bring three objects or thoughts (for example, music, image, souvenir/memory, sentence...). The three objects shall be associated with the adolescents' past, present, and future and are required to illustrate some aspects of their inner life, chosen

randomly by context, mood, and the investment of the social worker. Interviews were processed using an Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) and analyzed in line with a complementary transcultural approach.

Results. – Three main themes were identified: reduce the risk of social isolation, psychotraumatism and precariousness, regressive positions and accountability. The effective sub-themes for an action modifying the relationship between the young person and the educator are highlighted: need to get rid of a sense of helplessness; highlight the minor's ability to connect and not being afraid belonging to a group; give meaning to the journey, such as a rite of passage; assume a maternal position for the educator, etc.

Conclusions. – This original transcultural setting effectively transmits transcultural skills in three meetings to the professionals accompanying these young people. It is also a relevant framework to re-activate the construction process of identity of these young people, at the delicate period of passage of 18 years. It promotes the emergence of cultural representations and it takes into account pre-migration, migration, and post-migration experiences.

Key-words: Care management; Communication; Culture of origin; Foreign language; Major; Minor; Psychic trauma; Transcultural psychiatry

1. Contexte

1.1. Qui sont-ils ?

Les mineurs non accompagnés répondent à une définition juridique : ce sont des jeunes qui migrent seuls en étant mineurs et isolés dans le pays d'arrivée. Leurs motifs de départ sont variés : fuite d'un pays en guerre pour les futurs demandeurs d'asile, fuite de la misère, espoir d'améliorer ses conditions socioéconomiques et celles de la famille qui souvent aura économisé pour payer un passeur et permettre ce voyage, ou bien un voyage initiatique pour certains jeunes en errance... Quel que soit leur parcours, celui-ci est souvent marqué par des traumatismes psychiques et physiques [3]. La littérature internationale montre un risque élevé de psychotraumatisme, de troubles dépressifs et anxieux dans cette population [17,40,].

En France, ils sont souvent originaires d'Afrique de l'Ouest, du Maghreb ou d'Asie. Leur arrivée a été en augmentation constante depuis le début des années 2000. Lorsqu'ils ont pu être repérés et reconnus mineurs après évaluation, ils bénéficient au titre de la protection

de l'enfance d'une prise en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) depuis la loi du 5 mars 2007². Un mineur en France est en effet considéré comme vulnérable dès lors qu'il est isolé sans représentant majeur sur le territoire. Majeur, il court un risque d'éloignement du territoire, en l'absence de régularisation ou de reconnaissance de la qualité de réfugié ou une avancée conséquente pour l'obtention de ses papiers.

Sur une population déjà vulnérabilisée par la séparation migratoire [9,10,12], à quoi s'ajoute l'injonction de grandir loin de sa famille sans ses repères et de s'adapter, quel est le vécu du passage de la majorité ? Cette transition marquée par les doutes et l'inconnu peut réactiver d'autres séparations et vécus d'abandon. Comment accompagner au mieux cette énième période de vulnérabilité et éviter les décompensations psychiatriques fréquentes à cette période [39] ?

1.2. La recherche

Une recherche action a été menée dans notre service : la recherche NAMIE³ (Nouvel Accueil Mineur Isolé Étranger). L'objectif global de cette recherche était de décrire le parcours de ces jeunes en s'appuyant sur des supports de narration et des questions transculturelles. Cette recherche action vise à transmettre aux éducateurs des compétences transculturelles en favorisant le partage des représentations culturelles et l'accès aux points de vue du jeune ; et réciproquement pour le jeune, l'accès aux points de vue des éducateurs.

Dans cet article, nous décidons de détailler en particulier l'analyse des entretiens concernant le sous-groupe de jeunes très proches de la majorité ou ayant traversé les 18 ans sur le temps de la recherche action. En effet, parmi les résultats globaux de la recherche action détaillée [30], « la sensation d'un temps suspendu » ainsi que le sentiment d'urgence sont les principales thématiques retrouvées.

1.3. Méthodologie

- *Déroulé (figure 1.)*

³ Maison de Solenn, Centre Babel, direction Pr M.-R. Moro, équipe de recherche : R. Radjack et F. Touhami (investigatrices principales), S. Minassian, L. Woestelandt, C. Lebrun, A. Bernichi, S. Maley, A. Moscoso, S. Hieron, F. Hollande, J. Lachal, G. Leconte, T. Baubet, G. Sturm, A. Benoit, C. Ledu, S. Ziemer, J. Maillard.

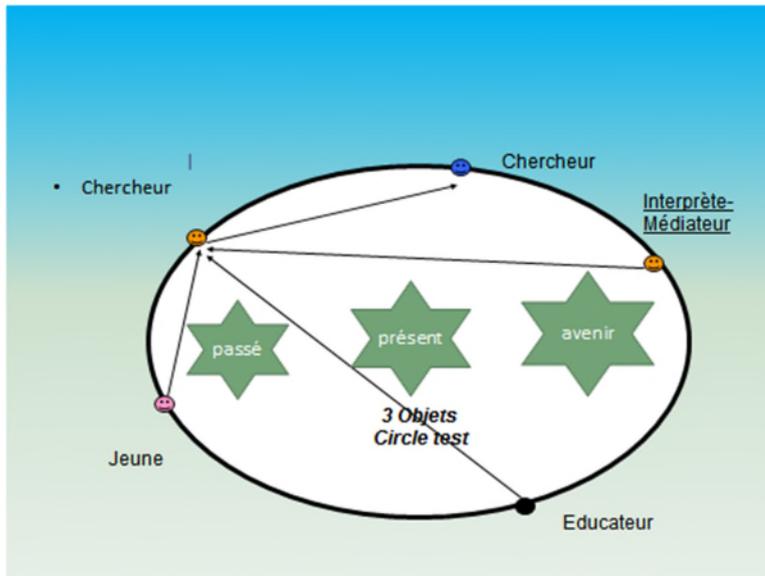


Figure 1. Dispositif NAMIE

La méthodologie de cette recherche se base sur l'empathie narrative [34,35] combinée à une méthode transculturelle complémentariste [7] qui favorise à la fois l'élaboration d'un récit de vie chez le jeune, et, de manière concomitante, la psychoéducation des professionnels accompagnant les jeunes sur le temps de la recherche. Les entretiens ont lieu en trois temps espacés d'un mois sous la forme d'entretiens semi-dirigés, animés par un binôme de deux chercheurs formés à l'approche transculturelle (psychologue et pédopsychiatre). Ces chercheurs manient des leviers transculturels [7, 25, 26]. Il peut s'agir de valoriser le parcours migratoire et les capacités de résilience, lever les malentendus culturels, permettre un processus de décentrage culturel pour sortir des apparentes évidences, aider à la construction identitaire lorsque plusieurs appartenances culturelles coexistent dans la migration. Ou encore, de faire avec des traumatismes multiples, permettre un éclairage culturel, en s'appuyant sur l'aide d'un interprète-médiateur faisant partie intégrante du cadre de la recherche, que le jeune soit francophone ou non à partir du moment où sa langue maternelle est autre que le français. L'éducateur est mis en position active du début à la fin dans ce dispositif. Des médiations sont utilisées au cours de la recherche pour favoriser un récit libre du jeune et donner l'occasion de se raconter autrement que dans un espace administratif et de soin, sans enjeu et de manière indirecte. Nous demandons ainsi au jeune d'apporter trois objets, chacun représentant son passé, son présent et son futur, qui seront utilisés en support de narration [37,38]. Le jeune doit dessiner un circle test au premier et au troisième entretien [5,6, 22] pour représenter de nouveau sous la forme abstraite de cercles son passé, son présent et son avenir.

- *Inclusion*

L'inclusion des jeunes s'est faite en population non clinique, sur la base du volontariat, après consentement éclairé à la fois des jeunes et des éducateurs et approbation du comité d'éthique⁴. L'étude a lieu en Ile-de-France et à Lille. Les jeunes inclus bénéficient d'une prise en charge soit par l'ASE, soit par la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ), soit par l'Association Hors la Rue (HLR), association qui accompagne les jeunes non reconnus mineurs, en proposant un accueil de jour et des aides juridiques. Certains jeunes n'ont pas pu finaliser les trois entretiens du fait de lieux de placement qui se sont modifiés au décours de la recherche, de l'arrêt d'une prise en charge à la majorité, ou encore d'un parcours d'errance.

- *Méthode d'analyse*

Le recueil de données est qualitatif. Chaque entretien est enregistré et retranscrit intégralement selon la méthode IPA (*Interprétative Phenomenological Analysis*) décrite par Smith [36]. Cette méthode consiste en une lecture répétée et approfondie des entretiens afin de faire émerger des thèmes majeurs : nous réalisons une analyse sémantique (descriptive, linguistique et conceptuelle) puis des connexions transversales entre les thèmes regroupés ensuite sous forme de métathèmes. Un double codage par deux lecteurs est réalisé pour chaque situation. Par ailleurs, nous avons analysé les récits autour des circle tests et des objets en prenant en compte la dimension anthropologique. L'analyse se fait donc globalement selon une méthode utilisant l'IPA en prenant en compte les éléments transculturels qui émergent dans les discours.

Nous évaluons avec cette méthode qualitative l'intérêt de l'action et ce qui a fait que l'action a fonctionné. Les leviers transculturels⁵ les plus utiles sont repérés, ainsi que les moments où la tonalité change, le jeune se détend, se raconte, la qualité et la quantité de la production. Nous prenons enfin en compte les retours que font les éducateurs, les jeunes et les médiateurs lors du dernier entretien de recherche: les apports, les remarques ou points d'achoppements de l'étude pour l'un ou l'autre sont analysés.

⁴ CEERB Paris Nord IRB00006477.

⁵ Terme conceptualisé par Devereux (1978). Il s'agit de questions facilitant l'émergence d'un discours autour de la culture du patient, de sorte à ce que le patient se sente à l'aise de raconter ce qui est en lien avec son (ou ses) univers culturel(s) sans tabou et sans crainte de jugement. Leur rôle est de potentialiser les récits, les transferts ou affects.

2. Résultats

Le *Tableau 1* présente les caractéristiques des jeunes participants à la recherche.

Tableau 1. Caractéristiques des jeunes participants

| Nom | Âge | genre | Origine et langues | Profil de migration ⁶ | Institution de prise en charge | Nombre d'entretiens réalisés | Suivi psychiatrique ou psychologique instauré ⁷ | Devenir après les 18 ans |
|---------|-------|-------|------------------------|----------------------------------|--------------------------------|---|--|---|
| Tatiana | 17 | F | Guinée Conakry Malinké | Aspirante, fugueuse, rejoignante | ASE (SEMNA ⁸) | 3 | Oui (PTSD) | Contrat Jeune Majeur (CJM) en foyer |
| Richard | 18 | M | Congo RDC Lingala | Rejoignant Aspirant | ASE | 2 | Non | Hébergement organisé par un réseau de solidarité scolaire |
| Cheb | 17 | M | Sénégal Wolof | Mandaté | Association Hors La Rue (HLR) | 3 | Non | Projet professionnel |
| Abdel | 17 | M | Maroc Arabe | Errant, fugueur | ASE (SEMNA) et PJJ | 2 (3 ^{ème} éducatrices seules) | Essai non fructueux car fugue (addictions, PTSD) | Garde à vue au 3 ^{ème} entretien |
| Yoham | 17-18 | M | Algérie Arabe | Aspirant (cause médicale) | ASE | 3 | Oui (addiction + somatique) | CJM, incarcéré |

⁶ *Catégorisation des parcours selon la classification de la sociologue Etienne (2002) qui décrit 7 profils différents chez les MNA selon leur motif de départ, plusieurs profils pouvant se regrouper : les **exilés** futurs demandeurs d'asile ; les **mandatés** venus pour travailler et/ou étudier et aider subvenir aux besoins de leur famille à distance ; les **fugueurs** ou **errants** dans leur pays d'origine ; les **exploités** victimes de la traite des humains ; les **rejoignants** confiés à un membre de leur famille en France mais qui ne peut les accueillir ; les **aspirants** qui tentent de s'émanciper de la famille et de leur société d'origine en partant.*

⁷ Pendant ou la recherche ou dans ses suites immédiates.

⁸ Service Educatif Mineur Non Accompagné.

| | | | | | | | | |
|----------|-------|---|---------------------------|-----------------------------|-----------------|---|--------------------------------------|--|
| Paul | 17-18 | M | Cameroun Français, piggin | Aspirant | ASE (SEMNA) | 3 | Oui (CMP pour psychotraumatisme) | CJM |
| Ali | 17 | M | Côte d'Ivoire Djoula | Exilé | ASE (SEMNA) | 3 | Oui (psychotraumatisme) | CJM |
| Samir | 17 | M | Tunisie Arabe | Aspirant Exilé | ASE (SEMNA) | 3 | Non | CJM |
| Tay | 17 | M | Pakistan Ourdou Pendjabi | Aspirant | Association HLR | 3 | Non | Foyer de province |
| Mouhamad | 17,5 | M | Guinée Conakry Diakhanké | Exilé Aspirant | ASE | 3 | Non | ? |
| Brahim | 17,5 | M | Mali Bambara | Mandaté | ASE | 3 | Oui puis Non (anxiété réactionnelle) | Formation plomberie |
| Fleur | 17,5 | F | Congo Kinshasa Lingala | Exilée, errante, aspirante | ASE (SEMNA) | 3 | non | CJM |
| Massoud | 17,5 | M | Mali Soninké | Aspirant Fugueur | Association HLR | 3 | non | Cours de langue |
| Oussama | 17-18 | M | Algérie Arabe | Aspirant | ASE et PJJ | 1 (2 ^{ème} : educatrices seules) | Oui (bouffée délirante aigue) | Hospitalisation, errance, retour au pays |
| Ali | 17 | M | Algérie Arabe | Aspirant | ASE (SEMNA) | 3 | Oui (addiction, tristesse) | CJM |
| Francis | 17 | M | Congo RDC Lingala | Exilé | ASE | 3 | Non | Formation plomberie |
| Amina | 17 | F | Côte d'Ivoire Bambara | Fugueuse, exilée, aspirante | ASE | 3 | Non | Formation aide à la personne |

Trois métathèmes sont dégagés :

- « rechercher le lien et pallier le risque d'isolement » ;
- « psychotraumatisme et précarité » ;
- « entre positions régressives et responsabilisation ».

Les thèmes efficaces pour une action modifiant la relation entre le jeune et l'éducateur sont mis en évidence. Nous les citons en mettant en exergue des verbatims paradigmatiques dans les *tableaux 2, 3 et 4* qui représentent chacun des métathèmes et les thèmes inclus dans les métathèmes.

Tableau 2. 1^{er} métathème : Rechercher le lien, pallier le risque d'isolement

| | | | | |
|------------------|---|--|--|---|
| Thèmes | Nécessité de se départir d'un sentiment d'impuissance | Souligner les capacités du jeune à faire du lien, donner envie d'appartenir à un groupe | Un passage du « je » au « nous » | Faire exister les absents |
| Verbatims | « <i>On le voit très très souvent et on n'a pas de solution d'accueil</i> » (éducatrice) | « <i>Il a cette capacité de tisser des liens et de faire en sorte que les gens gravitent autour de lui et s'occupent de lui</i> » (chercheur) | « <i>Ce n'est pas toujours cohérent le système</i> » (éducatrice) « <i>Ils ont cru à mon histoire</i> » (jeune) | « <i>Tes parents étaient aussi des voyageurs qui ont bravé plusieurs obstacles</i> » (chercheur) |

Tableau 3. 2^e métathème : Trauma et précarité : violence du monde réel par rapport à celui du monde d'accueil

| | | | | |
|------------------|--|---|--|--|
| Thèmes | Une réalité sociale d'insécurité qu'il faut évoquer | Permettre de se projeter par un partage d'expérience | Redonner un sens au voyage | Souligner les capacités du jeune (ex: le courage) malgré la déception ou la crainte d'avoir mal fait |
| Verbatims | « on a convenu qu'on ne parlerait pas des objets aujourd'hui parce que pour nous c'était trop tôt avec tout ce qui se passait » (chercheur) | « Moi je pense à mon père, je pense à d'autres migrants, je pense à vous peut-être. Ce n'est jamais simple » (chercheur) | « parler bien français avant tout et étudier » (jeune) « ça n'est pas à cause de son père [qui ne lui a pas donné la bénédiction] mais grâce à son père, qu'il peut commencer à s'accomplir, à faire ses choix. Quand on a la force de dire non à ses parents c'est qu'on grandit. Et la détermination, la tient-elle de son père ? » (chercheur) | « J'ai déçu ma mère en partant, elle pensait que je pouvais réussir sans partir, et ma mère est morte pendant que j'étais à l'étranger » (Jeune) « Il peut compter sur sa force et son obstination, il a dit : « j'étais dans un cocon » et ensuite, l'exil fait que c'est un choc. Il a beaucoup de recul, beaucoup de sagesse. (réponse du chercheur) |

Tableau 4. Entre régression et responsabilisation

| Thèmes | Régression | Une position maternelle assumée chez l'éducateur | Devenir un homme, rite de passage |
|------------------|--|--|--|
| Verbatims | <p>« je ne sais pas ce qui est aussi difficile pour lui, pour rentrer un peu dans le moule qu'on leur demande à l'ASE. Du coup, je vois le temps passer et ce jeune n'a rien mis en place. Et je me demande ce qu'il va advenir à ses 18 ans » (éducatrice)</p> <p>« Pour grandir, il a besoin d'être en relation avec quelqu'un qui prenne soin de lui, qui le porte, qui le maternelle » (chercheur)</p> | <p>« Je ne sais pas si les coutumes d'ici c'est ça mais en tout cas chez nous, une personne par exemple qui s'occupe de toi, donc qui représente un parent, on le qualifie comme son père et sa mère, quoi ! » (jeune)</p> | <p>« Partir loin, ce n'est pas dans un but de rupture mais c'est une façon d'éduquer, de le rendre homme. » (Médiateur interprète)</p> |

Le choix d'objet (tableau 5) ou le dessin du circle test étaient systématiquement plus difficiles pour le temps du futur. Les chercheurs ont systématiquement proposé que les jeunes commentent leurs circle tests afin de permettre l'émergence d'un discours sur ce temps-là.

L'autre situation fréquente était un temps futur porté par l'espoir du jeune au premier entretien, puis plus moins idéalisé et plus pragmatique au troisième. Lors de l'évolution de circle test sur le temps de la recherche action pour le jeune Cheb (figures 2 et 3) par exemple, on retrouve au premier entretien un circle test dominé par l'espoir (représenté par le futur en haut), le passé étant laissé derrière soi. Lors de la séquence finale, le jeune inclut son environnement passé et présent dans une dynamique apaisée « plus on avance dans sa vie et

plus les choses se tracent ») et sur la même ligne imaginaire, où chaque temps prend une place plus stable, permettant au jeune de passer du ressenti personnel à la construction d'une élaboration partagée [22].

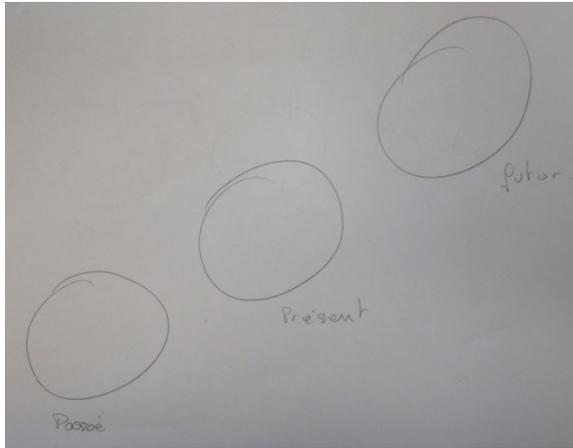


Figure 2. Circle test de Cheb 1^{er} entretien

Figure 3. Circle test de Cheb 3^{ème} entretien

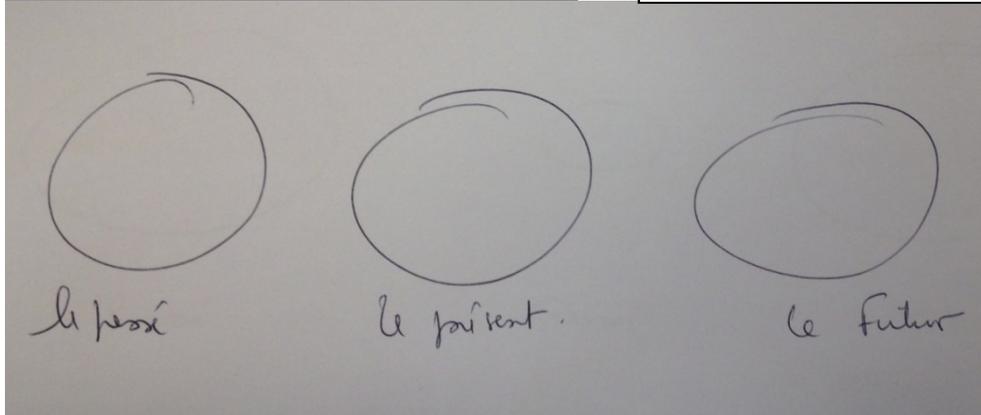


Tableau 5. Objets apportés par le jeune

| Nom | Objets apportés par le jeune 1 : Passé, 2 : Présent, 3 : Futur |
|---------|--|
| Tatiana | 1 : musique (espoirs de Coronthie) 2 : Stylo et citron 3 : CAP cuisine |
| Richard | 1 : cuisine et musique (papa Wemba) 2 : décollage 3 : formation Infirmier, CJM |
| Cheb | 1 : coran, sourate de l'ouverture |

| | |
|----------|--|
| | <p>2 : coran</p> <p>3 : coran sur le destin « Dieu seul le sait »</p> |
| Abdel | <p>1 : Chansons de Cheb Bilal sur le vécu d'exil et de violences</p> <p>2 : autre chanson de Cheb Bilal</p> <p>3 : diplôme</p> |
| Yoham | <p>1 : photos personnelles d'Oran et musique : Cheb Hasni</p> <p>2 : dessin de son éducateur et de l'hôtel</p> <p>3 : une case vide, un trou</p> |
| Paul | <p>1 : Nebel, quartier pauvre de Douala</p> <p>2 : les mots et les chants</p> <p>3 : projets peu définis</p> |
| Ali | <p>1 : sa blessure physique et « au cœur »</p> <p>2 : son sac de cours</p> <p>3 : le fer en lien avec son futur métier (soudures maritimes)</p> |
| Samir | <p>1 : dinar tunisien gardé en poche en mer</p> <p>2 : CJM</p> <p>3 : diplôme et travail</p> |
| Tay | <p>1 : autoportrait au Pakistan</p> <p>2 : bracelet acheté à Paris</p> <p>3 : carte de séjour</p> |
| Mouhamad | <p>1 : musique Crazy soldier</p> <p>2 : son médicament contre la drépanocytose diagnostiquée en France</p> <p>3 : sa devise : « s'accommoder »</p> |
| Brahim | <p>1, 2 et 3 indistinctement : coran, lunettes, réglisse</p> |
| Fleur | <p>1 : pagne</p> <p>2 : son identité</p> <p>3 : projet dans la vente, aide à la personne</p> |
| Massoud | <p>1 : montre</p> <p>2 : livre de recettes maliennes écrites en français</p> |

| | |
|---------|--|
| | 3 : bonnet pour symboliser la coiffe d'une maison |
| Oussama | prévoyait d'emmener une maquette de théâtre |
| Ali | Pas d'objet apporté |
| Francis | 1 : chant religieux de son enfance 2 : carnet scolaire et ballon de basket 3 : aucun |
| Amina | 1 : tissu pour un pagne 2 : carnet scolaire 3 : blouse blanche |

3. Discussion

Les réponses efficaces sur le temps de la recherche action sont celles qui ont permis de sortir d'un sentiment d'impuissance face aux différents paradoxes auxquels se confrontent les jeunes et les professionnels, leur permettant de faire avec l'urgence avec des objectifs accessibles. Il est indispensable aussi de prendre en compte les réactions contre-transférentielles liées au traumatisme psychique [19,20] ou liées au statut de ces jeunes considérés à la fois comme protégés dans le cadre de la protection de l'enfance, puis indésirables à la majorité du fait des politiques d'immigration [8,24].

3.1. Accompagner malgré le soupçon

Il s'agit d'éviter le racisme institutionnel, forme de fonctionnement des institutions qui peut provoquer des inégalités. Ce fonctionnement n'est pas forcément fondé sur une conviction raciste des professionnels, il peut parfois même être maintenu avec de bonnes intentions [25,28]. Un des moyens pour pallier ce risque est un accès plus égalitaire aux services de soins, de traduction, juridiques, etc. Pour les jeunes isolés étrangers, il s'agirait d'éviter « l'épreuve du soupçon » dont parle Bricaud [4], c'est-à-dire d'éviter de considérer que le jeune construit un faux récit dans le but d'obtenir ses papiers, notamment lorsque le professionnel n'est pas à une place d'évaluateur. Quand cela est le cas, le jeune se sent forcé à répéter un récit protecteur pour lui, sans savoir quels sont les enjeux de ce récit pour ceux qui lui imposent de (se) raconter encore et encore. Dans les cas où le récit est construit, cela

n'enlève pas tant à sa vulnérabilité ou au vécu d'isolement du jeune. L'information est le premier degré de l'accompagnement bientraitant. À un autre extrême, une posture trop compassionnelle n'est pas toujours aidante pour mettre en action ou redynamiser une situation. Si nous devons prendre une métaphore périnatale, nous pourrions dire que cela revient à glisser de l'objectif de stopper les pleurs d'un bébé vers celui de tisser un lien pour que l'enfant puisse se faire entendre.

Le partage de l'insécurité du jeune qui est une réalité sociale majeure, la prise en compte de son désarroi, la reconnaissance des limites éthiques tout en étant dans une démarche active de recherche de solutions possibles sont des manières de sortir le jeune de son isolement. Le dispositif de recherche s'est pérennisé par la suite sous la forme d'un dispositif clinique à la Maison de Solenn⁹ animé par un binôme psychologue-pédopsychiatre [16,23]. On y voit que les soignants y deviennent un peu assistants sociaux, et les éducateurs un peu soignants ; et que, somme toute, tous les participants y compris le jeune s'y métissent à plusieurs niveaux. Parfois, cela peut nécessiter d'être très factuel et concret avant toute élaboration [21] : de faire de la psychothérapie, de prescrire, et de rédiger des certificats dans le même cadre. Les intervenants y assument cette réalité.

Le cadre d'accueil particulièrement sécurisant de cette recherche contraste avec la violence du monde extérieur (il y a opposition entre l'extérieur et notre manière d'accueillir). La tonalité chaleureuse des chercheurs, ce lieu hors du temps alors que « c'est la course contre la montre » (comme le dit un jeune qui apporte une montre comme objet du présent !), le tutoiement, l'accueil en rond autour d'une table basse et une boisson chaude ont en vérité contribué à la qualité des interactions dans ces entretiens. Tout discours était clairement dit et explicité, teintant la rencontre d'une authenticité et d'une humanité. En quelque sorte, ce dispositif constitue un lieu hors du temps où le jeune peut retrouver son histoire avec l'aide des professionnels, en respectant la poésie interne dans cette histoire retrouvée, en présence et avec l'écoute active et rassurante de l'éducateur. Les expériences de non-sens sont écoulées par une « remise en histoire » progressive [2] pour éviter une valence traumatique dans cet après-coup inéluctable. Le dispositif groupal permet la contenance nécessaire pour l'émergence d'un récit traumatique. L'élaboration d'un sens dans une situation où les traumatismes imprègnent le récit de vie d'un sentiment d'insensé [43] aide particulièrement à la construction identitaire de ces jeunes. Notamment, un sens élaboré autour d'un rite de passage pour comprendre un parcours traumatique, marqué par des ruptures, a semblé faire

⁹ Consultation NATMIE : Nouvel Accueil Transculturel Mineur Isolé Étranger.

écho pour plusieurs jeunes. Cela aide le jeune à sortir d'une position régressive et marquée par le découragement ou la résignation. Le parcours traumatique s'inscrit dans un parcours initiatique pour devenir adulte. Parfois inverser un positionnement qui fige le jeune, redynamise en donnant un sens plus acceptable de rite de passage. Ce sens peut aussi les relier à leur filiation de par les similitudes avec les difficultés vécues par leurs propres parents.

Pour permettre un récit de soi, les entretiens sont axés sur le rétablissement des niveaux de continuité entre passé, présent et avenir, rendant compte de l'identité complexe des jeunes migrants. Une attention particulière était apportée à la part traumatique d'un parcours qui peut rendre difficile voire confus un récit, en plus de la dimension transculturelle à prendre en compte dans ce récit [3].

Être à plusieurs permet la mobilisation des autres professionnels autour du jeune et le partage des co-références, ce qui allège la charge émotionnelle contre-transférentielle (avec parfois un sentiment d'abandon). Certains négocient avec leur hiérarchie un prolongement en contrat jeune majeur, en mettant en balance la vulnérabilité et la rudesse de la date administrative. Certains introduisent rapidement le dossier pour des demandes diverses pour que, lorsque le couperet administratif tombe, le maximum ait déjà été fait. D'autres ne se mettent pas en position de juge ou de « dénonciateur » et restent dans la continuité, tant que la prise en charge ASE est officielle. Dans tous les cas, un accompagnement vers la sortie est possible en ciblant les guidances très concrètes (comme le fait d'être autonome dans les transports, les associations à rencontrer, un plan pour accéder à un lieu administratif, où s'alimenter, où avoir accès aux soins, quels hébergements rechercher, etc.).

3.2. Quelles continuités possibles ?

Lors de cette étude, plusieurs lieux ont pu représenter des lieux d'ancrage au passage à la majorité. Ainsi, l'école ou un lieu de formation peuvent parfois constituer un point de stabilité ; à condition, bien entendu, de pouvoir continuer à s'y rendre. Le jeune existe alors avec un statut, celui d'élève. Des mouvements de solidarité dans ce cadre sont régulièrement rapportés.

Un lieu de soins où on a été bien accueilli peut s'apparenter aussi à un phare qui éclaire. La consultation NATMIE l'a été à plusieurs reprises, certains jeunes revenaient un an après raconter leur parcours d'errance, se ressourcer, parfois en état de pré-décompensation psychique. Nous bordions alors leurs orientations. Pour un jeune de la recherche, son

médicament pour gérer sa maladie chronique a constitué son objet du présent et du futur : c'est le lien à l'hôpital qui le rassure dans sa permanence possible, sans pour autant y être réhospitalisé régulièrement.

Avoir la possibilité de s'exprimer dans sa langue maternelle permet aussi de maintenir une continuité identitaire au sein du tourbillon identitaire que ces jeunes traversent. La place du médiateur-interprète a ainsi été essentielle pour permettre aux jeunes de se sentir rassurés dans l'expression de leurs points de vue. Tantôt figure identificatoire aux parents, tantôt clef d'accès aux différentes représentations culturelles, il permet de lier le passé au présent par la langue de la mère, qui est aussi la langue qui porte le mieux les émotions.

Malgré le statut lié à l'isolement, il n'est pas interdit de parler de la famille restée au pays ou présente en France. Cela fait aussi partie du travail des professionnels du soin ou de l'éducatif : essayer de faire des liens, que cela soit au téléphone avec la famille au pays, ou avec la famille sur place si le jeune semble avoir des liens. Et afin de rassurer le jeune un accompagnement peut être possible bien que différent même si la famille est en France.

L'essentiel est de (re-)trouver des lieux de réaffiliation pour ces jeunes que le départ a désaffiliés. Il peut être utile de mobiliser ainsi les associations, le réseau communautaire, les accueils de jour, les services juridiques, etc. L'absence de solution idéale ou satisfaisante et/ou qui ne correspond pas aux attentes, ne doit pas laisser dans la sidération. Ne sous-estimons pas l'effet d'un repas avec les saveurs d'un pays, apporté par une association, ou l'effet de parler la langue du pays. Une continuité là aussi peut redonner des forces face à l'adversité et à l'altérité.

Soulignons aussi l'importance de marquer les passages par une fête, des actes ou des paroles qui accompagnent et constituent un étayage. Dans l'étude, les chercheurs mettent en paroles les transformations du jeune. Un soin particulier est accordé à la présentation de chacun au début, mais aussi à « l'au revoir. » Citons un des chercheurs qui prend le temps de cet « au revoir », en évoquant l'admiration qu'il a pour les gens qui se battent, qui ont des objectifs clairs. Il souhaite alors de manière métaphorique au jeune « de poursuivre le beau voyage. »

3.3. L'errance qui rend fou et place du soin psychique dans les situations de décompensation

Huit jeunes ont manifesté des troubles psychiatriques pendant la recherche ou un an avant et ont bénéficié de soins psychiatriques dans les suites de la recherche [41], notamment

sur un versant psychothérapeutique. La recherche a alors constitué une bonne introduction aux soins psychiques, soit pour les jeunes qui en avaient besoin mais qui n'avaient pas encore été repérés, soit pour des jeunes qui les refusaient initialement par manque de représentation du milieu du soin psychique (par exemple, plusieurs jeunes présentant une problématique liée à une addiction).

Un jeune (Oussama) a décompensé sous le mode d'une bouffée délirante aiguë. La mise en place des soins a nécessité de faire beaucoup de liens. D'abord, des liens téléphoniques avec sa mère au pays, qui a pu d'elle-même constater les paroles délirantes du jeune et son état de décompensation. Elle a pu mobiliser alors un proche sur place pour venir le soutenir aux urgences. Puis des liens avec les urgences psychiatriques ont été faits pour mesurer le bénéfice-risque devant le vécu d'enfermement en hospitalisation et d'une réactivation traumatique pour ces mineurs qui ont souvent subi des violences dans leurs parcours. Liens aussi avec le secteur éducatif et social pour négocier une continuité en phase de décompensation aiguë malgré l'arrêt de la prise en charge une semaine avant le terme prévu. Il existe en effet un risque de mettre en péril un projet d'hospitalisation qui peine à se mettre en place s'il n'y a pas de projet de suite sur le plan social. Ce jeune a finalement été accompagné dans son pays, après une anxiolyse de quelques jours. Pour lui, rentrer au Maroc sans avoir réussi son projet migratoire s'apparentait à un échec. L'enfance et l'adolescence périlleuses d'un certain nombre de ces jeunes isolés étrangers altèrent leurs enveloppes psychiques [1]. Pour les jeunes particulièrement vulnérables comme Oussama, la crise aiguë psychotique se déclenche le plus souvent au moment de vécus émotionnels de changement catastrophiques [14].

La présence de l'éducateur du début à la fin des entretiens de recherche a permis de rendre compte de son intégration naturelle dans ce dispositif. Loin d'être une limite pour se raconter, le jeune se livrait en confiance, une fois qu'il avait l'assurance d'être compris, le dispositif groupal concourant à cette possibilité de compréhension. Dans les situations de décompensation psychiatrique, le partage du secret professionnel avec l'éducateur s'avère, selon nous, primordial. L'éducateur constitue le premier *caregiver* du jeune, et l'autorité parentale est représentée par le juge des enfants. Il est donc légitime que le soignant, quelle que soit la discipline médicale, transmette comme pour les autres adolescents des éléments utiles de l'état clinique du jeune pour faciliter la compréhension et la thérapeutique, au même titre qu'un parent qui prend soin de ses enfants au retour à la maison.

C'est parfois l'errance sociale même qui rend fou et favorise la décompensation lors de la fin des prises en charge à 18 ans. Un vécu d'acculturation brutale ou de discrimination

favorise aussi les décompensations anxieuses [18]. Fierdepied [13] détaille les situations de précarisation extrême, comment la dimension traumatogène de l'exclusion sociale peut à la fois revêtir une fonction initiatique (c'est-à-dire de mise en sens) tout comme elle peut rester absurde, sidérante et répéter un scénario traumatique de rupture et d'abandon. Pour elle, c'est autant l'expérience d'anéantissement que celle de désobjectivation qui produira le traumatisme psychique. Rendre le jeune sujet, avec son histoire spécifique, est donc une piste de travail nécessaire pour border ces transitions douloureuses.

Des études sur le devenir des MNA bien après leur majorité seraient nécessaires. Gauthier [15] émet l'hypothèse que soit le processus de résilience va persévérer, soit les troubles psychiques antérieurement intériorisés pour pallier l'insécurité des régularisations administratives et la précarité s'externaliseront. Dans notre expérience de consultation NATMIE, nous avons constaté qu'un maillage *secure* se brodait minutieusement au décours de ces consultations, permettant aux jeunes d'avoir un souvenir ou une représentation du soin psychique dont ils pourront se saisir plus facilement à des périodes de vulnérabilité de leur vie future. Certains en ont fait ce retour plusieurs années après.

4. Conclusion

Les dispositifs transculturels [25, 26, 29] s'adaptent aux problématiques d'actualité. Ce qui semble efficace pour la prise en charge des mineurs non accompagnés est de les recevoir en petit groupe associant deux thérapeutes, s'appuyant sur une méthode complémentariste et à l'aide de médiations ainsi que de médiateurs. Ce groupe montre une souplesse assumée entre positions psychothérapeutiques, psychiatriques, sociale et médicale, tout en intégrant l'éducateur de manière active.

Concernant la transition de la prise en charge aux 18 ans, maintenir un maximum de continuité possible dans le sentiment de filiation et d'affiliations (réseaux amical, familial, des langues, des soins, des formations...) semble être la plus protectrice des approches. L'arrêt des prises en charge doit être préparé, non brutal et faire sens. Cependant, nous ne pouvons souvent qu'être humbles et modestes car il n'y a pas de solution idéale pour un certain nombre d'entre eux. Il s'agit plutôt de faire avec, et de s'engager pour maintenir une empathie métaphorisante en favorisant leur pulsion de vie. S'engager, c'est accueillir et accompagner au mieux, malgré toutes les embûches pour le jeune et pour soi, en apportant une petite pierre à l'édifice de l'adulte que le jeune deviendra.

Conflit d'intérêt : pas de conflit d'intérêt

Références

- [1] Anzieu D. *Le moi peau*. Paris: Dunod;1995.
- [2] Aulagnier P. *Se construire un passé*. *Journal de Psychanalyse de l'enfant* 1989;7:119-220.
- [3] Baubet T, Moro MR. *La validité du diagnostic d'ESPT est insuffisante en situation transculturelle*. *Stress et trauma* 2008;8:227-8.
- [4] Bricaud J. *Mineurs Isolés Étrangers : L'épreuve du soupçon*. Paris: Vuibert; 2006.
- [5] Cottle TJ. *The Circles Test: An Investigation of Perceptions of Temporal Relatedness and Dominance*. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment* 1967;31:58–71. doi:10.1080/0091651X.1967.10120417
- [6] Cottle TJ. *Perceiving time: a psychological investigation with men and women*. John Wiley & Sons Australia, Limited; 1976.
- [7] Devereux G. *L'ethnopsychiatrie*. *Ethnopsychiatria* 1978;1:7-13.
- [8] Derivois D. *Clinique de la mondialité : vivre ensemble avec soi-même, vivre ensemble avec les autres*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck; 2017.
- [9] Derivois D, Karray A, Cénat JM et al. *Accompagner le déménagement des mineurs non accompagnés : une étude exploratoire en protection de l'enfance*. *Ann Méd Psychol* 2018;176:567-71.
- [10] Derluyn I, Mels C, Broekaert E. *Mental health problems in separated refugee adolescents*. *J Adolesc Health* 2009;44:291–7. doi: 10.1016/j.jadohealth.2008.07.016
- [11] Etiemble A. *Les mineurs isolés étrangers en France*. *Migrations études* 2002;(109):1-16.
- [12] Fazel M, Reed RV, Panter-Brick C, Stein A. *Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors*. *Lancet* 2012;379:266–82. doi: 10.1016/S0140-6736(11)60051-2
- [13] Fierdepied S, Sturm G, Baubet T. *Traumatisme psychique et environnement défaillant chez les individus en situation de précarité sociale*. *Bulletin de psychologie* 2016;1:3-17.
- [14] Fognini M. *Perspectives et apports de Bion au travail clinique*. *Le coq Héron*. 2004;177:144-60.
- [15] Gauthier S. *Les mineurs non accompagnés sont confrontés au paradoxe de l'accueil*. *Actualités sociales hebdomadaires* 2017;3037:26-7.

- [16] Guessoum S, Touhami F, Radjack R, Moro MR, Minassian S. Prendre en charge les mineurs non accompagnés : spécificités d'un dispositif complémentariste en contexte transculturel. *L'Autre* 2020;3:262-73.
- [17] Hanewald B, Knipper M, Fleck W, Pons-Kühnemann J, Hahn E, Ta TMT, et al. Different Patterns of Mental Health Problems in Unaccompanied Refugee Minors (URM): A Sequential Mixed Method Study. *Front Psychiatry* 2020;11:324.
doi: 10.3389/fpsy.2020.00324. PMID: 32411027; PMCID: PMC7198874
- [18] Jore T, Oppedal B, Biele G. Social anxiety among unaccompanied minor refugees in Norway. The association with pre-migration trauma and post-migration acculturation related factors. *J Psychosom Res* 2020;136:110-75.
doi: 10.1016/j.jpsychores.2020.110175. Epub 2020 Jun 24. PMID: 32652372.
- [19] Lachal C. Le partage du traumatisme : contre-transferts avec les patients traumatisés. Grenoble: La Pensée sauvage; 2006.
-
- [20] Lachal C. Comment se transmettent les traumas ? Traumas, contre-transferts, empathie et scénarios émergents. Grenoble: La Pensée sauvage; 2015.
- [21] Lefebvre P, Baubet T. Rencontre clinique d'un ancien enfant des rues du Maghreb. Enjeux contre-transférentiels dans la prise en charge des mineurs étrangers non accompagnés. *Revue de l'enfance et de l'adolescence* 2017;2:175- 84.
- [22] Minassian S. Du temps au récit chez le jeune isolé étranger [thèse]: Université de Rouen; 2015.
- [23] Minassian S, Touhami F, Radjack R, Baubet T, Moro MR. Les détours du trauma lors de la prise en charge des mineurs isolés étrangers. *Enfances & Psy* 2017;74:115-25.
<https://doi.org/10.3917/ep.074.0115>
- [24] Minassian S. Les soins sont de plus en plus absents du parcours des mineurs non accompagnés. Entretien de Nathalie Lequeux par Sevan Minassian. *Soins psychiatrie* 2019;324:18-20.
- [25] Moro MR. Guide de psychothérapie transculturelle. Soigner les enfants et les adolescents. Paris: In Press; 2020.
- [26] Moro MR. Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants. Paris: Dunod; 1998.
- [27] Moro MR, Radjack R. Partir du terrain. Approche transculturelle. In Niewiadomski C, Ponnou S (Eds) *Pratiques Fondées sur des Données Cliniques en Travail Social* 2020;145- 77.
- [28] Mourin B, Mestre C. Malentendu culturel et maltraitance institutionnelle. *Bébés d'ici, bébés d'ailleurs*. Spirale 2017;1:154 -7.

- [29] Nathan T. Épistémologie et technique de la consultation d'ethnopsychiatrie. *Medicographie* 1989;119:29-33.
- [30] Radjack R, Touhami F, Woestelandt L, Minassian S, Mouchenik Y, Lachal J, Moro MR. Cultural competence of professionals working with unaccompanied minors: Addressing empathy by a shared narrative. *Frontiers in Psychiatry* 2020;11:528.
doi: 10.3389/fpsyt.2020.00528
- [31] Radjack R, Minassian S, Touhami F. État des lieux et besoins de santé des mineurs non accompagnés. *Soins psychiatrie* 2019;324:12-7.
- [32] Radjack R, Hollande F, Touhami F, Minassian S, Moro MR. Un destin commun et assumé : bien accueillir les mineurs isolés étrangers. *Laennec* 2017;3:42-55.
- [33] Radjack R, Hieron S, Woestelandt L, Moro MR. L'accueil des mineurs isolés étrangers : un défi face à de multiples paradoxes. *Enfance et Psy* 2015;67:54-64.
- [34] Ricœur P. Temps et récit. Paris: Seuil; 1984.
- [35] Ricœur P. Soi-même comme un autre. Paris: Seuil; 1990.
- [36] Smith JA, Flowers P, Larkin M. Interpretative Phenomenological Analysis Theory, Method and Research. London: SAGE; 2009.
- [37] Sprock-Demarcq et al. Les objets Flottants en formation systémique : contribution au développement personnel et professionnel du futur thérapeute. *Cahier critique de thérapie familiale et pratiques de réseaux* 2008;2:69-80.
- [38] Touhami F, Radjack R, Moro MR. Penser les enfants isolés, des objets pour dire le temps. *Carnet Psy* 2015;188:36-41.
- [39] Trebalag AK, Breuer-Wirbel E, K'ourio H, Pham-Scottez A, Silliau D, Gourevitch R. *Soins psychiatrie* 2019;324:21-4.
- [40] Vervliet M, Lammertyn J, Broekaert E et al. Longitudinal follow-up of the mental health of unaccompanied refugee minors. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 2014;23:337–46.
- [41] Woestelandt L, Touhami F, Radjack R, Moro MR, Lachal J. Initier un suivi psychiatrique chez les jeunes isolés étrangers. *Soins Psychiatrie* 2017;313:15-8.
- [42] Woestelandt L, Radjack R, Touhami F, Lachal J, Moro M. Se raconter à l'autre et se construire à travers des objets : une médiation intéressante pour les jeunes isolés étrangers. *La psychiatrie de l'enfant* 2018;61: 393-420. doi:10.3917/psyse.612.0393.
- [43] Zempléni A. Le sens de l'insensé : De l'interprétation « magico-religieuse » des troubles psychiques. *Psychiatrie Française* 1983;4(2947), 0291-0233.

Résultats détaillés de l'article 3

Nous présentons les résultats qui sont condensés sous forme de tableaux au sein de ce troisième article par souci de respect du nombre de caractères et de lisibilité, de manière plus détaillée ci-dessous.

Nous reprenons les thématiques les plus récurrentes évoquées par les jeunes, leurs éducateurs et/ou les chercheurs au sujet des problématiques qui les animent et illustrés par des verbatims paradigmatiques. Ces thèmes (ici les sous-titres) sont regroupés en métathèmes qui constituent nos titres. Les thèmes correspondent soit à des thèmes exposant une problématique récurrente ; soit à « thèmes –actions » correspondant à des actions qui ont semblé régulièrement efficaces pour mener à un changement dans la relation entre le jeune et l'éducateur, ou un apaisement sur le temps de la recherche.

Thèmes :

1) Rechercher le lien, pallier le risque d'isolement :

- Nécessité de se départir d'un sentiment d'impuissance

Une focalisation sur un sentiment de solitude accentue un sentiment d'impuissance au passage des 18 ans et est systématiquement évoqué dans les premiers entretiens. Le risque dans ces situations est de se sentir tellement isolé (et par définition au niveau du statut de ne pas avoir le droit de ne pas l'être) du côté du jeune, mais aussi du côté de l'éducateur.

« A 17 ans et demi c'est l'horreur (en comparaison à ceux qui arrivent à 15 ans et qu'on a le temps d'accompagner)! (Rires) on a six mois pour tout faire quand ils arrivent et qu'ils parlent pas un mot de français qu'ils n'ont jamais été à l'école, on a six mois pour faire l'impossible ! » (Educateur, 1^{er} entretien)

« L'orientation dans une structure et que, justement, on les suit à l'hôtel, du coup ça veut dire qu'on les voit très, très souvent et qu'on n'a pas de solutions d'accueil. Il y a le temps qui

passé et on sait que les 18 ans vont arriver et que, là de plus en plus, les contrats jeunes majeurs, l'ASE n'en fait plus pour les jeunes qui n'ont pas de formation professionnelle qualifiante, qui ne sont pas dans un lieu d'accueil. Donc, on a le stress et l'angoisse de: qu'est-ce qui va se passer après les 18 ans pour ce jeune, qui va certainement être à la rue et très exposé à la prostitution, la drogue. » (Educatrice, 1^{er} entretien)

Cibler des objectifs personnalisés et précis en s'appuyant sur le récit du jeune a permis de contrer ce risque de sidération par l'urgence. Il s'agit de ne pas être dans l'évitement et de chercher à connaître le récit du jeune et le vécu malgré tout. Les thèmes suivants en donnent des pistes.

- Souligner les capacités du jeune à faire du lien et donner envie d'appartenir à un groupe

Plusieurs jeunes et éducateurs se sont montrés sensibles et rassurés par une valorisation de cette capacité à créer du lien quelles que soient les circonstances et qui peut servir pour toujours.

« Il a cette capacité de tisser des liens et de faire en sorte que les gens gravitent autour de lui et s'occupent de lui. » (Chercheur pour Massoud, HLR)

Citons l'exemple d'une jeune valorisée ici sur sa capacité à trouver sa place au sein d'un néogroupe de pairs de différentes origines. Elle est celle et la seule qui avait l'autorisation de cuisiner dans son foyer :

« On me dit, Tatiana elle est partie, on va plus manger ..., c'est comme une nouvelle famille " (Tatiana, origine guinéenne). »

« Vous êtes d'une grande générosité, vous avez besoin de nourrir les autres et de les protéger. » (Chercheur pour Tatiana)

Pour un autre jeune Cheb, d'origine sénégalaise, la recherche a permis de mettre en valeur sa place reconnue en tant que « sachant », qualité reconnue depuis son pays d'origine, et qui avait justifié qu'il ait été choisi par sa famille parmi sa fratrie pour réussir en partant. Ce jeune avait apporté le Coran en tant qu'objet à la fois du passé, du présent et du futur, pour parler de sa place à l'école coranique au pays, puis de la place d'instruit et de sage qu'il a pu adopter auprès des autres jeunes en France. La reconnaissance de cet objet par les pairs éducatifs, a

permis une reconnaissance symbolique de cet objet de transmission immuable et catalyseur de sa culture et de son identité. A partir de cela, Cheb a pu s'inscrire dans d'autres affiliations métissées proposées par les référents sociaux.

- Un passage du « je » au « nous » :

Reconnaître explicitement les difficultés semble permettre que le jeune se sente moins seul face à l'adversité. Les actions ont consisté à être explicite sur la situation d'isolement, les paradoxes, reconnaître cette souffrance-là, puis de parler de dignité préservée.

« Le mineur préfère prendre tout sur lui. Mais il est dans cette idée qu'il est condamné à réussir ici et il n'a pas le droit à l'échec ... Surtout que la région d'où il vient, à partir de 15 ans, au pays, il est considéré comme un homme. Il ne doit pas pleurer, il ne faut pas qu'il montre ses sentiments. Du coup, il y a l'honneur aussi qui est en jeu » (Médiateur)

« Moi, j'ai perdu ma mère en 2011, donc j'ai encore mon père et j'ai mes frères et sœurs là-bas. Ici, je suis en galère. C'est pas facile pour moi, mais après si je raconte à ma famille que je suis en difficulté ici, ils seront pas bien là-bas. Du coup, non seulement moi je serai pas bien ici, eux ils seront pas bien là-bas et je veux pas qu'on arrive à cette situation-là. Je préfère souffrir en silence ». (Tay, Pendjab)

Il s'agit de partager parfois ce désarroi devant le jeune sans pour autant se sentir dans l'impuissance et sans banaliser, et se sentir ensemble pour lutter.

« Pourtant ce n'est pas toujours cohérent le système. Elle était à l'hôtel à Jaurès, puis elle était au centre Enfants du Monde, elle était dans un foyer, avec d'autres jeunes filles, elle a commencé un travail de français, je pense qu'elle a fait plein d'activités. Puis elle a été admise à l'ASE et elle est retournée à l'hôtel. C'est vraiment ... On a l'impression d'avancer et puis après ... » Educatrice de Tatiana

Une éducatrice évoque la frustration de ne pouvoir accompagner le jeune dans un projet pâtisserie comme celui-ci le voudrait, mais de choisir la filière restauration par dépit, par manque de place et de temps, alors que pour d'autres adolescents, cela serait possible :

« Il y a aussi les capacités de Tatiana, Le fait qu'elle a certaines capacités, et ces capacités elle ressent peut-être qu'on n'arrive pas à les mettre en valeur, comme elle voudrait peut-

être. » (chercheur)

Réponse de l'éducatrice : « *Ses rêves, elle pourra les avoir une fois qu'elle aura ses papiers, elle pourra recommencer un autre diplôme, enfin la vie c'est long, elle peut changer de formation, elle peut faire autre chose, voilà.* »

Enfin, pour le jeune être authentiquement cru dans une relation de confiance permet d'associer l'éducateur et en soi de se sentir moins seul.

« *L'éducatrice parlait d'un lieu d'écoute, moi je dirais que c'est encore plus que ça parce que comme l'ASE a dit que j'étais déclaré majeur, quand j'ai toqué à la porte de l'association, l'association aurait pu dire : « non, c'est fini, vous êtes déclaré majeur ». Au contraire, ils ont cru à mon histoire.* » (Jeune Tay)

- Faire exister les absents

Le manque, l'absence de lien, voire le vécu abandonnique sont régulièrement rapportés par les jeunes :

« *C'est mon expérience – quand vous partez du pays avec des numéros de téléphone des personnes à l'étranger – ça, c'est ce que j'ai ressenti en Grèce – quand vous appelez une personne là-bas, la personne ne décrochera pas son téléphone. En fait, c'est comme si on devient un fardeau pour eux et après il faudra s'occuper de nous. En fait, on peut compter sur personne.* » (Abdel, marocain)

Lorsque cela s'est avéré cohérent, les chercheurs et médiateurs ont aidé à élaborer les anciennes ruptures :

« *Les liens entre fils et papa c'est sacré. En général, quand il y a un désaccord aussi profond, il y a toujours un tiers qui est là pour faciliter la médiation. Maintenant ça peut paraître peut-être plus compliqué quand on est loin. Mais je pense qu'il faut du temps, pour le fils mais aussi pour le père* » (Chercheur au sujet de Massoud., Malien, HLR)

« *Chaque chose en son temps, quand on le traduit en Soninké, on y inclut « ça peut se réaliser avant son heure » (Médiateur pour Massoud, qui a constitué une figure identificatoire qui rappelle le père du jeune)*

Faire parler des réseaux d'appartenance familiale, même si la famille est loin, permet de penser les jeunes moins isolés. Les chercheurs les ramènent à leurs sentiments d'appartenance, à leurs filiations, et à la transmission de certaines valeurs qui pérennisent le sentiment de présence de la famille. Les jeunes semblent se rappeler en quelque sorte que les ancêtres ou la famille sont toujours là. Plusieurs ont dessiné leur famille, ou rapporté un objet en lien avec eux parmi les objets du passé, ou parlé d'une chanson qui les évoque.

*« Cette force vient aussi d'eux, ta mère et ton père étaient forts, et courageux aussi »
(chercheur pour Abdel, Marocain)*

*« Tes parents étaient aussi des voyageurs qui ont bravé plusieurs obstacles » (jeune Fleur,
orpheline, du Congo RDC)*

2) Trauma et précarité : violence du monde réel par rapport à celui du monde d'accueil

- Une réalité sociale d'insécurité qu'il faut évoquer

Certains jeunes ont passé le cap des 18 ans durant le temps de la recherche et ont expérimenté le risque de se retrouver sans logement sur le temps de la recherche. Il aurait alors paru en décalage de parler d'autre chose.

« On a convenu qu'on ne parlerait pas des objets aujourd'hui parce que pour nous c'était trop tôt avec tout ce qui se passait » (Chercheur)

« C'était difficile pour nous de te demander de parler de l'avant, de l'après, de maintenant, alors que toi tu avais mal dormi, que tu étais déstabilisé par rapport à ce qui va se passer demain. » (Chercheur)

La majorité des jeunes décrivent une désillusion à l'arrivée en France : le plus dur à vivre est selon eux, non pas leur passé, mais ce qu'ils vivent en France et en particulier ce passage à la majorité.

« En arrivant ici, j'ai découvert quelle est la réalité, parce que j'ai entendu cette histoire que c'était difficile. On m'a dit un petit peu que c'était difficile là-bas, mais je pensais que c'était des histoires. Mais j'ai vu de mes propres yeux que c'est pas des histoires, c'est la réalité, malheureusement. » (Brahim, malien)

Pour d'autres, plus rares, le vécu immédiat a été positif :

« Je ne pensais pas que je serai bien accueilli et que je me sente comme si c'était chez moi et qui m'aide à me reconstruire quoi ! » (jeune Mouhamad, guinéen)

Cependant, pour ce jeune, une maladie a été diagnostiquée à son arrivée en France (drépanocytose) non diagnostiquée dans son pays et il a été accueilli régulièrement dans lieu de soins.

Les ruptures multiples précarisent aussi sur le plan psychique, et réactivent l'exil d'une certaine manière :

« ... comme si une deuxième fois il perdait un entourage, il quittait quelque chose et je sens bien que ce qu'il a vécu c'est ça. C'est à dire, en partant de chez cette dame qu'il a aidée et soutenu, il avait un toit. Mais c'est plus qu'un toit, il était en lien avec elle » (chercheur)

L'avenir était impensable pour une partie de ces jeunes lors du premier entretien « *inconnu* », « *pas encore* », « *pas de place* », et devient envisageable dans le troisième. Un jeune (Yoham) s'en étonnait lui-même en dessinant son circle test. Ce qui lui permet de se saisir du futur est l'articulation avec les intervenants, notamment son éducateur, avec l'évocation des marqueurs sociaux symboliques (sens de la responsabilité, objectif de formation), et son rapport au passé plus apaisé pour envisager l'avenir, qu'il soit géographique ("Oran, c'est l'avenir, c'est là où j'irais une fois que j'aurais mes papiers") ou bien culturel (Dieu, la bénédiction, le Destin).

- Relancer l'espoir par un partage d'expérience

Les jeunes ont été attentifs particulièrement aux autorévélations des professionnels (chercheurs, médiateurs ou éducateurs), c'est-à-dire, des révélations personnelles (tout en restant professionnel) mise au profit d'une compréhension empathique du jeune : elles peuvent concerner le recul sur l'expérience sur d'autres jeunes ou encore de leur propre famille : même si c'est dur, et long, il est possible d'y arriver. Ainsi le fait cette chercheuse issue d'une deuxième génération de migration, et qui utilise l'identification pour encourager le jeune :

« Moi je pense à mon père, je pense à d'autres migrants. Je pense à vous peut-être. Ce n'est jamais simple. »

Mouhamad, guinéen, évoque alors en réponse un objet du futur, qu'il n'arrivait pas à déterminer jusqu' alors, et choisit le verbe « *s'accommoder* » qu'il a appris en France et dont

il essaie de se souvenir chaque fois qu'il est en prise avec un découragement, une situation difficile.

Le mot « s'accommoder », c'est à dire accepter ce que l'on n'a pas choisi, au cas où ça m'arriverait... parce que, dans l'école où j'étais, c'était une classe d'accueil...c'est là où j'ai eu à apprendre le mot là comme base...parce que j'ai vécu là-bas des choses que j'ai mal supportées mais comme j'avais pas le choix, j'ai dû m'accommoder, quoi ! Accepter tout ça, jusqu'à ce que Dieu ait voulu que ça se termine ! Donc tout ce qui m'arrive, même si je n'aime pas, je dis : ah ! faudra que je m'accommode, donc, oui, c'est le mot que j'aime... »

Chercheur : « oui, c'est un mot de ... vieux sage ! »

- Redonner un sens au voyage

Devant la désillusion évoquée par plusieurs jeunes, ainsi que le découragement, revenir sur les objectifs initiaux du voyage semble aider le jeune en redonnant du sens à ce qui paraît parfois devenir insensé, les objectifs devenant floutés par les traumatismes multiples et l'errance. Il ne s'agit pas alors de renforcer un mandat qui pèse, mais de mettre en valeur ce qui a pu aboutir, et redynamiser la capacité de rêverie pour continuer à avancer, en pensant par paliers.

Citons le jeune Richard, congolais arrivé en France pour échapper aux représailles politiques dont son père faisait l'objet, et ayant vécu des ruptures à plusieurs reprises (tante paternelle qui n'a pu l'accueillir en France, hébergement d'urgence, etc). Alors qu'il est accueilli dans un foyer au sein duquel il a créé des liens très forts, l'ASE est dessaisie de son dossier pour suspicion de faux passeport. Le jeune doit quitter le foyer et n'a pu réaliser le 3^{ème} entretien. Durant les deux premiers entretiens, le récit est impacté par l'importance des études pour lui et ses deux parents. Sa mère est issue d'une famille aisée et son père était étudiant quand ils se sont unis contre l'avis de leurs familles respectives. Ils se sont alors retrouvés isolés. Le père devient par la suite magistrat. Richard est brillant et souhaite devenir médecin. Il vise ici une formation d'infirmier et a de très bons résultats. Nous apprenons par la suite que c'est le lycée où il est scolarisé depuis six mois qui s'est mobilisé pour lui payer une chambre d'hôtel. L'école est devenue son point de mire et de repère.

Pour Massoud, malien, on lui rappelle que son objectif de « *parler bien français avant tout* » est honoré. Les chercheurs lui rappellent le sens de son projet, qu'il avait presque perdu. Et mettent en valeur ses capacités de réussite.

- Souligner le courage malgré la déception ou la crainte d'avoir mal fait

Les termes « *force* » et « *courage* » reviennent souvent dans les propos des chercheurs, éducateurs et médiateurs, en les reliant à la personnalité du jeune en fonction de ce qui se déroule dans le récit. Ainsi, on remet en évidence la force que Massoud avait avant même de venir en France puisque celui-ci raconte « *avoir été confronté à des difficultés au Mali et s'attendait à une vie meilleure ici.* » Les épreuves, son adversité ne sont donc pas nouvelles. La mise en valeur de sa capacité de résilience semble le rassurer. Plusieurs verbatims des chercheurs légitiment aussi le sentiment de fatigue, la nécessité de se reposer pour reprendre des forces tout en valorisant le courage de ces jeunes.

Les entretiens permettent de déceler ce qui a pu faire le lit du découragement dans les histoires individuelles de chacun. Certains jeunes évoquent un sentiment de culpabilité, plusieurs révèlent un moment du parcours migratoire où ils ne se sont pas sentis protégés par la « *bénédiction* » d'un de leur proche. Les chercheurs tentent alors de pallier ce sentiment de culpabilité sans le banaliser.

« *J'ai déçu ma mère en partant, elle pensait que je pouvais réussir sans partir, et sa mère est morte pendant que j'étais à l'étranger. Je n'avais que la bénédiction de mon père.* » (Jeune Tay, Pakistan)

« *Il peut compter sur sa force et son obstination, Tay a dit quelque chose de très bien, il a dit : « j'étais dans un cocon » et ensuite, l'exil fait que c'est un choc. Il l'exprime très bien. Il a beaucoup de recul, beaucoup de sagesse. En même temps je me disais que peut-être sa maman, en lui donnant pas sa première bénédiction, elle voulait le protéger.* » (réponse du chercheur)

3) Entre régression et responsabilisation

- Régression

Certains éducateurs rapportent des positions régressives, ou du moins une difficulté de mobilisation de certains jeunes malgré l'épée de Damoclès des 18 ans. C'est le cas d'une éducatrice qui se souciait de l'insouciance d'un jeune pour des attitudes somme toutes très adolescentes (sorties, difficultés à se lever etc) ou encore de l'éducatrice suivante qui s'interroge sur un déni :

« Là, plus particulièrement parce que c'est un jeune que je suis depuis plusieurs mois, que je sens en grande souffrance, en grande difficulté par rapport aux orientations qu'on a pu mettre en place, soit en foyer, soit en famille d'accueil, soit pour aller à l'école. Du coup, ça m'inquiète beaucoup parce que je ne sais pas ce qui est aussi difficile pour lui, pour rentrer un peu dans le moule qu'on leur demande à l'ASE. Du coup, je vois le temps passer et ce jeune n'a rien mis en place. Et je me demande ce qu'il va advenir à ses 18 ans. » Educatrice

Cette position pourrait s'apparenter à une angoisse de l'avenir qui se manifeste par de l'évitement, mais dans le cadre des entretiens, c'est essentiellement le besoin de portage par l'adulte qui ressort.

- Une position maternelle assumée chez l'éducateur

L'identification de l'éducateur à une figure parentale est évoquée par de nombreux jeunes. L'action dans la recherche a permis souvent d'aider l'éducateur à se sentir plus à l'aise avec cette relation transférentielle massive. La relation transférentielle maternelle exprimée, énoncée, est assumée progressivement au cours des entretiens en prenant souvent sens par le codage culturel :

Ainsi l'éducatrice de Brahim exprimait au premier entretien :

« C'est un jeune qui m'a beaucoup touché parce que je ne savais pas trop comment réagir quand j'allais le voir et qu'il était hospitalisé... Que... Enfin, c'est difficile parce qu'on n'est pas... On n'est pas son parent on n'est pas... On est simplement éducateur, et... C'est pas à nous, enfin j'ai presque envie de dire, c'est presque pas notre place d'être là »

Le jeune répond alors avec l'appui du médiateur :

« Je ne sais pas si les coutumes d'ici c'est ça mais en tout cas chez nous, une personne par exemple qui s'occupe de toi, donc qui représente un parent, on le qualifie comme son père et sa mère, quoi ! En même temps je ne sais pas si ici on l'interprète comme ça, mais moi dans ma tête, mes parents ici c'est elle et puis celle qui est à Montgallet parce qu'elle représente tout pour moi ! Quand j'ai un petit problème c'est elle qui vient en aide, c'est à eux que j'expose mes problèmes donc pour moi je ne leur cache rien quoi ! » Jeune Brahim, Mali

- Devenir un homme, rite de passage

L'élaboration d'un sens autour d'un rite de passage, pour comprendre le parcours traumatique ou marquée par des ruptures, a semblé faire écho pour plusieurs jeunes.

« *Partir loin, ce n'est pas dans un but de rupture mais c'est une façon d'éduquer,...* »
(Médiateur)

« *D'éduquer, de le rendre homme.* » (Chercheur)

Ce sens aide à sortir de la position régressive ou de découragements évoqués précédemment :

« *S'habituer aux gens, apprendre aussi à se séparer mais apprendre à reconstruire* »

« *Peut-être sa maman lui a donné beaucoup de forces pour qu'il se détache et se rattache mais qu'il va s'en sortir même si c'est difficile* »

« *Pour grandir, il a besoin d'être en relation avec quelqu'un qui prenne soin de lui, qui le porte, qui le maternelle* »

Le parcours traumatique devient alors un parcours initiatique pour devenir adulte.

« *Devenir un homme, c'est un chemin dur, c'est un chemin rocailleux.* » (Chercheur)

Parfois inverser un positionnement qui fige le jeune, redynamise en donnant ce sens de rite de passage plus acceptable.

« *Son père, ne lui a pas donné de bénédiction contrairement à sa mère. Mais le sevrage, ça n'est plus une affaire avec sa mère, pour devenir un homme, ça se passe avec son père.* »

« *Je pense que son père doit être fier de lui car il a traversé la mer.* »

« *Ça n'est pas à cause de son père mais grâce à son père, qu'il peut commencer à s'accomplir, à faire ses choix. Quand on a la force de dire non à ses parents c'est qu'on grandit. Et la détermination, la tient-elle de son père ?* »

Ce sens peut aussi les relier à leur filiation de par les similitudes avec les difficultés vécues par leurs propres parents.

DISCUSSION

Les réponses efficaces sur le temps de la recherche-action permettent de penser au mieux des adaptations pour la prise en charge psychologique et la clinique transculturelle dans le cadre de l'accompagnement de ces jeunes isolés étrangers, utiles à la fois pour les professionnels du soin, et ceux des services éducatifs.

Nous détaillons dans cette discussion précisément les apports de chacun des supports de narration au sein de ce dispositif, en illustrant ces apports par certaines situations paradigmatiques de la recherche. Puis, nous nous focaliserons sur les actions efficaces pour les éducateurs, c'est-à-dire celles qui ont permis de dépasser la méfiance et de faire émerger un récit qui a pu aider le jeune.

Lors de la recherche, plusieurs jeunes ont dû être orientés vers le soin psychique. Les chercheurs ayant effectué des travaux de recherche sur des aspects précis ont donc régulièrement analysés en sous-groupe (jeunes ayant eu besoin de soins psychiques/ jeunes n'en n'ayant pas eu besoin) en lien avec leur thématique (objets, circle test, évolution du lien entre éducateurs et jeunes). Nous discuterons en quoi le dispositif a pu constituer un espace de transition à valeur thérapeutique qui a mené les jeunes à des soins psychiques à plus long terme.

Enfin, nous finirons par un chapitre sur les retombées de la recherche sur le plan institutionnel, universitaire et clinique, avec la genèse d'un nouveau dispositif clinique inspiré de cette recherche-action.

1. Apport des supports de narration et illustrations paradigmatiques

1.1 L'aide importante du médiateur interprète

Nous avons transmis aux éducateurs de la manière dont on travaille avec les médiateurs-interprètes, avec la possibilité de s'en saisir au sein même de leur institution. Nous avons pu constater aussi l'importance de la continuité avec le maintien du même médiateur pour chaque entretien. Le médiateur facilite les ponts avec le pays d'origine et a participé au partage des représentations culturelles, des concepts, et au dénouement de malentendus culturels. Il représente celui qui a su s'adapter dans plusieurs univers différents. Il est un adulte qui a réussi son métissage culturel entre ici et là-bas et jongle entre ses deux identités pour en faire une richesse créative. Il apporte une aide réelle pour la négociation entre deux mondes culturels et sortir d'une idée de caractère inconciliable. C'est donc une figure identificatoire pour le jeune, et, au-delà de ses apports pour un migrant, pour un jeune isolé étranger, le médiateur donne de l'assurance pour que le jeune ose exprimer son point de vue à l'adulte sans être jugé, et en étant certain d'être compris. Les jeunes ont pu tous facilement se saisir de l'intérêt des médiateurs, les éducateurs ont pu le constater. La présence de ceux-ci leur a permis de manier les langues qu'ils maîtrisent dans des fonctions différentes (par exemple, l'histoire passée et les émotions étaient souvent relatées en langue maternelle, alors que les faits concrets ou parole dédiées aux éducateurs étaient exprimés en français). Le médiateur semble indispensable dans tout entretien avec un jeune isolé étranger, que celui connaisse des rudiments de français, ou le parle de manière plus élaborée. L'expression des affects, essentielle en psychothérapie, est aussi plus aisée dans la langue maternelle, d'où l'intérêt persistant de prendre un interprète même dans les situations où le patient parle relativement bien français. Sa fonction va au-delà de la simple traduction (qui est déjà nécessaire dans une logique éthique et de respect, sinon on s'expose à une perte voire à des déformations d'informations, et des difficultés à poser librement des questions en passant par ce filtre).

Enfin, l'interprète, représente une tierce personne qui facilite les ponts entre le pays d'accueil et le pays d'origine, et peut ainsi faire office de médiateur. Il permet de sortir d'une relation duelle (professionnel –patient) ne permettant pas la négociation, dualité peu courante dans des cultures où on règle plutôt les problèmes en groupe (à deux, on se retrouve devant le dilemme : qui a raison ? ; à trois, commence la négociation...). Notre service use d'un partenariat avec le secteur associatif pour travailler avec des interprètes professionnels. Cela représente un coût financier et temporel sur le moment (l'entretien est deux fois plus long, puisque traduit), mais un gain indéniable à terme pour la qualité des soins et la réduction du temps hospitalier. Parfois le médiateur apprend au jeune sa propre culture. Les motifs du départ sont souvent liés à une désaffiliation.

Si les interprètes professionnels sont tous formés à l'interprétariat rigoureux mot à mot, tous ne sont pas formés à la médiation. La médiation revêt une fonction supplémentaire. L'interprète sort de sa fonction de traducteur, pour expliciter plus particulièrement un concept ou l'idée générale à transmettre. Ceci dans un but de partage des représentations culturelles lorsque ces représentations sont très différentes d'une culture à l'autre (De Pury et Bouznah, 2009). Le médiateur s'appuie sur ce qu'il perçoit des interactions verbales et non verbales, des incompréhensions potentielles, pour déceler les moments pertinents de son intervention, avec l'accord du professionnel qui l'interpelle.

Les verbatims suivants de médiateurs-interprètes dans le cadre de la recherche action donnent une idée de leur type d'intervention et des apports de ceux-ci :

« Le mineur préfère prendre tout sur lui. Mais il est dans cette idée qu'il est condamné à réussir ici et il n'a pas le droit à l'échec ... Surtout que la région d'où il vient, à partir de 15 ans, au pays, il est considéré comme un homme. Il ne doit pas pleurer, il ne faut pas qu'il montre ses sentiments. Du coup, il y a l'honneur aussi qui est en jeu » (*Médiateur*).

Lors de cette intervention, une connivence avec le médiateur est palpable. En soi, la présence du médiateur démontre qu'on peut faire de son bagage lié à la migration une richesse et qu'il est possible de s'en sortir. Dans le cadre de l'étude, le médiateur ne se raconte pas mais montre qu'il a l'habitude d'accompagner d'autres jeunes. Ci-dessous, c'est la mise en évidence de l'importance de la communauté, et la proximité avec le médiateur qui emploie le pronom « on », qui permet ce partage redynamisant : « Parce qu'en fait, c'est très symbolique, quand on mange en groupe comme ça, il y a non seulement la notion de partage, et on partage

les souffrances, on partage les moments de plaisirs et beaucoup de choses, et ça se manifeste même dans la façon de manger. Vous allez sentir une affection avec un autre du groupe et prendre un morceau de viande et lui poser comme ça. Ça c'est des signes. C'est toute l'importance de se rassembler comme ça, c'est très significatif. La vie africaine, comme vous savez, on est très collectifs, on n'aime pas se séparer. Et quand il y a séparation, même ici en famille, je mets mes enfants ensemble. Quand on arrive ici, pour le jeune mineur quand on arrive ici, chacun est laissé dans son coin, c'est l'individualisme, c'est comme ça, tu te prends un sandwich » (*Médiateur*).

Par ailleurs, les éducateurs ont eu régulièrement besoin de s'appuyer sur les médiateurs pour dénouer avec finesse le risque de malentendu culturel. Citons ici l'exemple d'un jeune indien sikh qui souhaite faire une formation en cuisine, refusée faute de places. L'éducatrice lui propose alors un stage en horticulture disponible et ne comprend pas le refus radical du jeune, interprété comme une attitude immature. Les sentiments culturellement codés en lien avec les sentiments de culpabilité, de dignité et de honte sont alors traduits par l'interprète-médiateur. Le médiateur informe qu'en Inde, toujours influencée par le système des castes, et dans le sikhisme en particulier, être horticulteur est considéré comme un « *bas métier* », car en lien avec les souillures et les déchets naturels.

La notion de confiance est centrale dans le vécu de ces jeunes qui décrivent souvent un sentiment de stigmatisation et ne sentent pas toujours écoutés par les différents interlocuteurs administratifs, ni même autorisés par exemple à parler de leur religion ou à la pratiquer. Dans cette reconnaissance de la parole d'autrui, le dispositif de recherche est comme une aide, qui facilite l'échange, la réciprocité et la compréhension mutuelle, et qui, au-delà de la simple traduction permet l'accès à un récit de soi historicisé. Les jeunes nous disent l'importance de l'interprète médiateur et de l'entretien en groupe, dimension plus proche des représentations culturelle du soin et de l'écoute. Le groupe crée aussi un environnement contenant pour ces jeunes en rupture avec leur enveloppe culturelle, presque comme une famille pour certains. « C'est comme une famille, on est entouré, on raconte des histoires {...} pas comme ce que font les autres avec une personne seule {...} ça m'a aidée, au moins de quelques mots parce que je ne parle pas bien le français en fait ».

« En fait on trouve que c'est pas correct pour un enfant, de s'aventurer, de faire des trucs comme ça, prendre la viande, manger n'importe comment devant des aînés, des personnes. Alors, ce qu'elle explique là c'est de la magie ou un sort, un mauvais sort, qu'on jette à la personne, et du coup quand on fait ça à quelqu'un, ce qu'il a pris ne passe pas dans la gorge, ça lui prend à travers la gorge ici. Du coup on dit si jamais tu fais ce genre de chose-là, tu verras, un jour, quelqu'un te lancera un sort ... C'est très mauvais, dans les sociétés africaines, quand les choses ne s'expliquent pas de façon rationnelle, on dit qu'on t'a jeté un sort. »

Dans le second entretien, la jeune évoque qu'elle rêve, cauchemars déjà évoqués au premier entretien, mais s'autorise à en parler avec plus de détails, avec une étiologie culturelle évoquée sur les attaques. C'est aussi l'interaction entre le médiateur et le chercheur qui permet cette émergence de discours sur une représentation traditionnelle, qui n'aurait probablement pas émergé en entretien individuel : « Vous avez des souvenir, comme ça, de partage de nourriture en famille, où on vous a parlé de ça ? Comment ça s'appelle, cette nourriture qui se bloque ? » (*Chercheur*).

Interprète-médiateur : "*Korté*". En fait que ce soit Sénégal, Mali, Guinée, on dit "*korté*". C'est un mauvais sort qu'on a jeté à la personne.

Au final, faire appel aux médiateurs dans le cadre même d'une institution serait un moyen accessible d'améliorer rapidement une prise en charge. Le recours à un interprète concourt de manière non équivoque à la qualité des soins ou à la qualité d'un accompagnement éducatif.

1.2 Analyse du récit autour des objets

Rappelons que le jeune recevait pour consigne lors du premier entretien, de rapporter pour le second trois objets : un représentant le passé, un représentant le présent, et l'autre représentant le futur. Ces objets pouvaient constituer un objet symbolique ou abstrait : une phrase, de la poésie, de la musique, un tissu, un ingrédient, une odeur...

1.2.1 Discussion en regard de la structure narrative, ton et rythme

Dans la plupart des cas, le récit présente une structure globalement progressive dynamique et ouverte vers l'avenir, un ton optimiste et un rythme régulier avec une dominance et une cohérence interne propre à chaque temps (Woestelandt, 2018). Le passé, souvent régressif ou stable comprend le récit, plus ou moins riche et détaillé, de la vie au pays, de la migration, est centré sur les énumérations et la description des difficultés du passé ou des différents traumatismes pour les jeunes avec des troubles psychiatriques. Il reste souvent clivé des autres temps. Le présent, ambivalent ou stable, caractérise le lieu de vie dans le pays d'accueil, figé dans l'attente immobile, Le futur, progressif, se résume à la promesse d'une inscription durable de leur vie en France (obtenir des papiers, une formation puis un travail en France), s'ouvre sur des perspectives et des projets à courts termes pour les jeunes dont le projet était bien encadré et défini.

1.2.2 La poétique : thèmes, images et métaphore

Le thème le plus fréquemment rencontré concerne *le religieux* et plus particulièrement le *rapport à Dieu et à l'Islam*. Au passé il est lié avec la transmission de la pratique religieuse à travers la lecture, et l'apprentissage pour certains, des versets du Coran et témoigne de l'inscription filiative du jeune dans une tradition. Au présent, il s'ancre surtout dans le maintien difficile parfois de certaines pratiques comme le Ramadan au pays d'accueil ; et ce que les jeunes relèvent surtout au-delà de la continuité des pratiques entre ici et là-bas. Au futur il prend la forme du destin, oeuvre et décision du Dieu créateur auquel ils remettent leur avenir, pour beaucoup bien compliqué à penser. Dieu, la poursuite des pratiques religieuses et des croyances protège et permet d'avancer « de devenir meilleur ». Un des jeunes rapporte pour objet à la fois du passé, du présent et du futur le Coran. Nous détaillons cette situation infra. Elle montre comment le lien au religieux peut être envisagé dans une perspective redynamisante et rassurante pour le jeune.

Le second thème retrouvé concerne les souffrances du passé. Le troisième thème comprend le présent et ses complications. Beaucoup de jeunes décrivent un quotidien

émaillé de difficultés entre confrontations à de nouvelles normes institutionnelles, abandon des projets de départ et projets social et éducatif parfois instables ou des démarches administratives en attente (attente de jugement, d'un logement, d'une formation). Le quatrième thème correspond à la vision d'un avenir suspendu. Le cinquième thème s'articule autour de la solitude, Le sixième thème concerne le rapport au monde politique.

1.2.3 Illustration

Adama⁷ est un jeune mineur de presque dix-huit ans, issu du Sénégal, d'une région proche de Dakar. Adama est un jeune homme grand et élancé. Il se tient droit et porte en lui une droiture qui impose d'emblée du respect et une intrigue. Il est suivi par une association loi 1901, en dehors du système de la protection de l'enfance. Cette association accueille les oubliés ou les laissés pour compte du système de protection de l'enfance, débouté ou trop près des 18 ans, cette association fait un accueil de jour, propose un repas, des ateliers, l'apprentissage du français. L'orientation vers la recherche est pensée par l'équipe éducative de cette association, qui le trouve trop sérieux, en retrait, pas assez adolescent dans son comportement, même si Adama participe à toutes les activités proposées. En somme, il ne répond pas aux critères des adolescents français. Son sérieux interroge et intrigue et l'équipe n'arrive pas à se représenter son parcours. Lors du premier entretien, Adama écoute et répond aux questions comme un élève. Il écoute le discours et les recommandations de l'interprète avec beaucoup de respect. Celui-ci semble prendre une place d'autorité qui l'assigne d'emblée à une place de disciple et même de fils à père, avec toute l'autorité, le respect et la soumission que cela suppose.

Adama est issu d'une fratrie de 8 enfants, il est le cinquième de la fratrie et le troisième garçon de la famille, il est issu de la région de Louga. Adama est attentif et à l'écoute ; il donne des réponses courtes et très sages. Cette sagesse mystique nous rappelle la pensée de certaines confréries. Avec l'aide du médiateur, Adama nous parle de son parcours et nous met sur la voie de son appartenance mystique. Il fait partie de la lignée des Mouridiyyas, comme son nom l'indique de la confrérie des mourides (disciples en arabes). Le fondateur de cette

⁷ Une première version de cette histoire clinique a été publiée dans Touhami, Radjack, Moro (2015: 36-41).

confrérie est né dans la terre wolof, c'est une des figures charismatiques les plus emblématiques de l'islam au Sénégal, un soufi à l'érudition remarquable, qui recherche une voie spirituelle, qualifié comme la voie Sénégalaise du tassawuf, mystique Soufi dans l'islam. Il fit sa réputation sur sa volonté grandissante de construire et bâtir dans les villes et villages des mosquées et écoles coraniques (daaras). Autant d'actions qui étaient destinées à l'éducation spirituelle permanente des fidèles et au remaniement moral de son peuple face aux tentatives d'aliénation culturelle de la France coloniale. Ce cheikh et sa lignée restent un modèle aux yeux de la jeunesse sénégalaise. Nous comprenons vite qu'Adama a eu un parcours singulier, et que très tôt, il a quitté le milieu familial pour aller étudier à la madrassa⁸ et ensuite dans les daars pour recevoir une éducation religieuse, spirituelle et participer à des causeries religieuses.

Cet échange a permis d'assigner Adama à une autre place et de mettre en exergue ses compétences, son grand savoir. Adama avait l'assurance nécessaire pour affronter l'exil et sa position qui pouvait paraître en retrait ou triste correspond à une retenue due à l'éducation religieuse et mystique. Très tôt, il a quitté le milieu familial pour aller étudier et apprendre le coran, jusqu'à son terme, « ensuite, j'ai été dans une école arabe et française. » Adama a continué à nous surprendre. Pour les objets dit-il : « j'ai amené un seul objet, il y en a tellement que je veux, finalement j'en ai choisi un. », c'est le coran, « je ne peux pas le laisser le coran, il fait partie de tout. » Adama nous le présente comme un objet transitionnel, mais aussi comme, des paroles, une alimentation intellectuelle qu'il a tétée, pris au sein. « En fait, depuis que je suis tout petit, je suis né dedans, c'est ce que j'ai appris en premier, bien avant que j'apprenne le français et l'arabe. » Sa première sourate lui est transmise par sa mère, celle qui permet de faire ses prières, de se rapprocher de Dieu et de demander des protections. Très tôt, Adama explique qu'il avait une facilité à apprendre par coeur et à assimiler. Son père avait de grands projets pour lui. Il a ainsi quitté la maison à l'âge de cinq ans, pour intégrer la madrassa. Sa grand-mère, dont il était très proche, ne voulait pas de cette séparation trop tôt, mais finit par donner sa bénédiction. En parlant d'elle, Adama sourit et transmet au groupe une grande complicité. Sa mère l'a beaucoup soutenu et accompagné durant ses périodes d'éloignement et de retour au domicile, en prenant soin de lui, en lui préparant à manger et son sac d'affaire. Il cite alors la *fatih*a « l'ouverture », comme la sourate qui lui a permis, de prendre le chemin, « les portes d'ouverture, les clés d'ouverture ».

⁸ Terme arabe désignant une école laïque ou religieuse.

Adama qui semblait au premier abord peu bavard, s'est aidé du coran pour remonter le fil de son histoire. A ce livre et à ses paroles, sont assimilés chaque membre de sa famille dans son implication. D'un adolescent décrit comme effacé, le discours autour des codes et l'environnement qu'il maîtrise, lui rend une assurance et une place sociale. Adama sait, il a le savoir et il est reconnu par ses pairs. « Moi, j'avais un esprit vif, parce que j'apprenais rapidement. Tous les jeunes de mon âge, je les avais dépassés, si bien que je leur donnai des cours moi-même, tellement je retenais et j'avais une facilité d'apprentissage. » Très tôt, Adama a dû quitter le monde des femmes pour aller étudier, avec toute la rigueur que cela implique : « apprendre le coran par coeur, c'est dur, mais pour y arriver il faut être un homme et ne pas avoir de sentiment. » Par ses facilités et sa capacité d'adaptation, Adama a voyagé à travers le pays pour enseigner et assister à des causeries religieuses, il a aussi fait l'école pour apprendre l'arabe et le français. Les chercheurs évoquent sa singularité car il est l'enfant choisi par le père pour la transmission du savoir. Il arrive ensuite en Espagne avec son père et en France seul. Adama a su extérioriser son parcours en retraçant ses épopées le livre à la main. En fin d'entretien, Adama nous sollicite pour partager avec nous son savoir, il récite « ayat el kursi » le verset du trône, une sourate importante dans la confrérie Mourid qu'il répète à répétition pour se protéger et s'apaiser. Il nous fait don aussi de la sourate des Femmes, pour faire plaisir à un chercheur. En choisissant cet objet, Adama a pu retracer son histoire et reprendre une place de sachant, tellement importante pour lui et pour son père qui l'a mandaté. Adama s'est réaffilié à son groupe et a transmis à son éducateur et au groupe ses valeurs spirituelle et religieuse. Le regard de son éducateur a changé, il s'est même intéressé aux confréries du Sénégal. Au dernier entretien, l'éducateur était surpris des changements d'Adama qui était plus ouvert et plus sûr de lui, plus en rapport avec les autres jeunes et les adultes.

Ce temps de la recherche a permis à Adama de retrouver son assurance et d'affirmer sa position, revalorisée par le groupe, et de confronter son idéal du moi à la société d'accueil, sans qu'il ne soit ébranlé et en danger, en accord avec ses deux mondes. Adama nous avait surpris en apportant un objet unique : le Coran, pour couvrir la symbolique des trois objets demandés, appartenant au passé, au présent et au futur. Si parfois l'évocation de Dieu pour certains jeunes peut être interprétée comme un moyen de s'en remettre à la fatalité pour expliquer et accepter un parcours difficile, ou encore un moyen de ne pas évoquer sa pensée propre mais plutôt relayer une parole collective rassurante, ici c'est plutôt dans l'objectif de

nous donner un accès à son identité et à son rapport au monde qu'Adama évoque avec finesse le Coran. C'est de recourir à un objet familier et qu'il a pu retrouver en France, qu'il se rappelle de qui il est et qui lui permet la rencontre avec l'altérité. C'est aussi un objet réassurant et permanent aidant à affronter un avenir incertain. Il nous rappelle l'importance de recourir à des pensées ou à des lieux familiers lorsqu'on arrive sur une terre qu'on ne connaît pas, avec des codes qu'on ne maîtrise pas. La première étape pour affronter l'inconnu est en effet de se poser et de retrouver un goût de familier auquel il ne faut pas renoncer si l'on veut justement s'adapter dans de bonnes conditions. Il ne s'agit pas d'oublier son passé pour s'ouvrir à un autre monde mais d'intégrer deux mondes. D'évoquer sa connaissance élaborée du Coran a permis aussi une revalorisation aux yeux de l'éducateur accompagnant. Cette renarcissisation paraît d'autant plus importante dans la création de lien de bonne qualité pour ces jeunes pensant souvent être jugés ou indésirables dans le pays d'accueil, et qui de ce fait disent être atteints dans leur dignité. Enfin l'objet a permis de reconstituer avec spontanéité le réseau d'appartenance, de filiation et d'affiliation du jeune, pour se penser moins isolé, voire avoir envie doucement d'appartenir de nouveau à un groupe.

1.2.4 Analyse anthropologique des objets

- Les objets du passé : un objet-mémoire (Woestelandt, 2018)

La musique, avec six occurrences, est l'objet le plus cité. D'autres objets se réfèrent aux souvenirs du jeune au pays, avec ses pairs et sa famille. C'est alors à travers un dessin ou une photo, que ces jeunes nous parlent d'eux et de leurs vies au pays. Parfois l'objet témoigne des traumatismes vécus et de la migration comme ce dinar qu'un adolescent s'étonne de retrouver dans sa poche après avoir dû nager pendant la traversée. Cette inscription dans la filiation, la famille et le groupe culturel d'origine malgré la migration se retrouve dans le bracelet de Raj, symbole Sikh, que lui a envoyé sa mère et dans le pagne des six provinces de Fleur (situation décrite ci-après), objet acheté en France qui rappelle les pagnes portés par sa mère au pays.

Ces objets du passé se rapportent donc à l'histoire singulière de chaque jeune mais est en lien parfois avec le présent et servent donc de pont entre ici et là-bas. Ces objets témoignent donc le plus souvent d'une mémoire, consciente et parfois traumatique, avec une dimension majoritairement individuelle et intrapsychique mais aussi intersubjective lorsqu'ils sont liés à

l'histoire familiale, et sociale/transsubjective lorsqu'ils touchent à l'histoire collective à travers certaines chansons qui évoquent la violence de certains régimes politiques.

- Les objets du présent : un objet-utilite

La plupart des objets du présent se rapportent à une dimension utilitaire ou fonctionnelle. Beaucoup de jeunes pensent à l'hébergement, l'ASE, à l'apprentissage du Français qui représente leurs quotidiens. Certains de ces objets sont aussi liés au passé de jeune et permettent une continuité avec les manières de faire et de penser au pays d'origine.

-Les objets du futur : objet-preuve

Ces objets sont les moins personnels, avec beaucoup d'objets similaires apportés par les jeunes. La majorité évoque l'obtention d'un diplôme, d'un contrat jeune majeur, d'une carte séjour ou la nationalité française, preuves de leur inscription dans la société française. Ces objets deviennent donc la preuve d'un avenir possible en France. Ils sont aussi pour certains une double preuve et double inscription : celle d'un avenir en France conjugué à l'ancrage dans une filiation à travers de choix d'un métier précis, la vente pour Fleur par exemple qui fait écho au travail de sa mère, négociante et commerçante

Fleur est d'origine congolaise, du Bas Congo, et nous fait le cadeau de nous livrer dans le cadre de la recherche un récit qu'elle n'avait jamais fait en France, en parlant de la « kana », c'est-à-dire, comme elle le traduira elle-même, en lien avec la famille profonde. Être en dehors du cadre administratif habituel a permis en une heure de mieux la connaître, de mieux connaître sa filiation, et aussi de l'aider à mettre un sens à son parcours actuel, alors que seule et isolée, elle était devenue confuse au point d'être arrivée en France dans un état de sidération à 17 ans et demi. Presque comme un poème, nous ne l'avons pas interrompue pendant vingt minutes de récit, qui n'était pas du récit traumatique. De même, nous vous l'exposons. Comme objet du passé, elle a pensé nous apporter un pagne « des six provinces ». Son récit commence par : « Je me souviens très bien, quand j'étais avec ma mère, on ne mettait qu'un seul pagne : les six provinces. Les motifs de ce pagne symbolisent les six provinces du pays et sont affectionnés par les mamans. Ça vient du Bas Congo. » « Elle s'habillait en 6 provinces. » Cette histoire de « femmes » sonnait comme un poème, presque comme une chanson. Il y avait aussi la dimension fantastique de porter des régions géographiques sur soi-même. Le récit même nous a fait voyager dans l'imaginaire et dans son pays. En nous décrivant la composition du pagne, Fleur semble transportée dans son passé,

comme nous sommes transportées au Congo Kinshasa. Ce pagne ne se trouve pas partout. C'est une fierté de le porter. Fleur l'apportera d'ailleurs tel un objet précieux lors de la deuxième rencontre de recherche. À travers la description des différentes provinces, la jeune fille évoque différents dialectes, où le Lingala intervient comme une langue fédératrice permettant la bonne communication entre provinciaux. Elle est très utile pour les commerçants. Cette langue est cependant réservée aux initiés. Tous les Congolais n'y ont pas accès. Nous ayant fait part initialement d'une aisance à s'exprimer en français, Fleur a pu progressivement s'appuyer sur la présence de la médiatrice en s'appropriant sa langue maternelle, le Lingala, pour élaborer et nous livrer son récit et le vécu émotionnel de sa propre histoire. En effet, au fur et à mesure de la rencontre, Fleur échange de plus en plus avec la médiatrice interculturelle, l'interpellant directement. La langue maternelle et le « rôle » de la médiatrice interviennent dans cette rencontre comme un espace culturel psychique contenant pour élaborer une certaine identité narrative. À partir de ce pagne qu'on imagine, spontanément, Fleur nous fait l'exposé chronologique de son histoire familiale. Elle commence par l'histoire professionnelle des figures maternelles, sa grand-mère maternelle, sa mère. Elles furent chacune leur tour commerçante, voyageuses, téméraires, ambitieuses, « négociatrices » dans cette société matriarcale. La vente des produits agricoles permettait d'acheter le pagne et donc de le porter avec fierté au village, comme symbole de réussite et d'« esprit d'ouverture aux six provinces ». Keren évoque ensuite la rencontre de ses parents qui ne parlaient pas la même langue à l'occasion d'un voyage commercial à Kilélé. Madame portait d'ailleurs ce fameux pagne des six provinces. Mais, leur union a complexifié leur trajectoire. Dans cette société matriarcale congolaise, Madame n'avait ni frère ni oncle maternel. Pouvant s'agir de « malédiction », la famille paternelle s'est opposée à leur union. Répudiés, et transgressant, le couple s'est tourné vers la grand-mère maternelle, une *tsona*⁹, elle-même mal considérée parce qu'elle n'avait pas de fils. Celle-ci alors devenue souffrante conseilla à ses deux filles de partir vivre à Kinshasa. Ces baoutas ou étrangers devaient payer pour éviter la sorcellerie d'autant qu'il n'y avait pas d'oncle pour les protéger. Fleur explique que malgré toutes ces difficultés, sa mère investissait toujours autant ce pagne comme un « espoir de revivre ». Fleur semble aujourd'hui perpétuer cette croyance : ce tissu semble être aussi pour elle synonyme d'espoir, de bonheur, une pulsion de vie. En plus d'un possible objet transitionnel, nous y voyons également un objet transculturel, « une carte du Congo qu'elle porte en France » dira un des chercheurs. D'ailleurs ce récit fait écho avec son projet

⁹ Fille unique.

personnalisé, qui s'est modifié entre la première et la deuxième rencontre : initialement inscrite dans un projet professionnel d'aide à la personne, Fleur a dû s'orienter vers la vente. Elle prend conscience, lors de l'entretien de recherche, qu'elle reproduit le chemin professionnel familial. Cela marquera la pensée en lien avec l'avenir.

Pour le présent, elle évoque son identité actuelle, en explicitant son nom, moment dont les chercheurs se saisissent pour évoquer le processus de nomination au Bas Congo, pour lier le passé au présent. Elle nous explique porter le nom de son père, élément rare pour une fille aînée qui se retrouve à porter un nom masculin alors qu'elle aurait dû porter le nom d'un oncle paternel. Le prénom de sa mère se traduit quant à lui par une association de laalebasse gardant l'eau fraîche et un cadeau. Son prénom de baptême est celui de celle qui la portait le jour de son baptême. Elle nous donne ensuite la signification de son prénom traditionnel, choisi par sa mère et signifiant « la forêt ». Elle dit avoir été considérée comme « la propriété de sa maman dans la forêt immense ». L'immensité de la forêt a probablement résonné avec le motif de son propre voyage, le vécu de cette migration et la réalité de sa situation actuelle. La nomination faisant appel au passé l'inscrivait alors bien dans le présent. L'éducatrice reprendra d'ailleurs ce point « le prénom, le nom (...) le présent, c'est ton identité de personne ». Fleur est ainsi venue à aborder du bout des lèvres sa migration en France. C'est le décès de sa mère, de ses parents en accident de moto, qui a précipité ce voyage car Fleur s'est retrouvée sans défense. Fleur ne peut nous en dire davantage sur son récit migratoire. Elle s'effondre en larmes. Cependant, elle nous dira garder espoir devant son isolement grâce à la religion, « Dieu n'abandonne personne ». L'adolescente chemine donc dans son identité narrative durant tout l'entretien. Cette rencontre aura permis d'accéder à une identité narrative, mais pas au récit migratoire de Fleur. Le pagne fait sens avec l'histoire de son pays, et celle de sa famille, les liens privilégiés qu'elle garde avec le souvenir de sa mère décédée, l'ancienne relation mère-fille que l'on pourrait qualifier de fusionnelle avec une maman qui ne voulait pas s'éloigner de sa fille. Ce pagne devient bien ici un médiateur, un outil transculturel. Il a permis à Fleur, « jeune isolée », de s'approprier son histoire, donner du sens à sa trajectoire et sans doute apaiser certaines des peurs et incertitudes. Nous pouvons dire que Fleur est bien entrée dans une identité narrative via notamment ce pagne des six provinces.

Pour les jeunes n'ayant pas apporté d'objets pour l'entretien, le dispositif transculturel a permis l'émergence d'objets pour chacun d'entre eux. Et finalement l'idée a émergé très vite. Un jeune le verbalise :

« *Ca vient très vite Ah, l'objet du présent, en fait, j'ai deux trucs. Le citron et le stylo à Bic. Il paraît que ça, chez nous on dit ça te protège, même si il y a quelqu'un qui veut te faire du mal, mais si tu as le citron, ça protège.* » Le bic est amené en lien avec ce qui lui a permis de s'instruire, de réaliser le rêve de sa mère.

Un certain nombre aussi y ont pensé, mais n'ont pas (osé ?) apporter leur objet et ont préféré faire une narration autour de la pensée sur cet objet.

Nous avons pu accéder à des éléments de leur histoire qui n'étaient pas apparus lors du premier entretien et qui peuvent éclairer certaines positions du jeune par exemple en termes de choix de formation et renforcer ainsi la confiance dans la relation entre le jeune et son éducateur. Les chercheurs opéraient des liens lorsque ceux-là semblaient possibles avec des éléments de l'histoire du jeune pour intégrer l'objet dans un fil narratif. Par exemple, cette chercheuse qui fait le lien entre la cuisine évoquée au premier entretien, le livre de recette du Mali que le jeune apporte, et le fait d'écrire ses propres recettes, celles de sa famille élargie pour le temps du futur.

Ces objets ont donc joué un triple de rôle de médiation au sens Winnicottien (1975) de l'espace et de l'objet transitionnel, au sens d'objet- transformationnel de Roussillon et Milner, et transculturel au sens d'objets dialogiques partagés et partageables, reflet d'un métissage plus ou moins compliqué et douloureux, bloqué ou réussi. Ainsi les objets sont à la fois dans le cadre de l'entretien et sont en même temps un cadre en eux-mêmes pour la pensée de celui qui rentre en relation avec lui.

Ces objets ont été de véritables outils de création et de transformation interactive d'un récit de soi pour chacun des jeunes et tout particulièrement pour ceux dont la narrativité était empêchée par différents troubles psychiatriques et mutilée par le trauma.

1.3 Analyse des apports du Circle Test

Le thème le plus fréquemment rencontré est *le rapport à Dieu et à l'Islam*. (Minassian, 2015) Ce thème ample, qui emprunte des véhicules symboliques divers et revêt un caractère signifiant fort, transcende les temps, bien qu'il soit bien plus présent dans les temps extrêmes (passé et futur).

Le second thème retrouvé est *la solitude*, très présente lors des premiers entretiens: la solitude face aux épreuves de la vie.

Le troisième thème est le *mouvement*: ce thème paraît être un corolaire positif à la solitude. Il est la plupart du temps utilisé lors du troisième entretien, soutenu par la figuration d'une dynamique entre les cercles dessinés: "avancer" et "se tracent" pour un des jeunes, "quelque chose a changé" pour un autre.

Le quatrième thème est le *rapport au monde politique*: on le retrouve uniquement dans le discours des aspirants. Ainsi, un jeune oppose le "pays de droit" qu'est la France avec l'Algérie corrompue où "on paye le gaz et l'électricité". Un autre évoque quant à lui "la misère", son rapport à l'actualité (les chaînes d'information), ou encore l'après révolution tunisienne et le chômage.

Le cinquième thème retrouvé est le *rapport aux normes*: lorsqu'il s'inscrit au présent, il est lié aux relations interpersonnelles, alors qu'au passé, il en appelle à la transmission des ancêtres et des parents. Un des jeunes métaphorise son rapport aux normes par la représentation du présent avec la dernière lettre qu'il a apprise en cours de français, le "w".

Le dernier thème est celui *de la souffrance et de l'épreuve*: il est présent chez quasiment tous les jeunes, et se trouve directement lié à l'expérience traumatique de la migration.

Minassian analyse le sous-groupe des jeunes orientés dans le soin au décours de la recherche, donc les jeunes ayant manifesté le plus de vulnérabilité. Il retrouve alors pour les premiers circle test : un *passé repoussé, marqué par le trauma*, donc un temps lourd, tremblé voire difforme, qui prend trop de place et déborde ; un *présent transitoire* ou bien débordé par le passé, un *futur fictif* qui est soit du domaine de l'impensé, soit du rêve.

Alors que lors du premier entretien, le passé était le temps dominant d'une partie des circle tests, plus aucun d'entre eux ne le place seul comme temps dominant lors du troisième entretien. Cette évolution notable de la place du passé est non seulement un mouvement intuitif, mais il est aussi le fruit d'une élaboration, chaque jeune parvenant à donner un sens à

ce changement et à le replacer dans une dynamique initiée dans le cadre de la recherche. Pour le deuxième cercle test des jeunes de ce sous-groupe (jeunes orientés en soins), nous retrouvons alors (Minassian, 2015) :

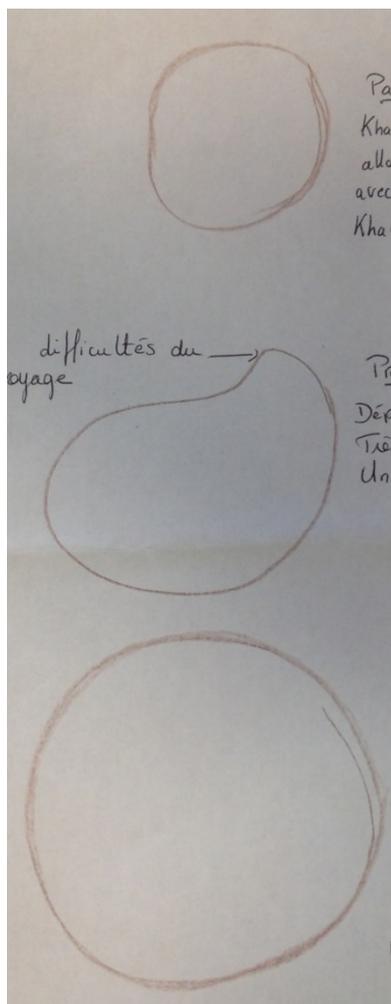
- un *passé à maîtriser*: le passé trouve une place dédiée suite aux entretiens de la recherche, des contours précis lui étant affectés, ainsi qu'une forme voire une figuration du sens qu'il revêt pour le jeune. Un jeune place le passé au centre des autres temps ("au milieu"), afin de le border ("entouré") et explique que cette prise de contrôle a été possible par l'étayage du cadre, qui lui a permis de métaboliser son passé et de le rendre intelligible: il définit donc les contours d'un passé devenu mémoire ("pour ne pas oublier").
- un *présent soutenant*: nous constatons que le rapport du présent avec les autres temps change. Il s'articule plus avec les autres temps et s'équilibre quelque peu. Il n'est donc plus isolé, mais il reste fragile.
- un *futur envisageable*

Point notable, pour ceux ne relevant pas des soins, la thématique de *l'épreuve et de l'effort* est bien plus présente, puisque le jeune parvient à donner un caractère réflexif à son épreuve sans craindre de le mettre à nu: l'accès au figuratif ("voyage qui forge, déforme") au métaphorisé (le voyage qui fait "réfléchir", le passage d'une "vie en rose" aux "maladies de la tête, du coeur"), est dès lors possible pour ces patients, alors que nous aurions justement pu penser que les jeunes en souffrance avaient une susceptibilité plus grande à évoquer l'épreuve et de l'effort. Abdul en figure une bonne illustration¹⁰ :

Abdul est un jeune originaire du Pendjab côté Pakistan, « aspirant ». Son motif de départ était d'améliorer ses conditions de vie suite à la crise économique et à la sécheresse. La famille vivait de l'élevage de buffles, mais les nourrir revenait de plus en plus cher. Il a perdu sa mère d'un cancer, faute d'avoir pu payer ses soins, dit-il. Son père est resté avec sa fratrie au pays. Abdul vient d'une zone rurale et a peu étudié. Il est parti, bercé par l'image de l'Eldorado en tête, ou plus exactement, citant Alice au pays des merveilles. Abdul n'a pas été reconnu mineur à son arrivée, et s'est trouvé après une période d'errance recueilli par une association. Pour le professionnel qui l'accompagne, c'est un « endroit où on lui a donné sa place

¹⁰ Une première version de cette histoire a été publiée dans Radjack, Minassian et Moro (2016 : 49 :62).

d'enfant, ou d'adolescent, un endroit où il a pu se poser ». Abdul reconnaît qu'au sein de l'association « on a cru en son histoire, sans préjugé », et qu'on a même respecté son rapport à la nourriture. Il a pu manger halal, alors qu'avant, on lui disait de renoncer à son identité : « Maintenant tu es en France, il faut que tu manges comme les Français. » Le premier circle test passé dès l'entretien de rencontre avec les chercheurs est l'occasion de narrer son parcours :

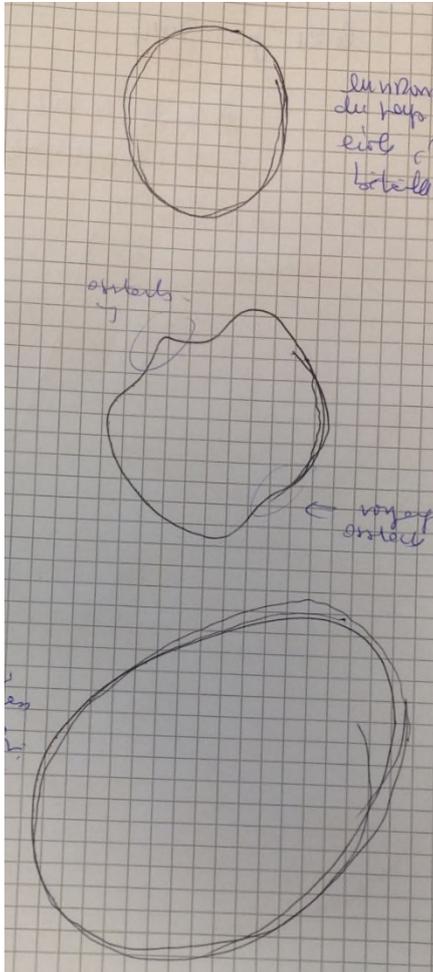


Le circle test d'Abdul se présente à l'horizontale, le passé étant en haut de feuille, le présent au milieu, et le futur en bas. Le temps qui prédomine est le futur, puis le présent est intermédiaire, et le passé est le temps le moins volumineux. Leur ordre d'exécution est chronologique. Le passé et le futur ont des contours ronds, le présent est quant à lui déformé. Le présent prend la forme d'un haricot, dont la ligne évasée s'achève en un sommet bosselé : le jeune explique avoir voulu ainsi figurer les difficultés du voyage qui ont donc entamé son présent. Le discours du jeune est ambivalent, se répartissant entre un pessimisme rattaché à la réalité, et une suite imaginaire (« envie ») qui est encore trop précaire (« pour l'instant »). Le ton du récit est instable, suivant les sentiments mêlés du jeune. Le voyage d'Abdul lui a

semblé interminable. Pour être au plus près de sa représentation, nous ne pouvons qu'être fidèle aux mots de son témoignage, sensible et précis : « De mon village, j'ai pris un bus pour aller jusqu'à Lahore. De Lahore, j'ai pris le train pour aller jusqu'à Karachi. Il y avait plusieurs personnes et on a voyagé jusqu'à la frontière iranienne. Après, il y a beaucoup d'attente et surtout il y a beaucoup d'inquiétudes parce que, nous, on était dans des camions, il y avait vingt personnes. Des fois, on peut attendre 24 heures comme ça, dans un camion et on ne sait pas ce qui va se passer. Après, les passeurs payent des gens à la frontière pour corrompre les officiers, donc des Iraniens. Le passage entre la frontière iranienne et pakistanaise est dangereux parce qu'on traverse une autre frontière qui est le Baloutchistan, une province rebelle. C'est un coin très difficile à traverser. En fait, il y a beaucoup de sentiments quand vous voyagez. Dans votre tête, il faut réussir le voyage, sachant que le voyage peut s'arrêter à tout moment. Il suffit que la police vous arrête et, pour vous, le voyage s'arrête. Et après, on culpabilise aussi, en se disant qu'on a tout perdu parce que, forcément, on donne de l'argent. Ensuite, les conditions du voyage, c'est aussi compliqué parce que, parfois, vous allez rester quatre jours dans une forêt. Faut attendre. Pendant quatre jours, ce sera les mêmes habits, vous avez très peu de vêtements sur vous. Il n'y a pas beaucoup d'eau, il y a pas beaucoup à manger. C'est très, très fatigant. Après, il y a des choses que, ici, on a du mal à croire, mais malheureusement... Des fois, il y avait le voyage dans des fourgons, les voitures familiales. Le passeur mettait trois personnes dans le coffre, plus après des gens qui étaient sur des sièges, qui étaient par terre, parce que c'est clair que la voiture ne pouvait pas passer dans des chemins qui étaient impossibles. Donc, on était obligés de passer par des villes pour ne pas se faire repérer. On était comme ça, cachés, pendant des heures. La voiture, elle a aussi ses limites parce que quand il y avait un barrage de police, que le coin est dangereux, à ce moment-là on ne voyageait plus du tout en voiture, donc c'était à pied. Parfois, c'était beaucoup de marche. Parfois 12 heures, voire 14 heures de marche par jour dans des montagnes, c'est très difficile. J'ai découvert en arrivant dans la région de la Turquie que les locaux nous rackettaient. Je pense que ce sont des personnes d'origine kurde. Malheureusement, dans le voyage, ils ont attrapé un jeune qui était avec nous et ensuite, ils ont demandé à la famille de payer une somme d'argent pour le libérer. Après, je ne sais pas ce qui s'est passé, si le jeune a été libéré ou pas. Donc, c'est des choses que j'ai découvertes sur mon chemin. À Istanbul, j'ai passé trois mois. Ensuite, je suis passé en Grèce. Dès que je suis passé en Grèce, la police m'a arrêté. J'ai passé 24 heures en garde à vue. Ensuite ils m'ont libéré, on m'a remis un papier en me disant : "Vous avez un mois pour quitter le pays." Donc, j'ai fait des petits boulots mais il y avait pas de perspectives en Grèce, donc j'ai voulu tenter

ma chance pour continuer mon chemin vers la France. Et aussi le froid, c'est en Europe que j'ai découvert ce qu'est le froid parce que, chez moi, c'est quelque chose qui n'existe pas. J'ai fait trois tentatives pour rejoindre la Macédoine mais j'ai échoué. Et quand on échoue, la police grecque, quand elle nous attrape, ils sont très violents pour que vous retourniez d'où vous venez. Donc, on m'a déjà frappé. Le voyage était difficile mais on m'avait pas battu, personne ne m'avait frappé. Quand vous traversez des frontières, parfois il faut avoir beaucoup de patience, faut faire beaucoup de tentatives. J'ai réussi à passer de la Macédoine en Serbie et malheureusement, en Serbie, la police frappe beaucoup aussi. C'est un voyage, vous avancez, vous vous faites attraper, vous retournez en arrière. Donc, j'ai fait la Serbie, la Hongrie et quand j'étais en Hongrie, la frontière est très sécurisée, il y a des caméras partout. J'avais l'impression qu'ils arrivaient à détecter des mouvements parce que, en pleine nuit, la police a débarqué. Dans ces coins-là, à chaque frontière, vous avez des camps de fortune et c'est là que les gens attendent. C'est un point d'attente pour passer de l'autre côté. Je me suis fait attraper en Hongrie, et la Hongrie m'a remis aux autorités serbes. Les Serbes m'ont ramené en Macédoine et de la Macédoine, on m'a renvoyé en Grèce. Donc, j'ai dû recommencer et refaire le chemin, mais après on a changé de pays, on est passés par un autre pays, qui est l'Albanie. Albanie, Monténégro, c'était un peu plus cool parce qu'ils nous laissaient circuler. Même si on n'avait pas de papiers, ils nous laissaient circuler. Un moment, j'étais résigné. J'avais fait le chemin Albanie/Monténégro, mais il fallait repasser par la Hongrie. Malheureusement en Hongrie, de nouveau on s'est fait attraper. Donc, j'ai fait 15 jours de détention là-bas. Après, les autorités ne savaient pas que faire de nous, du coup ils nous ont renvoyé dans le pays d'où on était venus. Donc, en Macédoine, ils nous ont remis en liberté alors qu'avant on nous avait renvoyés en Grèce. Au bout d'un moment, j'étais résigné, je voulais plus continuer. Le fait qu'on était en groupe, il y avait la solidarité qui jouait. Mais après deux tentatives comme ça où vous êtes maltraité, au bout d'un moment, j'étais résigné, j'ai dit au groupe que je retournais chez moi. Vous savez, les Balkans, les frontières c'est beaucoup dans les montagnes. C'est facile de marcher sur le plat, mais marcher dans les montagnes, c'est très compliqué. J'étais complètement résigné, je voulais arrêter. Après quelques personnes du groupe m'ont dit : « on fait une dernière tentative et après, tu fais ce que tu veux, mais tente quand même une dernière fois ». Et là, ça a été la bonne. Après, grâce à l'aide de Dieu, je ne sais pas pourquoi, mais quand nous sommes revenus vers la Hongrie, je ne sais pas, la législation avait changé et du coup, les policiers nous contrôlaient plus et ça nous a permis de traverser ce pays-là sans problèmes. De la Hongrie, je suis arrivé en Autriche. De l'Autriche, ensuite l'Italie. Arrivé en Italie, tout de suite la police nous a

attrapés, mais au moins la police nous a demandé qu'est-ce qu'on voulait faire, est-ce qu'on voulait rester en Italie. Moi, j'ai dit que je ne voulais pas rester en Italie, donc ils m'ont remis un papier, en me disant qu'il était valable pour trois jours. Et j'avais trois jours pour quitter l'Italie. Donc, en trois jours, j'ai pu venir en France. »



Le *circle test* effectué au dernier entretien montre une disposition des cercles pareillement à l'horizontale, avec un passé bien rond, un présent présentant une encoche dans la partie basse, et une bosse pointue sur la partie haute du contour. Le futur, quant à lui, est "bien rond", "élargi", les traits ayant été repassés plusieurs fois pour accentuer la fluidité du trait et son caractère circulaire. L'ordre d'exécution est toujours chronologique. Le récit associé à la réalisation de ce *circle test* est structuré. Il présente un schème temporel progressif, suivant le déroulé du récit, et se calant sur l'agencement des temps et des cercles : "les ronds" sont pour le jeune "des périodes" qui ont leur place dans une "vie unique". L'image utilisée par le jeune est celle d'une inclusion des temps dans la perspective d'une vie, avec un cercle qui grossit à mesure que les temps et les lieux s'ajoutent (passé+présent, Pakistan+France). Les cercles forment une carte, ils sont selon les propres termes du jeune une "photographie", des "environnements". Ainsi, la bosse est l'obstacle qui a failli le faire abandonner, lors de sa

traversée de la Grèce ("ampoules", "très chaud"), et l'encoche est le "voyage au début du Pakistan", une entame du voyage ("supportable mais difficile") qui a "déformé", laissé son empreinte sur le présent. Ce récit se fait dans une interaction avec les chercheurs et éducateur, et le jeune met en miroir les représentations que nous pourrions en avoir. Il évoque l'avenir en intégrant la relation avec son référent, prend sa part des pistes évoquées.

Évolution des circle test et du récit qui l'accompagne du 1er au 3ème entretien

On remarque une appropriation de l'outil par le jeune comme support de narration de son parcours. Alors que lors du premier entretien les cercles étaient comme une scansion des âges de la vie du jeune, puisque le passé était assimilé à l'enfance, le futur à l'âge adulte, et le présent au passage de l'un à l'autre, au troisième entretien ces différents temps deviennent les périodes d'une même vie, qui s'ajoutent afin de préfigurer un avenir plein et généreux.

Par ailleurs, le circle test acquiert ici un caractère figuratif du récit, puisqu'il les illustre, en dessine les contours, et rend compte d'un "long" et "difficile" voyage sur deux continents qui continue d'infuser dans le présent. Les cercles, devenus des "environnements", "des "photographies", prennent une dimension projective, et soutiennent son récit puisqu'il y revient par la suite, une fois l'exercice mis de côté pour continuer l'entretien semi-structuré qui fait partie de la recherche.

L'analyse anthropologique a pu être pertinente particulièrement dans certaines situations : citons dans la situation d'un jeune malien soninké refusant de dessiner un cercle. L'éclairage de l'interprète médiateur a permis de comprendre qu'avec l'écriture et des formes, il est possible de faire du mal et d'attaquer : en effet, un système clos tel un cercle peut être significatif d'une attaque en sorcellerie, dans son groupe culturel. Juste en proposant un test projectif connoté culturellement, nous avons donc pu aborder l'histoire de ce jeune et certaines de ses frayeurs.

2. Que faire du contre-transfert culturel ?

Pour une démarche de recherche rigoureuse dans le domaine transculturel, le fondateur de l'éthnopsychanalyse Georges Devereux préconise au chercheur d'analyser son propre contre-transfert culturel (1967) : il s'agit de la somme de toutes les réactions du chercheur explicites et implicites par rapport à son patient ou à son objet de recherche dans une situation transculturelle. Dans le contre-transfert, il existe toujours une dimension affective et culturelle. L'analyse de ce processus est tout à fait pertinente en clinique et se fait au quotidien dans nos consultations transculturelles (Moro, 2020). Le contre-transfert culturel concerne la manière dont le thérapeute se positionne par rapport à l'altérité du patient, par rapport à ses manières de faire, de penser la maladie, par rapport à tout ce qui fait l'être culturel du patient. Nous détaillons dans ce chapitre à la fois les réactions contre transférentielles des éducateurs et leur impact dans la relation, le contre-transfert des responsables d'institution (éducative), et notre propre contre transfert de chercheur.

2.1 Le contre-transfert affectif et culturel du professionnel accompagnant

Une analyse des contre-transferts culturels de chacun des intervenants y compris des éducateurs nous a semblé nécessaire pour pallier les préjugés conscients ou implicites risquant d'altérer la relation. Il est d'ailleurs plus facile de penser à plusieurs sur ces situations souvent complexes et de déceler la part liée à notre propre jugement (nous sommes aussi des êtres culturels qui nous positionnons de telle ou telle manière par rapport à l'altérité) en confrontant au regard différent d'autres. On peut imaginer des réactions affectives extrêmes de professionnels tel que du racisme, et à l'autre extrême la fascination, qui n'est pas non plus souhaitable. Mais globalement cela a été peu le cas durant la recherche, les éducateurs participants ayant été volontaires auprès des jeunes qu'ils accompagnaient. Les éducateurs avaient un suffisant bon lien avec le jeune et dans un positionnement suffisamment secure sans débordement émotionnel pour permettre d'évoquer la recherche auprès du jeune et d'aider les chercheurs à l'inclure. Rappelons que le recrutement initial s'est fait en population

non clinique, même si plusieurs ont été orientés dans le soin par la suite. Personne n'est cependant exempt de préjugés implicites et plusieurs malentendus culturels ont pu être déjoués au décours des entretiens.

Le projet de migration économique reste parfois difficile à comprendre et à accepter pour certains éducateurs :

« De savoir que tous les parents comptent sur le jeune qu'ils ont envoyé au pays pour envoyer de l'argent alors que le jeune il est en train de galérer dans la rue et qu'il est, pour certains il y en a qui se prostituent... Ben voilà ça ça me choque ! Ça me choque aussi des fois... »

« Je sais pas, moi je suis un peu partagée parce que je me dis qu'on peut pas accueillir toute la misère du monde. Quand je vois les filières qui se mettent en place et les jeunes qui sont parachutés comme ça, chez nous... Ou pour eux, c'est peut-être un défi à relever, c'est-à-dire c'est une mission d'apprendre, déjà d'aller à l'école, d'apprendre un métier et puis, éventuellement après, pouvoir aider sa famille en envoyant de l'argent. Donc, c'est pas vraiment, c'est pas forcément sa vie à lui. C'est redonner ce que, nous, on lui a donné. »

Ce qui a guidé le choix des éducateurs pour proposer aux jeunes de participer à la recherche a été répertorié par les auto-questionnaires. Rappelons que lors des réunions préalables auprès des institutions (foyers, responsables de l'ASE) partenaires, les modalités d'inclusion suivantes avaient été exposées : sentiment de peu connaître le jeune, de passer à côté de la rencontre, et critères d'inclusion classiques : consentement du jeune, âge compatible, pas d'indication de suivi psychiatrique à mettre en place en priorité. Après analyse des autoquestionnaires et des premiers entretiens, il ressort que les éducateurs inclus ont ciblé une idée précise à travailler qui a motivé leur choix de situation :

- Travailler sur le récit.
- Approche des 18 ans pour accompagner au mieux la situation sur le plan éducatif avec l'injonction de le connaître vite
- Certains mettent d'emblée un questionnement sur un abord psychothérapeutique sans savoir si l'indication est pertinente: « Je sens une fragilité. Et quelque chose que je ne comprends pas en fait. Et je sens qu'il y a des choses de son passé que je ne comprends pas, qui la tourmentent encore aujourd'hui. Et pour moi c'est difficile de travailler ce point-là parce que je ne la vois pas quotidiennement. Elle est dans un foyer. Mais c'est quelque chose que j'ai repéré dès le début de sa prise en charge, et j'ai l'impression qu'elle a avancé, ça va beaucoup mieux qu'au début, mais j'ai l'impression que c'est quand même encore présent. Et du coup, je

pensais que ce lieu nous permettrait, à moi de la connaître un peu plus, et puis à elle peut-être de travailler sur ça. » (situation de Tatiana)

- Le sentiment de ne pas avoir beaucoup avancé sur la situation et d'avoir besoin de l'aide de tiers dont interprètes, même si l'éducateur s'en aide déjà (situation d'Abdul)

- Une extrême solitude ressentie chez le jeune, et questionnement sur la bonne place de l'éducatrice qui se sentait surinvestie, seule à accompagner le jeune à l'hôpital (situation de Mouhamad)

Nous constatons aussi, sans que cela soit ouvertement évoqué par les éducateurs qu'il y a une surreprésentation de jeunes dont le parcours est marqué par le deuil d'au moins un de leur parent, ou des antécédents de maltraitance aggravée. Cela ne ressort pas au début des entretiens ni dans l'autoquestionnaire, mais on le voit clairement au décours de l'entretien. On peut imaginer que la charge émotionnelle accompagnant ces situations a guidé leur choix.

La manière des éducateurs de présenter la recherche auprès du jeune a été de dire que cela pourrait « aider le jeune pour l'accompagnement », et en soi. Lors de la signature du consentement, il est précisé aussi au jeune que sa participation à la recherche n'influe pas la poursuite de la prise en charge ASE.

« Sabik (l'éducatrice) et elle m'a proposé de venir ici et ça pourrait m'aider en fait quoi, tu vois. De parler de mon histoire, parce que des fois j'ai des problèmes, tu vois, je pense trop en fait tu vois, c'est à cause de ça que je suis là en fait. » (jeune)

Plusieurs jeunes formulent des remerciements au niveau de la prise en charge ASE lors des entretiens. Cela semble être l'occasion pour eux d'être dans une relation de don /contre don : je bénéficie de l'accompagnement des éducateurs, je les remercie en participant à la recherche.

Concernant le profil des éducateurs suite à l'analyse des auto-questionnaires, on constate un engagement vis-à-vis de la prise en charge des mineurs non accompagnés. Tous ont choisi dans leur parcours professionnel de travailler dans ce secteur de l'ASE. Le processus de décentrage se prêtait ainsi aisément lors des entretiens. Les apports de la recherche action portaient sur une mise en valeur de compétences transculturelles dont ils n'avaient pas forcément conscience, et une sorte de maïeutique a pu s'opérer à l'aide des chercheurs. Au troisième entretien, les éducateurs font un retour positif sur ce temps de réflexivité qui a fonctionné et dont ils pourront se saisir à d'autres moments de découragement de la prise en

charge. L'analyse du champ lexical met en évidence le fait que cette recherche « a fait du bien ». Somme toute, ces auto-questionnaires passés en début d'entretien ont d'emblée introduit auprès des éducateurs le processus d'analyse de leur propre contre-transfert culturel, les questions évoquées portant sur leurs propres parcours, leurs propres stratégies face à l'altérité, leurs expériences de décentrage, leur choix motivé de telle ou telle situation...

Puis, au décours des entretiens, les chercheurs ont aidé les professionnels à ne pas en avoir peur d'un contre-transfert culturel (Delanoë, 2015), voire à en faire quelque chose de positif pour la transformation de la relation, par exemple de l'assumer lorsque ce contre-transfert pouvait se faire au profit d'une proximité culturelle. Comme nous avons pu le voir dans les résultats, certains professionnels se sont autorisés quelques autorévélation utiles concernant leurs propres expériences de décentrage ou de difficultés tout en pouvant demeurer rassurants et sans renvoyer une impuissance avec l'appui des chercheurs. Cela permettait de les humaniser aux yeux des jeunes, et de passer du « je » au « nous ».

La réflexion a souvent portée sur une version multidimensionnelle de ce contre-transfert : culturel, social, politique, historique, traumatique. Il s'agissait de réfléchir de manière subtile à la relation entre le décolonisé et l'ancien colonisateur, déjouer les rapports sociaux racialisés, prendre en compte la mondialité dans le dispositif, de prendre en compte le relativisme culturaliste (ne pas tout ramener à la culture, et se rappeler l'universalité psychique), et savoir réagir face aux récits de trauma extrême. Cette approche parfois non directe et avec tact peut se rapprocher de la méthodologie d'Esther Bick dans l'observation participante (G Devereux, E. Bick) : l'écoute par un tiers des réactions de chacun par une attitude attentive et réceptive, une empathie discrète et ouverte, sans conseil direct sur des questions délicates, permettent la transformation de la relation sans forcément en dire les mots de manière explicite, à moins que le jeune amène ouvertement le sujet. En alternance avec le fait d'aborder ouvertement et sans tabou l'identité culturelle et de s'intéresser avec précision à cette notion-là, stimulaient souvent la réflexion.

Ce que le jeune voit dans le regard du chercheur, de l'éducateur ou du médiateur sur lui a joué sur la dynamique de l'entretien et de la relation. Parfois, il a pu assigner le chercheur à son groupe culturel dominant en lien avec son altérité visible ou les langues parlées quand le chercheur était multilingue et d'une culture proche.

Une connivence est ainsi évidente dans cet échange ci-dessous avec deux chercheurs d'origine maghrébine:

« Jeune : On est cinq frères, je suis le troisième.

Chercheur 1 : Que des garçons ?

Jeune : Que des garçons.

Chercheur 2 : C'est bien, que des garçons pour travailler la terre ! »

Ici, la position du chercheur 2 utilise un avis subjectif mais général pour inciter à une identification parentale, et fait entrevoir ainsi directement le monde culturel d'origine du jeune en palliant le clivage migratoire.

Parfois, c'est le métissage culturel et de représenter un chercheur migrant de deuxième génération qui permettait une figure d'identification assignée au futur. La mixité représentée par les chercheurs était ainsi utile dans ce dispositif.

2.2 Des incompréhensions dans le cadre de la recherche action liées à des aspects contre transférentiels culturels

A plusieurs niveaux, l'analyse de nos contre-transferts culturels a permis de se rendre compte de différentes incompréhensions qui ont pu être ainsi être résolues.

Ainsi avons-nous vu l'exemple du *circle test* difficile à dessiner pour un jeune malien et qui aurait pu faire interroger sur des difficultés pratiques, une opposition ou une incompréhension de l'exercice. Le médiateur révèle alors qu'il n'en est rien mais que l'exercice n'est pas aisé car le fait d'enclorre porte malheur au Mali.

Certaines formulations de questions de l'entretien semi dirigé ne semblaient pas toujours comprises, notamment « Est-ce que vous avez eu un autre regard sur votre éducatrice ? Et un autre rapport avec elle ? » (Question évaluant l'impact du deuxième entretien). Certains jeunes ont répondu ne pas comprendre la question. Se seraient ils même autorisés à répondre, cela étant du registre du jugement d'un adulte qui s'occupe d'eux ?

Enfin, cette recherche a réuni deux mondes différents avec deux regards, deux lectures différentes : le monde éducatif, et le monde de la recherche. Ces regards sont proches, conciliables et complémentaires. Cependant comme dans toute confrontation à l'autre

inconnue, une méfiance peut s'opérer d'autant que des langages non familiers en termes de recherche sont employés.

Ainsi les chercheurs ont pu être surpris d'une méfiance (certes rare mais notable) de certains éducateurs d'un des foyers où la recherche a été présentée pour initier les inclusions de binômes jeunes –éducateurs. Certains ont évoqué une expérimentation rappelant « des cobayes » dans leurs questionnements, et ont refusé de participer à la recherche ou du moins n'en n'ont pas été dynamisés, dans l'optique de « (sur)protéger les jeunes ». Et ce, malgré la réassurance sur les effets attendus, l'anonymisation pour la recherche, le retour des résultats possible aux institutions, et le consentement basé sur le volontariat. La crainte portait –elle sur les retombées d'un récit nouveau ? Que faire si un récit se déroulait si l'éducateur en ait été malaisé de ne pas pouvoir ou au contraire de pouvoir le transmettre en dehors de cet espace ?

Notons aussi des difficultés mineures à la mise en place cette étude de par le sujet de la recherche, et l'exposition des ressentis des éducateurs dans les questions de recherche. Cela a amené à réadapter les entretiens semi dirigés du début avec une partie autoquestionnaire sur des questions générales, ainsi qu'une réassurance sur l'absence de retour à la hiérarchie.

Une autre adaptation nécessaire a été un glissement du premier titre de la recherche à un titre davantage valorisant et portant sur les compétences. Il ne s'agissait pas de pointer des difficultés de l'institution éducative. Ainsi le titre initial a été modifié : De « Construction de récits de vie partagés comme processus d'amélioration des pratiques éducatives chez les mineurs isolés étrangers. » à « Développer des compétences transculturelles chez les professionnels travaillant avec les mineurs non accompagnés. »

2.3 Mon contre-transfert culturel

2.3.1 Par rapport à ce sujet et ma culture

J'ai longtemps hésité à m'engager dans un travail de thèse de sciences, alors même que le travail en soi de thèse pouvait sembler une évidence compte tenu de mon investissement depuis une dizaine d'années dans des travaux de recherche ainsi qu'une activité

d'enseignement régulière sur des thématiques transculturelles. J'ai en effet développé sous l'égide du Pr Moro une expertise transculturelle que je prends plaisir à transmettre et développer. Mon hésitation portait essentiellement sur la thématique de ma thèse, que je voulais prendre le temps de définir, afin d'en faire une identité professionnelle forte. La motivation et l'énergie nécessaires pour s'y engager tout en étant médecin à temps plein sur le plan clinique justifiait selon moi un lien personnel, ou l'usage d'un savoir émique que d'autres n'ont pas, pour constituer un moteur. Étant femme médecin d'origine indienne de deuxième génération, une thématique initiale en lien avec la condition de la femme (musulmane) en Inde et le devenir en migration m'étaient venues en tête, mais mon engagement féministe sur la question m'empêchait l'élaboration d'une question de recherche avec la distance émotionnelle requise pour un travail de thèse.

Je suis d'origine tamoule, de l'Inde du Sud (de Karaikal, un des cinq anciens comptoirs français), née en France l'année où ma mère a rejoint mon père en France. Aujourd'hui responsable de l'équipe de liaison pédopsychiatrique sur la maternité Port Royal, j'interviens régulièrement pour des indications transculturelles, en particulier pour des femmes vulnérables arrivées récemment en France. Des travaux de recherche réactualisés pour décrire le devenir des techniques de maternage dans la migration, ou le devenir même de ces techniques dans les sociétés à transformation rapide, seraient intéressants. Cela fera peut-être l'objet de travaux universitaires ultérieurs que j'entreprendrai.

Le Pr Moro m'avait donné l'opportunité de coordonner l'équipe de la recherche action NAMIE. Les questions en lien avec le trauma psychique et l'abord transculturel m'intéressaient particulièrement. J'ai donc activement participé à la conception de cette recherche, en participant aux réunions préalables, à l'élaboration des questions, et à faire le lien avec les différentes institutions. J'ai été tout à tour chercheur menant des entretiens pour plusieurs situations, puis analysante pour un double codage des situations, notamment pour les travaux que j'ai dirigés d'internes en psychiatrie (thèse de médecine) ou d'étudiants en master recherche (ces étudiants ayant travaillé sur des aspects précis et partiels de la recherche). Ainsi, l'analyse transversale de l'ensemble des entretiens pouvait tout à fait constituer un travail de thèse en soi. Cependant, je me suis interrogée sur l'incarnation de ce sujet dans une perspective personnelle au-delà de l'intérêt dans ma pratique professionnelle. C'est finalement au décours de l'écriture déjà avancée de ma thèse que cet éclairage me vint. De même que cela n'est probablement pas un hasard que je travaille à la maternité, même

sans m'en être rendue compte initialement, ce choix de sujet détient probablement aussi une part de lien avec mon histoire personnelle. Ainsi me suis-je rendue compte, surprenant récemment mon père raconter son histoire de migration à une nouvelle connaissance, de la proximité de l'histoire de l'arrivée de mon père en France avec celle de jeunes isolés étrangers. C'est âgé de 19 ans que mon père tenta sa chance en France, après s'être marié un an auparavant. Il a d'abord vécu seul un an pour préparer la venue de ma mère et celle de ma sœur. Une année durant laquelle il a appris le français, enchaîné des travaux, tout en étant seul du fait d'une rupture avec son propre père. Certes j'étais déjà au courant de ce vécu difficile, ma mère ayant répété à plusieurs reprises à mes sœurs et moi durant notre adolescence à nos moments de « rébellions » la reconnaissance que nous devions avoir pour notre père suite à « tout ce qu'il avait enduré, tout ce qu'il avait fait pour nous ». C'est grâce à ce travail de thèse que j'ai davantage interrogé mon père sur cet aspect de notre histoire qui avait été un peu tue. Il a pu lui-même déroulé un récit sur la révélation fortuite de sa nationalité française à ses 18 ans grâce à un professeur de français rencontré dans le cadre de cours de français pris pour sa culture générale avec un ami. Son père qui avait travaillé au Vietnam, comme nombre d'Indiens issus d'anciens comptoirs français, lui avait transmis la nationalité française sans l'en informer. Puis c'est dans une logique de quête de soi qu'il a voulu tenter sa chance en France, au-delà d'un motif économique de migration et l'espoir d'une vie meilleure en France, avec des possibilités d'éducation pour des filles.

2.3.2 Par rapport à l'origine culturelle des jeunes

Mon altérité visible et ma connaissance émiqne de certaines pratiques et coutumes dans le sous-continent indien ont constitué un plus dans le lien avec les jeunes en provenance du sous-continent indien inclus dans la recherche. Peut-être donnais-je aussi un espoir d'intégration au même titre que l'interprète. Les jeunes originaires du sous-continent indien étaient des garçons, et le lien entre genres là-bas est très codifié dans la manière de se tenir, de ne pas se regarder à moins d'être d'une génération différenciée. Aussi ai-je plutôt probablement induit un transfert maternel afin de pouvoir être dans une position d'écoute pour que le jeune puisse exposer sa vulnérabilité.

2.3.3 Que faire de ce contre-transfert culturel en pratiques éducatives et cliniques avec des MNA ?

Il s'agit aussi de favoriser une prise de distance par rapport aux résonances émotionnelles que suscitent les situations de mineurs étrangers isolés, et par rapport à la sidération que peut créer leur histoire. Être seul à « détenir » l'histoire particulièrement chargée d'un jeune expose les professionnels au risque d'un trop grand investissement et d'une trop grande fascination qui n'est pas neutre. Une partie du traumatisme psychique du patient peut être transmis à ceux qui le prennent en charge (Lachal, 2006). Parler en équipe ou recevoir à deux professionnels, permet de diffracter l'effet d'un récit traumatique. Si l'un subit « un blanc mental », l'autre va trouver des ressources pour contrer cet effet. Le jeune peut aussi se sentir davantage autorisé à parler dans ce cadre contenant, alors qu'il peut craindre lui-même de « traumatiser » son interlocuteur unique et de taire son histoire par souci de protection. Une posture trop compassionnelle n'est pas non plus souhaitable, car elle est à risque de devancer les besoins du jeune ou de partager un vécu d'impuissance qui fige.

Ce qui ressort des postures des chercheurs qui ont pu aider à créer un lien de confiance et une des compétences transculturelles transmises aux éducateurs est sans conteste le regard positif inconditionnel au sens de Rogers (1957). Celui-ci énonçait : « Pour qu'il y ait thérapie, l'entièreté du thérapeute dans la relation est essentielle, mais une partie de la congruence doit être l'expérience du regard positif inconditionnel et l'expérience de la compréhension empathique ». La simple intention de comprendre empathiquement peut fonctionner efficacement (Rogers cité par Temaner-Brodley, 2013).

Dans mes choix professionnels et dans une logique de transmission, il me tient à cœur de rendre la discipline transculturelle plus connue, encore plus accessible au domaine médical. Et qu'en soi, l'approche transculturelle fasse partie de l'enseignement fondamental et non seulement optionnel dans les milieux de soins. En ce sens, les problématiques que portent les mineurs isolés étrangers sont parlantes et concernent différents champs de la santé, et requièrent en particulier une éthique du soin. J'ai pu d'ailleurs publier ou co-publier des articles dans des revues d'éthique : *Laennec* (Radjack, 2017), *Revue canadienne de bioéthique* (Mc Mahon, Radjack, Moro, 2020).

A la Maison des adolescents, nous soignons les mineurs non accompagnés comme nous soignons les autres adolescents, sans faire de hiérarchie, sans jugement, au même titre que les autres en considérant que c'est son droit. Finalement la prise en charge des MNA regroupe tout ce qui est beau dans la médecine : c'est la médecine hippocratique, qui soigne les indigents, au-delà des opinions, qui prend en compte la place du symptôme dans l'histoire du patient plutôt que dans une approche parcellaire et organique. C'est l'acmé de la pluridisciplinarité nécessaire, allant jusque la sphère politique et la réflexion sociologique de la dette par rapport au colonial. Leurs prises en charge se situent au carrefour du médical et de la psychiatrie. Si on sait soigner les MNA, peut-être qu'on peut soigner tout le monde. Leur soin constitue un paradigme de la clinique engagée et confère un sens à notre travail.

3. Une introduction nécessaire à la notion de soin psychique

3.1 Besoins de santé chez les jeunes isolés étrangers

Les mineurs non accompagnés présentent souvent des besoins de soins particulièrement importants, tant au plan de leur santé physique qu'au plan de leur santé psychique, dont les phénomènes somatiques ou psychosomatiques ne sont pas toujours visibles. Les conditions précaires dans lesquelles les mineurs non accompagnés ont été amenés à quitter leurs pays d'origine et les difficultés rencontrées durant le voyage laissent souvent apparaître des séquelles physiques importantes. Par ailleurs, en raison des perturbations associées à leur migration et à leur réinstallation les MNA peuvent subir des retards dans leur développement et des troubles psychologiques.

Leur situation dans les premiers temps suivant l'arrivée en France n'est guère souvent protectrice (notamment en cas de situations de rue, d'incertitudes liées à l'aboutissement de

l'évaluation minorité-isolement ou d'emprises des réseaux). Il y a d'abord la nécessité du soin primaire : le besoin d'être accueilli, de se poser avec une mise à l'abri.

L'accompagnement médical de ces jeunes passe par un bilan global de santé (dépistage de maladies infectieuses et parasitoses, hépatites, gale, etc) réalisé dans les semaines qui suivent leur arrivée. Cet examen médical requiert la prise en compte des différences culturelles, des événements de vie traumatiques, des facteurs liés à la migration, et exige des soignants d'enrichir leurs connaissances et d'adapter leur pratique quotidienne en développant des compétences cliniques transculturelles. Selon Blandin (2013), le médecin peut fréquemment avoir le sentiment de « passer à côté de quelque chose, très certainement par manque de connaissances, de savoir-être et de savoir-faire ». En effet, ces jeunes sont souvent dans une grande détresse psychologique qu'ils expriment rarement. Dans son étude rétrospective portant sur les dossiers médicaux de 93 MNA (2012) examiné dans un centre social, 18% exprimaient parmi des symptômes douloureux parmi les plaintes organiques (douleur abdominale, céphalées ou douleurs rachidiennes) mais la majorité présentait un examen clinique normal sans substrat organique retrouvé faisant penser à une fréquence élevée de somatisation et un sous diagnostic des troubles psychologiques.

A noter que ces mineurs ont en général une méconnaissance totale du système de santé du pays d'accueil, qui génère parfois chez eux de la méfiance à l'égard du personnel médical et des institutions. Les interprètes sont des alliés importants de la prise en charge clinique, parfois il peut être utile de s'appuyer aussi sur des supports visuels.

Il est souhaitable d'informer dans la mesure du possible les membres de la famille des résultats des bilans et examens de santé réalisés et des soins prévus, après avoir recueilli l'avis du jeune, si cela n'entraîne pas de danger pour lui.

Les MNA sont amenés à rencontrer et fréquenter plusieurs services de soins (urgences psychiatriques, hospitalisations, consultations), parfois peu habilités à accompagner ses jeunes. Pour faciliter la rencontre préalable à toute relation thérapeutique, encore faut-il percevoir, penser, reconnaître les attentes singulières de chacun d'entre eux. Par ailleurs, les notions de maladie, de santé mentale et de soins prennent des sens différents en fonctions des cultures et des groupes sociaux. D'où l'importance de partager les différentes représentations des soins pour créer une alliance thérapeutique. La littérature internationale (références) met en avant la barrière de la langue, la distance culturelle entre clinicien et patient, ainsi que

l'inadéquation des compétences transculturelles comme facteurs majeurs d'exclusion des soins de qualité pour ces jeunes. Là-bas, ou ici, ils peuvent être confrontés à des difficultés institutionnelles à plusieurs niveaux : la mise en place de suivis psychiatriques ou psychologiques en ambulatoire est inégale selon les territoires : certains centre médico-psychologiques (CMP) émettent des réticences argumentant un manque de compétences cliniques transculturelles, ou un non recours à l'interprétariat dans leurs institutions....Or l'orientation vers des services proposant une approche transculturelle doit rester spécifique à certaines situations (codage culturel important, malentendus culturels, échec d'autres prises en charge), aux risques d'une part de saturer ces services de soins spécialisés, et d'autre part, de stigmatiser les jeunes isolés en leur accordant uniquement des soins spécifiques. La sectorisation en fonction de l'adresse officielle de l'Aide Sociale à l'Enfance, et non du lieu d'hébergement expose aussi au risque de saturation de certains CMP. Notons aussi les réticences des médecins à poser l'indication d'hospitalisation, par crainte de réactiver un vécu d'enfermement, ou par manque de recours à un interprète au quotidien.

3.2 Du dispositif NAMIE aux soins psychiques

Les résultats de cette recherche action donnent une indication sur les modalités optimales pour initier un lien vers le soin psychique quand nécessaire, et dans la bonne temporalité (Woestelandt, 2017). Il s'agit de répondre aux questions « Quand ? Comment ? Pourquoi ? » De sorte à ce que cela prenne sens pour le jeune, une fois qu'il en ressent le besoin ; de sorte aussi à ce que les attentes des éducateurs soient ajustés aussi à ces besoins et à l'investissement potentiel dans les soins, donc aux apports possibles de ceux-ci.

Ainsi, un des principaux résultats de la recherche action est que le dispositif a constitué une bonne introduction aux soins psychiques soit pour les jeunes qui en avaient besoin mais qui n'avaient pas encore été repérés, soit pour des jeunes qui les refusaient initialement par manque de représentation du milieu du soin psychique (par exemple, plusieurs jeunes présentant une problématique liée à une addiction).

Le résultat concernant l'introduction aux soins psychiques peut avoir des impacts en clinique et en prévention. La question du repérage de ceux qui ont besoin de soins psychiques, et de la manière de les introduire n'est pas évidente. Il ne faut pas toujours apporter des soins à ces

jeunes s'ils ne donnent pas l'impression d'en avoir besoin. Il y a ceux pour lesquels l'absence de soins va les empêcher de faire tout ce qu'on leur demande de faire (prouver qu'ils ne sont pas des menteurs, notamment, représente une grande partie de ce qu'on leur demande) (Baubet, 2003).

Un grand travail de soutien dans les lieux où ils sont accueillis peut déjà être satisfaisant, la première étape pour le jeune arrivant en France étant de se poser, et de bénéficier d'un étayage qui pallie au risque d'un sentiment profond de solitude. Une fois le jeune posé, et la survie matérielle assurée, les symptômes dépressifs ou post traumatiques peuvent apparaître en différé. La transition des 18 ans constitue aussi une grande période de vulnérabilité psychique où plusieurs jeunes décompensent parfois sur un mode psychotique bref qui nécessite de la contenance pour surmonter cette étape.

Woestelandt (2017) décrit dans cette recherche action les caractéristiques de l'amorce, des modalités et des fonctions du suivi.

L'amorce du suivi est marquée par des démarches administratives (papiers, contrat jeune majeur...) qui se réalisent souvent en amont du soin, ou en parallèle, à l'aide des travailleurs sociaux. Ceux-ci jouent un rôle-clé dans leur parcours. Ils les accompagnent dans leurs démarches et sont souvent la personne envers qui le jeune se tourne en premier recours, comme une personne ressource, à qui ils se confient et qui peuvent donc les aider à formuler une demande de soins psychiatriques et les accompagner dans ce cadre.

Les modalités de suivi sont imprégnées d'un contexte traumatique à prendre en compte, celui-là même marqué par des ruptures sur un fond d'incertitudes concernant leur devenir. Il est souvent difficile pour eux de se poser dès leur arrivée, avec des changements fréquents de lieu d'accueil à répétition et peu de temps pour se poser et découvrir un nouveau monde. Nous retrouvons la notion de confiance, qui n'est possible qu'en prenant le temps de la rencontre avec l'autre et de l'accueil, loin de tout soupçon, sans regarder le jeune comme un suspect, sans juger sa parole qui devrait être reçue et acceptée telle quelle.

Le groupe crée aussi un environnement contenant pour ces jeunes en rupture avec leur enveloppe culturelle, presque comme une famille pour certains. De plus, dans les sociétés traditionnelles, il y a une référence permanente au groupe et les problèmes se règlent à plusieurs.

Les fonctions du suivi sont de rétablir une continuité temporelle et spatiale entre « ici et là-bas » et dépasser le clivage entre les deux mondes, effets du traumatisme migratoire sur la

psychopathologie de ces jeunes. Dans le discours des jeunes ressortent une étanchéité, une certaine imperméabilité entre le temps du passé, empreint d'une nostalgie de leur famille et de leur pays qu'ils ont dû quitter, abandonner le temps du présent ancré dans les problèmes du quotidien qui se répètent comme une routine immuable ; et le futur, trouble horizon étiré entre l'inquiétude d'un avenir en France, incertain, et un destin prédéfini par la volonté de Dieu.

Lors des entretiens de recherche, nous voyons combien ces jeunes ont besoin d'évoquer leurs familles, leurs pairs laissés aux pays, et de rester en contact avec eux, entre désir de prendre des nouvelles et honte d'évoquer une précarité qui ne répond pas aux fantasmes ou injonctions de réussite dans un nouveau pays. La majorité des jeunes ne parlent pas spontanément de ces sujets et ce sont les chercheurs et l'interprète-médiateur qui les amènent sur ce terrain. Ainsi, le suivi psychiatrique assure une unité de temps et de lieu qui se maintient au-delà de la majorité et par-delà les questions de régularisation. Cette unité temporelle et spatiale est importante pour des jeunes qui, après de multiples ruptures et séparations, sont en quête d'un lieu pour exister psychiquement et physiquement.

Ensuite, un suivi psychiatrique peut favoriser la narrativité, l'émergence d'un « récit de soi », bien souvent mutilé par le traumatisme, et permettre une affiliation salvatrice dégagée d'une filiation traumatique. Cette narrativité rétablie facilite la co-construction d'une identité métissée, rempart contre les risques d'une déculturation menaçante. Ces jeunes, déterminés à rester en France, s'ils affichent une ferme volonté d'apprendre le français, de créer des liens nouveaux et de travailler, affirment que cet apprentissage ne se fait ni dans l'oubli ni dans la négation de leur culture, de leur langue, ou de leurs coutumes, à rebours d'une assimilation aseptisante et forcée. Ces jeunes affichent beaucoup de ressources et de capacités qui leurs conféraient un statut singulier au pays. Ceux qui partent et tentent l'expérience de la migration sont peut-être déjà « choisis ou prédestinés » du fait de cette singularité.

Nous remarquons que ce suivi s'initiera en parallèle de nombreuses démarches administratives et sociales qui accaparent leur temps et leur espace psychique. Cette complémentarité des aides et des suivis s'illustre par la figure centrale de l'éducateur, véritable pivot et boussole de ces jeunes, proche souvent du rôle de « mère suffisamment bonne » théorisée par Winnicott. Premier référent stable après une période d'errance en France, c'est par eux et à travers eux que les jeunes vont découvrir le monde « à petites doses ». Ensuite, l'instauration d'une confiance et de l'alliance thérapeutique passe par le respect et l'accueil de leur parole qui est trop souvent suspecte ou méprisée, excluant leurs souffrances, reléguées au rang de l'indifférence générale.

Au travers du dispositif de recherche ces jeunes ont connu l'expérience d'une co-construction de pensée, expérimentation créatrice de sens et ont ensuite transité de la recherche vers les soins. La migration et l'exil sont des processus dynamiques et produisent des réaménagements psychiques que nous ne pouvons pas prédire à l'avance. Woestelandt et al. (2016) incite à « ne pas regarder ces jeunes uniquement à travers le prisme du traumatisme, mais comme des sujets aux prises avec un réel dont il faut pouvoir tenir compte, sans présupposer ni de la manière dont le sujet s'approprie les événements ni de la place et des effets psychique du trauma ». Savoir voir et comprendre, par-delà le traumatisme, comment ils peuvent achever leurs deuils. Achèvement qui prend des chemins différents mais où la scolarité et la socialisation ont leurs rôles à jouer. Il s'agit d'adopter non pas une position qui oscille entre la fascination et l'effroi, mais plutôt de se laisser affecter par le trauma et transformer ses effets en leviers thérapeutiques, au sens de Devereux, en tuteur de créativité ou de résilience pour ces jeunes patients.

3.3 En situation d'urgence psychiatrique

Les urgences psychiatriques de Paris sont elles aussi familiarisées avec l'accueil des jeunes non accompagnés et décrivent des spécificités de la prise en charge. Trebalag (2019) y décrit un dispositif d'urgence qui « réintègre du temps dans l'urgence, freine celui de l'adolescence qui presse, suspend l'agir. » Là aussi, un niveau d'expertise, un savoir-faire s'est développé (prioriser une ordonnance de placement provisoire pour soin ou plutôt en socio-éducatif pour se poser dans un premier temps, discriminer les erreurs diagnostiques, etc) car les urgences psychiatriques constituent souvent le premier contact avec la psychiatrie.

Le jeune Oussama est un jeune algérien, déjà errant dans son pays. Il est à la fois accompagné par la PJJ et l'ASE dans le cadre de cette recherche action. Le lien est bon au premier entretien mais avec une certaine logorrhée anxieuse qui s'est accentuée à l'approche de ses 18 ans et la fin de la prise en charge annoncée.

Oussama : Liens psychiques, liens culturels et liens institutionnels

Oussama, originaire d'Oran en Algérie est arrivé en France il y a trois ans. Après plusieurs semaines d'errance en France, Omar est arrêté par la police pour un vol dans une logique de survie qu'il qualifiera lui-même de « bêtise » non sans honte d'avoir dû commettre ce délit

pour subvenir à ses besoins alimentaires, naturels et nécessaires. Il est ensuite confié aux services de l'ASE et de la PJJ. Il est d'abord hébergé dans un hôtel avant de connaître une période d'instabilité de quelques mois avec plusieurs changements de lieu de vie, foyer et famille d'accueil, et exprime beaucoup de difficultés à se fixer, à se poser et stabiliser dans un endroit pérenne. Il a été scolarisé pendant trois mois puis à décrocher rapidement à cause de troubles de la concentration. Manquant à sa convocation du tribunal, Oussama est arrêté à son hôtel par la police puis incarcéré 20 jours à la prison de Fleury-Mérogis.

Lors du premier entretien, Oussama est de bon contact et peut nous raconter son histoire avec un discours empreint d'émotions. Cette narration a été facilitée par la présence de l'interprète-médiateur car Oussama, bien que comprenant et parlant bien le français raconte son parcours et évoque son histoire en arabe, sa langue maternelle.

La semaine précédant le deuxième entretien, un séjour en Provence s'organisait, avec le projet que chacun des jeunes du foyer présente un petit théâtre de marionnette. La veille du départ, une crise clastique d'Oussama a nécessité l'appel des pompiers. Le séjour a ensuite été annulé par peur de passage à l'acte d'Oussama. Ce deuxième entretien a été plus espacé car Oussama était préoccupé par la question de la majorité et fragilisé par un changement d'éducatrice et de structure d'hébergement. Sa nouvelle éducatrice référente est présente lors du deuxième entretien. Elle décrit Oussama comme un jeune avec une grande fragilité psychologique. Elle ressent une agressivité dans le lien, Oussama évoque souvent un vécu de persécution et s'emporte dans des crises clastiques, comportements souvent en lien avec des alcoolisations. Elle craint un passage à l'acte auto ou hétéro-agressif. Oussama a beaucoup de retard pour ce deuxième entretien, il éprouve des difficultés d'orientation. L'éducatrice et un des chercheurs décident d'aller retrouver et aider Oussama qui ne se trouve pas loin. Il affiche d'emblée une certaine réserve et une colère devant la présence de la nouvelle éducatrice, mais le contact reste possible et aucun élément délirant n'est constaté lors de l'entretien. Oussama n'a pas apporté les trois objets. Un chercheur évoque le petit théâtre comme un objet possible et joue pendant cet entretien un rôle de médiatrice entre Omar et la nouvelle éducatrice référente, tandis que l'interprète prend une position maternante. Ces deux attitudes, de médiation et de maternage, confèrent à l'entretien une dimension contenante pour Oussama à qui nous proposons ensuite une transition depuis l'entretien de recherche vers une évaluation et des soins psychiatriques en ambulatoire à la Maison de Solenn. Oussama sera reçu trois fois en consultation par un psychiatre car il manifeste un début de décompensation maniaque avec des signes psychotiques. Il chante une chanson, au contenu politique, qui évoque l'envie et les moyens de s'en sortir. Compte tenu de sa réticence à être hospitalisé et de son vécu

traumatique la dernière fois que les pompiers ont été appelés, il accepte un traitement par Cyamémazine puis par Olanzapine et la poursuite du suivi ambulatoire. Oussama, plusieurs fois adressé au Centre Psychiatrique d'Accueil et d'Orientation (CPOA) lors des décompensations aiguës avec des troubles du comportement à type d'agitation et un trouble du cours de la pensée, ne sera pas hospitalisé afin de ne pas recréer une situation potentiellement traumatique. Oussama est donc reçu en « consultation post urgences » toutes les semaines. Mais il n'a pas réussi à prendre ses traitements et se serait montré hétéro-agressif avec ses éducateurs à plusieurs reprises sans qu'aucune suggestion ou indication de soins psychiatriques n'aient été proposée par les éducateurs. La situation n'est donc plus gérable en ambulatoire et Oussama est adressé de nouveau aux urgences psychiatriques CPOA avec une indication d'hospitalisation sous contrainte suite à son dernier rendez-vous en consultation durant lequel il manifeste un état de bouffée délirante aiguë avec des hallucinations auditives et une critique très partielle des idées délirantes de persécution. Lors de cet entretien la mère d'Oussama est contactée par téléphone. Cette médiation téléphonique a permis de le rassurer et de l'apaiser en entretien. Sa mère a reconnu que son fils n'allait pas bien. Quelques jours après son hospitalisation sous contrainte, le frère d'Oussama dont nous ne connaissions pas la présence, est venu lever le tiers. Oussama est ensuite reparti vivre en Algérie chez sa mère.

La situation d'Oussama décrite rapidement dans la discussion du troisième article condense les grandes problématiques paradigmatiques des mineurs isolés étrangers: le passage de la majorité avec les incertitudes d'hébergement et d'accompagnement, les problèmes institutionnels liés à la diversité des intervenants concernés et les représentations des éducateurs en décalage des soignants.

Certains jeunes isolés étrangers (Todo, 2019, Begemann, 2020) s'orientent parfois vers un long parcours de soins qui devient le seul lieu de continuité possible.

3.4 Reconnaître ceux qui ont besoin de soins : trauma psychique et spécificités des soins transculturels aux MNA

Malgré tous les facteurs de vulnérabilité auxquels ces jeunes sont confrontés, tous cependant ne manifesteront pas de troubles psychiatriques aigus et beaucoup d'entre eux reconstruisent des réseaux de soutien. Parmi les stratégies de coping que les jeunes mettent en œuvre figurent l'importance de maintenir une continuité malgré une situation instable et mouvante, continuité qui peut être facilitée par le maintien des croyances et de pratiques religieuses au sein du pays d'accueil. Ainsi, se confronter à de la familiarité et retrouver des repères permet une transition pour intégrer plus facilement les valeurs du pays d'accueil et se construire dans un métissage culturel harmonieux entre deux mondes culturels. On retrouve aussi la nécessité d'un apprentissage progressif des nouvelles normes culturelles et le rôle majeur du lien avec les pairs de la communauté insérée dans le pays le pays d'accueil qui ont souvent enduré une situation identique et avec lesquels ils peuvent partager leurs expériences.

Dans les espaces de soins psychiques, pour ceux qui en requièrent, la temporalité du jeune est ainsi importante à respecter. On ne mettra en place ce soin que si le jeune est prêt à engager un travail psychothérapeutique avec le psychologue ou le psychiatre, sauf en cas de constatation de signaux d'alerte ou en cas d'urgence médico-psychologique. On commence alors par la prise en compte du vécu pré-migratoire, de l'expérience de l'exil et du vécu post-migratoire. Bien sûr l'objectif n'est pas la verbalisation à tout prix du récit traumatique éventuel qui peut d'ailleurs avoir un effet re-traumatisant s'il est forcé. Notre but est plutôt de faciliter le déroulement du fil narratif de la vie du jeune, l'aidant ainsi à y retrouver une cohérence, un sens. Ainsi l'adolescent pourra-t-il continuer à se construire sur le plan identitaire. On sait que les violences organisées que de nombreux jeunes ont subi dans leur parcours (au pays ou sur le trajet) visent la rupture du lien social, empêchent d'être en continuité avec une histoire et donc de permettre une appartenance collective. Chez le mineur isolé étranger, le travail de construction de l'identité peut être aussi bouleversé tant au niveau de l'inscription dans la filiation qu'à celui de l'appropriation des affiliations. Pour le mineur isolé étranger, nous n'avons pas accès aux éléments apportés par la famille. En l'absence de ce rôle protecteur de l'ancrage culturel et familial qui sont facteurs de résilience chez l'enfant,

le groupe de thérapeutes doit alors faire preuve de créativité et s'informer afin d'accéder à l'univers culturel du jeune. On est souvent surpris car on transforme souvent les enfants en victimes en sous-estimant leurs capacités de résilience. Souvent ces jeunes parlent peu au début, car ils sont tristes et en difficulté. Le fait de raconter ce que l'on sait de leur histoire collective, par expérience directe ou récits, lectures, cela les transforme. L'idée même qu'ils puissent s'inscrire dans une histoire collective leur redonne une estime d'eux-mêmes. Ils comprennent que les professionnels ne les perçoivent pas comme des êtres en errance mais comme des êtres qui cherchent à transformer le destin. Il faut faire en sorte qu'ils puissent se retrouver de la dignité, de l'envie de participer à quelque chose de collectif, et d'une rencontre en sortant progressivement de la méfiance. On ne lui demande pas de renoncer à son identité et son passé, mais on l'aide à se construire avec.

Enfin, il faut reconnaître une clinique différente de la clinique classique, notamment dans le domaine du traumatisme psychique. On observe des variations cliniques : somatisations, autres modèles conceptuels de la frayeur dans certaines sociétés. On sait maintenant que le trauma chez le patient migrant présente des caractéristiques particulières : souvent les traumatismes sont répétés, extrêmes, voire intentionnels (dans le cas des tortures par exemple). Les aspects de honte, de culpabilité et de méfiance sont plus importants, et des modifications durables et profondes de la personnalité sont décrites. Au final, c'est la frayeur et la méfiance qui semblent constituer le noyau commun de la clinique du trauma plutôt que les flashbacks et les cauchemars répétitifs. Le dispositif groupal transculturel se prête à une analyse du niveau ontologique qui rassure les jeunes et les équipes : seront évoquées les notions de normalité/anormalité, maladie/santé, ordre/désordre, réel/non réel, etc, ce qui semble d'autant plus opportun que le trauma inverse le monde des valeurs morales (bien et mal) et donne une sensation d'absurdité.

Une psychoéducation des éducateurs se fait dans le cadre de ce dispositif de recherche action, qui devient une recherche action formation à cet égard : les chercheurs soutiennent non seulement les compétences transculturelles, mais aident les éducateurs à reconnaître les symptômes du traumatisme psychique complexe, et à faire avec. Il s'agit alors d'éviter la contagion traumatique en diffractant aussi le contre-transfert traumatique (Devereux, 1970) à plusieurs, cela est plus aisé). Dans les précautions à prendre, les éducateurs comprennent l'intérêt de ne pas forcer le récit, ce qui pourrait avoir un effet contre-productif, re-traumatisant, s'il n'y a pas le temps de l'élaboration qui s'en suit. Une des manières de

transformer ce vécu traumatique a pu par exemple en donner un sens tel qu'on le lit dans le troisième article de cette thèse. Parfois ce sens devient un héritage traumatique « aimable » au sens de Jeanine Altounian (2012). Enfin, souligner les ressources du jeune revêt un impact conséquent lors de ces entretiens. L'importance en soi du maintien d'un lieu continu et sécurisant, pour pallier les effets traumatiques, est aussi intégrée par les éducateurs au décours des entretiens.

4. Quelles actions efficaces pour les éducateurs et les jeunes ?

4.1 Une évolution positive dans la relation jeunes –éducateurs au décours des entretiens

On peut noter une nette évolution générale dans la relation entre les jeunes et éducateurs entre le premier et le troisième entretien, et un retour positif de la recherche action a été unanime, même quand le lien initial était bon. Citons un des éducateurs qui dit ne pas avoir eu « *tant de surprises, mais vécu une meilleure proximité* ». Plusieurs ont pu être rassurés par les capacités du jeune qui paraît moins vulnérable qui montre davantage ses compétences au décours des entretiens. Certains ont pu se réapproprier le contenu de la recherche pour l'intégrer dans leur travail éducatif : « Des éléments qu'elle aurait transmis ici, je ne pense pas les remettre par écrit par exemple, voilà, mais je pense que ça ressortira dans les demandes de contrats jeune majeur par exemple, de pouvoir mettre en avant, peut-être son besoin d'être encore entourée ... voilà, je serai peut-être plus ... enfin, j'aurai peut-être plus ressenti ses besoins et comment on peut l'aider jusqu'à son autonomie. »

Les termes liés aux remerciements sont largement ressortis dans le champ lexical des verbatims analysés à la fois au niveau des jeunes, et au niveau des éducateurs : « Tout a été dit » « merci ».

L'analyse IPA Hieron (2017) et Goudet (2016) ayant participé à la recherche en analysant les thèmes marqueurs de l'évolution du lien met en évidence les thématiques suivantes (Hieron et *al.*, 2017):

- Le réel institutionnel et le manque de connaissance initiale sur les mineurs isolés étrangers. Prendre un temps dans un autre espace a permis cette réflexivité et de s'approprier certaines approches anthropologiques pour avoir accès au monde culturel des jeunes
- Des malentendus culturels dénoués durant la recherche
- Une transmission mutuelle et une meilleure connaissance de l'autre
- Une prise de conscience de différences de représentations culturelles

Ces conclusions sont dégagées à partir des métathèmes et thèmes suivants initialement retrouvées dans le cadre d'une recherche pilote (Goudet, 2016) puis confirmés dans les entretiens ultérieurs:

| Métathèmes | Thèmes |
|--|---|
| Difficultés liées aux enjeux du projet éducatif | -Isolement du professionnel -Difficultés liées à l'âge -Temporalité de l'urgence -Difficultés liées au niveau scolaire |
| Difficultés liées à la rencontre de cultures différentes | -Barrière de la langue -Mission d'intégration -Singularité des situations -Contre-attitudes |
| Une mise en tension de la professionnalité | -Logique du soupçon -Déstabilisation des compétences -Résonance émotionnelle -Positionnement à distance |
| Nécessité d'une formation spécifique | -Nouvelles spécificités de la profession -Apprentissage actuel par l'expérience -Besoin de clés de compréhension |
| Vécu de la recherche | -Mouvement d'identification au jeune -Affects sollicités -Une expérience partagée |

| | |
|------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> -Apport de la médiation culturelle -Accès à un autre récit -Un jeune méconnu -Malentendus culturels |
| Effets de la recherche | <ul style="list-style-type: none"> -Des représentations valorisantes -Assouplissement du projet -Un nouveau levier d'action |

L'accès à un récit de soi historicisé dans ce cadre ont permis aux éducateurs de partager leurs vécus de l'altérité. Dans les situations où le lien était déjà décrit comme de qualité au premier entretien, le sentiment de mieux se connaître réciproquement est évoqué. Dans chaque situation, il y a eu induction d'un changement dans la relation entre jeune et éducateur qui a permis au-delà de la connaissance mutuelle, de redéfinir les rôles de chacun. Un éclairage individuel sur des stratégies transculturelles a été transmis. Il y a eu plusieurs dénouements de malentendus culturels en permettant d'aborder la question culturelle sans censure, de parler ouvertement des incompréhensions mutuelles. On a ainsi informé, sur les normes et valeurs sociales dissemblables, par exemple, au niveau des rapports générationnels. Comment interpréter ce sourire, ce regard baissé, ces mouvements affectifs qui peuvent dérouter ?

Ainsi la jeune Tatiana était décrite comme repliée mais a pu expliquer qu'il s'agissait de politesse : « Ca donne aussi la politesse quoi. Pour montrer que réellement, si tu dois manger, faut que tu regardes ce que tu manges. En mangeant tu ne dois pas parler, tu ne dois pas regarder les gens ».

Il n'est pas rare aussi de constater que ces jeunes contestent être des enfants, voire ne se considèrent pas même comme des adolescents. Ce terme n'existe d'ailleurs pas toujours dans leur langue. Ils peuvent ainsi contester la manière dont les professionnels les perçoivent. Ces enfants sont très sensibles à la question de la liberté individuelle. Si certains adolescents se sont sauvés en raison de contraintes familiales, ce n'est pas pour se retrouver dans un système de contraintes plus fortes que celui lié à la guerre, les difficultés économiques ou familiales.

La prise de conscience des différences de représentations culturelles a été essentielle. Ainsi, un processus de décentrage était induit par le cadre de ce dispositif. Le décentrage est un processus qui consiste à débusquer la position qui dénie l'altérité culturelle et arase la complexité humaine en réduisant de l'inconnu à du connu et en présupposant que le savoir serait dans la science de l'occident. Il s'agit de sortir des « évidences culturelles ». En tant que

professionnels, qu'on soit psychothérapeute, éducateur, politique, on est d'abord des êtres culturels dans une situation transculturelle. Dans l'analyse du discours de certains éducateurs, ressortait parfois l'injonction politique propre à notre société avec ses exigences « d'intégration » et « d'adaptation » républicaines, prenant généralement le sens d'une assimilation attendue de la part du jeune (Goudet, 2016). Ces injonctions vont avoir pour conséquences d'effacer les différences intersubjectives par une uniformisant des propositions faites à ces jeunes (Gernet, 2013). Dans la recherche, nous avons laissé la place à une autre lecture du monde, et d'autres propositions métissées qui en découlent, tout autant légitimes.

Les jeunes revêtaient un regard plus « humanisé » envers leurs éducateurs, lesquels se sont davantage exposés par rapport à leur position à l'altérité et leurs propres expériences de décentrage. Certains ont fait des « auto-révélation » tout en restant professionnel : c'est-à-dire, s'exposer soi-même en tant que professionnel à la juste dose, en révélant un peu plus de son identité, de son rapport au pays du jeune, sa connaissance de ses univers culturels d'appartenance, etc.

Nous avons trouvé des fils directeurs dans les parcours décrits. Un lien est reconstruit entre le passé, le présent et le futur, afin de pallier les conséquences d'un parcours émaillé de ruptures, et aider à la construction identitaire à l'adolescence, loin de sa famille et de son pays. Des allers retours constants avec le passé sont faits, afin de ne pas considérer ces jeunes, comme tout exilé, « comme une sorte de génération spontanée, sortis de nulle part et apparus un jour, sans passé, sans vécu antérieur, sans histoire, sans compétences » (Mourin, Mestre, 2017).

Au lieu de déraciner le jeune, nous choisissons de l'aider à se métisser sur le plan culturel, et de construire un savoir nouveau, basé sur la compétence du jeune. Nous pouvons nous appuyer sur ce récit pour aider à la construction de projets partagés entre le jeune et son accompagnant. En effet, le sujet du projet scolaire et/ou professionnel est régulièrement évoqué ; avec parfois l'impression qu'il a été imposé au jeune dans une logique d'acquisition d'un « métier alimentaire ». Dans plusieurs situations de recherche, le jeune a pu réinvestir un projet professionnel car il reprenant sens dans son parcours de vie (par rapport à ses parents par exemple, ou ses compétences au pays), ou qu'il devenait le fruit d'une négociation. Améliorer leurs conditions de vie, et surtout, à terme, celles de leur famille au pays est souvent le but qui leur rappelle pourquoi ils sont là, et leur donne la force d'avancer. Mais ils sont fréquemment amenés à temporiser cet objectif, au moins dans un premier temps. Les

jeunes décrivent alors un renoncement au rêve qui les soutient. Le défi a été de créer un projet partagé, même si la réalisation du rêve prendra davantage de temps, et maintenir le projet qui les mobilise, sinon, ils n'auraient plus envie d'avancer.

Tous les éducateurs ont conclu au fait que de se poser dans un cadre convivial, pour une réflexivité, fait gagner du temps. Ainsi le recours à un médiateur (doublant le temps d'entretien puisque tout est traduit), ou des réflexions de type analyses de pratiques, supervisions... sont primordiaux. Se délocaliser pour « re »-penser est productif : d'où intérêt aussi des « consultations indirectes » (les consultations indirectes sont des consultations où nous recevons l'équipe qui accueille le jeune, sans la présence du jeune pour répondre à leurs interrogations), et du travail de psychothérapie institutionnelle, particulièrement pour cette population, malgré l'urgence du temps institutionnel, et sous une modalité autre qu'une approche administrative. Cela permet une représentation valorisante du travail éducatif et de faire émerger des nouveaux leviers d'action face des situations compliquées. Nous avons aussi constaté le caractère efficace et réparateur de ces interactions pour les éducateurs (et non seulement les jeunes), qui se sont sentis valorisés dans leur fonction, et décrivent la recherche comme une ouverture qui a aéré leurs prises en charge.

4.2 Quelles compétences transculturelles transmettre ?

Un vade mecum (Radjack et al., 2016) a été rédigé suite à la recherche action pour donner certaines clefs pour une rencontre réussie entre le jeune et l'éducateur, en se basant sur les résultats de la recherche action (cf. annexe 5).

Il s'agit d'un guide à destination des éducateurs, publié par la Mairie de Paris, rédigé dans une optique de transmission de compétences culturelles, de manière accessible et attractive. Il incite à s'appuyer sur le bagage de compétences et l'ouverture de l'éducateur. Il fournit plusieurs éléments théoriques de l'approche transculturelle, illustrés par des paroles de jeunes ou d'éducateurs ayant participé à la recherche. Son plan de rédaction a été inspiré des propositions transculturelles qui nous ont semblé les plus efficaces au décours de la recherche.

Il est difficile d'émettre des généralités sur les processus en cours qui permettent de dépasser la méfiance. Chaque rencontre est singulière. La discussion de l'article 2 décrit le processus pour une des situations. La discussion de l'article 3 met en lumière les actions concrètes efficaces pour le passage des 18 ans ainsi que les paroles qui rassurent dans l'accompagnement de ce passage.

4.3 Une recherche-action-formation

En soi, la recherche-action a permis une introduction à une approche transculturelle. Plusieurs éducateurs ayant participé à la recherche ont formulé un besoin d'approfondissement de leurs connaissances par une demande de formation transculturelle lors d'une journée de restitution des résultats de la recherche organisés auprès des institutions participantes. Il y a eu plusieurs retombées institutionnelles positives de la recherche action notamment, une amélioration des liens avec le réseau : entre services de soins et services éducatifs. Cela s'est concrétisé par la mise en place d'un colloque en collaboration avec la Ville de Paris en 2016 (« Mineurs Isolés Étrangers : Enfin poser ses valises »), la diffusion du vade mecum, ainsi que la mise en place de divers espaces de supervision d'éducateurs. Ainsi par exemple des séminaires d'analyse des pratiques sont organisés de manière mensuelle à la Maison de Solenn et animés par des psychologues de notre structure. Ils sont marquants de par le déploiement de la créativité et l'engagement des éducateurs dans l'accompagnement de ces jeunes. Parfois on y apprend des stratégies pour faire face aux différentes problématiques marquées par des paradoxes, notamment au passage à la majorité. Certains peuvent par exemple faire le maximum de démarches possibles si le jeune leur révèle leur majorité, avant la main levée officielle de l'ASE. Le fait de partager entre éducateurs dans ce séminaire permet de se rendre compte de la légitimité de ces stratégies et de sortir d'un sentiment de solitude ou dilemme dans leurs pratiques. Cela sauvegarde aussi leur investissement parental qui risque d'être réduit à néant si la fin ne peut être bordée. Une médiation par déplacement in situ auprès des équipes est également possible. Nous l'avons nommé le dispositif *Médialliance*¹¹, actuellement déployé dans le quartier sensible de la Goutte d'or à Paris, particulièrement marqué par les problématiques d'adolescents en errance de par leurs addictions.

¹¹ Dans le cadre du Centre Bebel, centre de ressource européen (www.centrebabel.fr).

4.4 La création d'un nouveau dispositif clinique : de NAMIE à NATMIE, dispositif métissé

L'inclusion des situations de recherche s'est finalisée au bout de 29 situations, malgré une saturation des données préalables. Le succès de la recherche s'est manifesté par des demandes d'inclusion qui se poursuivaient au-delà de la nécessité des besoins de recherche. Aussi, avons-nous transformé le dispositif de la recherche action en dispositif clinique. Le dispositif NATMIE (Nouvel Accueil Transculturel Mineur Isolé Étranger) est ainsi né en 2016. La construction de ce dispositif est marquée par un métissage dans plusieurs sens : il s'agit d'un dispositif inspiré de la médiation et de la consultation transculturelle ; d'un dispositif alliant approches psychiatrique et psychologique ; enfin, un métissage entre éducateurs et soignants s'y opère aussi. Les jeunes isolés étrangers y deviennent somme toute des enfants métis de figures parentales dans le cadre de ce dispositif où on palabre comme dans une réunion familiale. Le cadre éducatif et le cadre de l'écoute bienveillante maternelle s'y mélangent de manière harmonieuse.

4.4.1 Une mixité entre médiation et consultation transculturelle

Un détour par la théorie de la médiation interculturelle, et par le descriptif de la consultation transculturelle groupale est nécessaire pour se figurer le dispositif NATMIE.

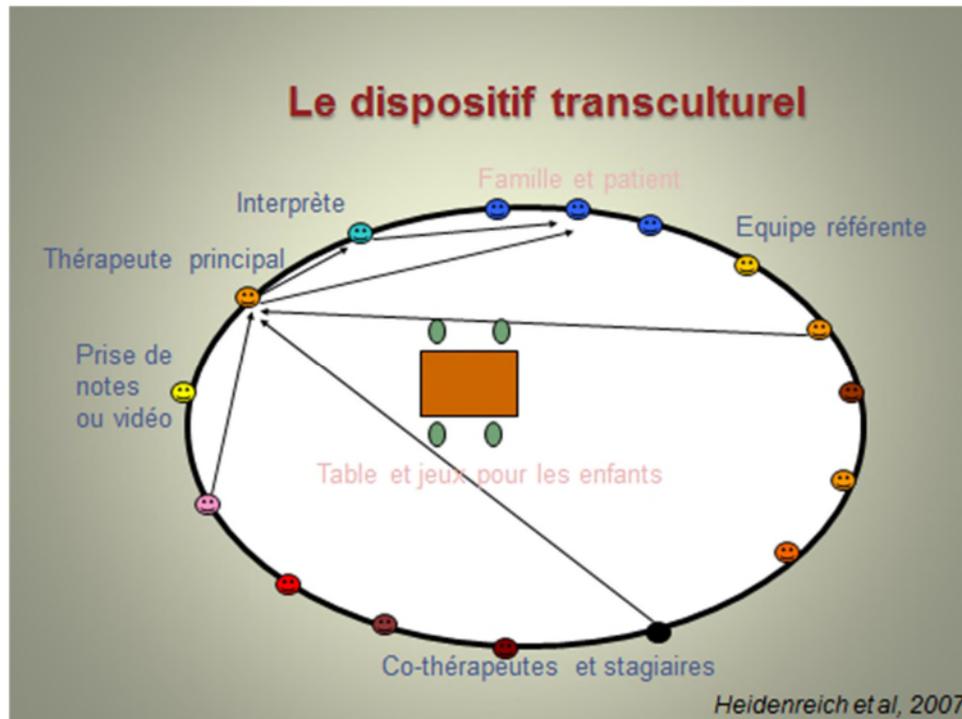
Un dispositif de médiation est animé par le centre ressource en clinique transculturelle dirigé par le Dr Serge Bouznah depuis plusieurs années. Ce dispositif animé par un médecin s'appuyant sur un interprète médiateur peut être sollicité par des équipes de l'hôpital général ou par l'aide sociale à l'enfance, lorsque ces équipes sont confrontées à des difficultés majeures pour la mise en place de soins ou d'un accompagnement éducatif. En l'occurrence, il s'agit souvent de situations vécues comme une impasse lorsque les logiques culturelles et les logiques médicales ou de l'institution éducative rentrent en contradiction et aboutissent à des refus. La médiation permet l'expression de la parole des familles, parole qui n'avait souvent pas pu se dire au sein des institutions telles que l'hôpital ou l'ASE. La nécessité d'une instance spécifique pour accueillir cette parole peut être expliquée par des éléments relatifs à la fois aux familles et aux institutions. Les familles migrantes ne s'autorisent pas à exprimer

des idées qui diffèrent des représentations occidentales. Pourtant, ces conceptions existent et permettent à la famille de comprendre et d'expliquer la maladie ou leurs valeurs éducatives. La médiation vient proposer un espace contenant à la fois pour les familles et les équipes. Par exemple, elle autorise les familles à évoquer les questions fondamentales sur le sens de la maladie et de la vie, et protège les médecins somaticiens de l'irruption d'un intime psychique dont ils ne savent pas toujours que faire. Leurs deux niveaux de compréhension se rencontrent par une explicitation détaillée des logiques de chacun, et se potentialisent ensemble pour une meilleure prise en charge. La médiation permet ainsi un assouplissement de la relation et une sensibilisation des soignants ou des éducateurs à la question de l'altérité culturelle (Lachal, 2019).

Ici, dans le cadre du dispositif NATMIE, il s'agit du même processus, appliqué aux éducateurs et aux jeunes. Le partage des représentations culturelles y est fondamental. Etre adolescent en Afghanistan ou de Côte d'Ivoire, ou est-ce pareil que dans un pays d'Europe ? Le temps d'exposition de la situation y est conséquent pour bien reprendre les tenants et aboutissants des difficultés de l'accompagnement éducatif et, en miroir, bien comprendre les problématiques qui animent le jeune depuis l'avant migration. La réalité sociale d'insécurité peut sidérer à la fois les jeunes et les professionnels et mener à une impasse. L'exil peut engendrer des pertes difficiles à élaborer qui ne facilitent par l'élaboration sur le plan psychique des autres aspects de la prise en charge. Il s'agit alors de relancer un processus d'élaboration gelé par le trauma et/ou la situation de précarité, en se confrontant à d'autres professionnels ayant une autre approche dans un cadre différencié, pour stimuler la créativité.

Les leviers transculturels et la dynamique des entretiens de la consultation NATMIE s'inspirent aussi de la consultation transculturelle telle qu'elle est menée par Marie Rose Moro pour les enfants de migrants (Moro, 1998). Ce dispositif groupal repose sur la base théorique du complémentarisme méthodologique défini par Devereux (1972), qui présuppose l'analyse obligatoire et non simultanée du matériel clinique et des représentations culturelles de chaque entretien. La consultation transculturelle peut s'adresser aux patients souffrant d'une symptomatologie codée culturellement (cas des transes dissociatives par exemple) ou évoquant une étiologie traditionnelle à leurs problèmes. Elle peut être proposée à des patients errant de systèmes occidentaux de soins à des systèmes traditionnels. Elle peut être aussi adaptée aux enfants et des adolescents souffrant d'un métissage traumatique, en difficulté dans leur construction identitaire et présentant une psychopathologie liée à des clivages mal assurés

entre leurs mondes culturels d'appartenance. Ce cadre de consultation psychothérapeutique groupal se fait en grand groupe, composé d'un thérapeute principal animant la consultation et distribuant la parole à des cothérapeutes, pendant un entretien exposant précisément la problématique par la famille à l'aide d'un interprète. En effet, la clinique des migrants est parfois peu productive dans un cadre classique en relation duelle. Dans les sociétés traditionnelles notamment, les problèmes ou la maladie se règlent par médiatisation par un tiers collectif. Il peut y avoir une recherche d'un sens collectif quand un jeune, donc le plus vulnérable du groupe, est « touché » par la maladie. Cet espace de soin constitue un espace mixte de transition entre l'arbre à palabre et un système de soin psychothérapeutique. L'objectif est alors de déclencher un processus narratif. Les parents y déroulent souvent pour la première fois leur récit pré migratoire devant leurs enfants. Il s'agit d'un espace de rêverie partagé, où l'hétéro narrativité groupale favorise le récit et l'autonarrativité. Les cothérapeutes sont d'origines professionnelles et culturelles diverses et figurent en soi l'altérité. Ainsi la culture n'est pas tabou mais explicitée. La famille peut se saisir ou non de manière active des propositions, des lectures faites par les cothérapeutes qui prêtent leur appareil à penser quand celle des familles est figée. Une analyse des contre-transferts culturels des thérapeutes est systématiquement réalisée à la fin des entretiens. Si la consultation en grand groupe transculturelle est tout à fait adaptée aux familles, elle nécessite des adaptations en plus petit groupe du fait de l'absence de la famille dans la situation des mineurs non accompagnés. Le jeune est le seul à détenir son histoire familiale, parfois de manière parcellaire car elle n'a pas été transmise par les parents. Il n'est pas encore suffisamment grand pour avoir une parole d'adulte dans un grand groupe selon sa culture d'appartenance ou du moins ne peut pas élaborer sur une théorie étiologique qu'il ne connaît pas ou ne maîtrise pas car il est sorti de son bain culturel trop tôt. Pour autant, la consultation transculturelle en petit groupe de thérapeutes avec quelques adaptations peut tout à fait être pertinente. C'est la genèse du dispositif NATMIE.



4.4.2 ... et des ingrédients nouveaux

La consultation NATMIE se déroule de manière mensuelle, sans durée limitée de thérapie. Celle-ci peut durer en moyenne de trois consultations à un an. Elle est animée par un binôme psychologue-pédopsychiatre qui en général est issue de la première ou deuxième génération de migration, mais cela n'est pas obligatoire. Cette mixité permet une souplesse et une adaptation aux besoins du jeune : parfois il faut être dans du concret, introduire l'idée d'un traitement médicamenteux, faire un certificat, faire du lien pour des plaintes somatiques et coordonner ; tout en constituant un espace de rêverie, un espace de pensée, quand le jeune est en condition pour. On y assume d'y être factuel, comme il peut y avoir une introspection approfondie, ou un travail d'élaboration partagé autour du décentrage. La présence de l'éducateur du début à la fin de l'entretien est primordiale. La continuité des intervenants que ce soit les cliniciens, l'équipe éducative ou l'interprète médiateur est posée quasiment comme une condition du cadre.

Les indications sont filtrées au préalable par mail et par téléphone. Elles sont cliniques et sont posées sur la base d'une indication transculturelle. Les prises en charge du trauma sans codage culturel, d'un trouble du sommeil ou de pathologies mentales telles que les troubles anxieux, dépressifs et psychotiques qui peuvent être réalisées par un soignant dans un lieu de

soins classique ne constituent donc pas une indication. Les équipes adressent au dispositif NATMIE un jeune isolé étranger qui dit ne pas être compris, parle de malentendus ou parfois de manque de respect à son égard voire de rejet ou encore quand le soin qui lui est proposé ne fonctionne pas ou quand le jeune n'y adhère pas. Les jeunes adressés présentent soit de troubles post traumatiques complexes tels que des dissociations post traumatiques, soit de syndromes dépressifs atypiques ou traînants sans accroche avec prise en charge classique, soit de troubles se manifestant de manière culturellement codée. La consultation est d'accès facile et relativement rapide. Le dispositif s'adresse plutôt au binôme éducateur- jeune (entre 12 et 19 ans) pour, selon notre plaquette :

- « échanger avec les professionnels qui se heurtent à des difficultés dans l'accompagnement éducatif de mineurs isolés étrangers
- demander un regard extérieur »

Il s'agit de soins et de médiation, en première et seconde intention.

Dans la plaquette figurent en avant le terme « Partager » :

- « Partager les représentations
- Co construire un projet partagé
- Aide à la mise en place de soins somatiques ou psychiatriques
- Inclure l'éducateur dans la consultation de A à Z
- Soutenir les professionnels à travers des temps de médiation institutionnelle afin d'éviter une multiplication des prises en charge
- Continuité et collaboration »

On commence lors de la première consultation par une présentation détaillée de chacun des intervenants puis par celle du jeune, plus détaillée que lors une prise en charge classique. Ce temps-là constitue la première étape pour une rencontre de qualité. Le jeune a généralement dans sa prise en charge au préalable rencontrés différents professionnels, différents adultes qui s'occupent de lui, mais dont il ne sait pas toujours différencier les rôles (entre celui de l'assistante sociale, la fonction d'un psychologue, d'un psychiatre, du policier, de l'éducateur de l'ASE, de l'éducateur du foyer, du juge...). Expliquer en quoi consiste une thérapie et traiter par la parole (et non par l'agir) peut aussi requérir une heure de consultation pour que cela prenne sens pour le jeune, lorsque ce type d'espace psychothérapeutique n'existe pas au

pays et qu'il n'est pas dans la folie. La présentation de chacun de manière détaillée donne d'emblée le jeune l'occasion au jeune de se présenter de manière élaborée, de manière approfondie. Avec sa vraie identité, ou celle qu'il choisit à ce moment-là de mettre en avant car c'est cette affiliation qui compte pour lui. A titre d'exemple, citons cette médiatrice interprète qui se présente au début de l'entretien. : « Moi, je viens de Saint-Louis du Sénégal. Je suis née à Saint-Louis du Sénégal. Je me suis mariée et partie au Mali. Donc, dans la région de Kaï, ce qui fait que j'ai le bambara et le wolof. Je l'avais déjà au Sénégal parce que mes parents sont polyglottes. Dans notre quartier, il y avait des Bambaras, des Soninkés. Je suis d'origine Peule mais malheureusement, comme je me suis mariée avec un Soninké, j'ai mon peul en jachère, je l'ai pas bien cultivé. Ça fait que je l'ai un petit peu, pas oublié mais je ne le parle pas couramment. Donc, je parle soninké, le bambara et le wolof. »

Ou encore :

Interprète : « Il y a une question, chez nous on la pose toujours, quand on pose la question de l'ethnie, juste après on pose la question de la religion. » (Pendjab)

Chercheur : « Chez nous autocensure sur la question de la religion par rapport à la république, même si dans les milieux de soins on peut l'interroger ».

Ce premier entretien est axé sur l'identité culturelle du jeune, à laquelle on a accès une fois qu'on se sent en groupe. Ainsi la participation active de chacun compte et crée une contenance. Au-delà des questions, la tonalité le cadre se sont avérés très importants. Les rires, la détente des thérapeutes et des éducateurs comptent aussi, ainsi que la disposition en cercle autour d'une petite table et un partage d'eau, favorisant la discussion. Lorsqu'une relation de confiance semble établie, et cela se ressent dans la syntonie, on amène au bon moment les questions portant sur le récit migratoire afin de ne pas effrayer ou heurter le jeune. En lui précisant qu'il le narre comme il le sent, son parcours, son voyage, avant et après. Parfois il faut canaliser un récit traumatique pour le jeune qui a besoin de son partager son trauma, et nous l'aidons à le faire progressivement pour avoir la temporalité de le transformer et qu'il ressorte de la consultation avec un apport positif.

Au décours des entretiens suivants, l'utilisation des supports de narration tels que les objets ou le circle test est régulière. On cible le travail sur la construction identitaire du jeune en pensant la culture en tant que processus dynamique, en constant changement. Le métissage harmonieux pour ces jeunes consiste alors à les aider à se « re »-mettre dans un travail de

tissage de liens entre différents univers culturels, et de l'accompagner dans une réflexion sur ses différentes affiliations, « en s'appropriant des positionnements identitaires souples et complexes » (Sturm, 2016). Leurs nouvelles enveloppes psychiques sont donc des enveloppes métissées, des macro-enveloppes externes (Moïse Durand et al. 2013).

On opère lors de ces consultations une "remise en histoire" progressive au sens d'Aulagnier (1989). L'adolescent y négocie son identité entre ces deux polarités du même et de l'autre, il doit identifier ressemblances et différences pour se construire en tant qu'être autonome. Tout est explicité devant le jeune, voire parfois psychodramatisé. Dès qu'il y a un doute, les intervenants montrent ou autorisent à montrer une ignorance induisant la réexplicitation des termes (une loi, un système lié à un hébergement, un sigle employé dans le langage courant du soin ou de l'ASE...) ou comportements sujets à malentendus. Ainsi l'exercice de décentrage s'opère en direct et permet de ne pas interpréter systématiquement des comportements inconnus et/ou inquiétants en fonction de nos codes culturels. Le travail sur le contre-transfert culturel se fait parfois aussi au décours de l'entretien : une des questions classiques est en effet « comment faire avec l'altérité que me renvoie le jeune ? ».

On montre activement qu'on s'intéresse à l'autre et que l'on cherche à s'adapter entre les intervenants, et entre les intervenants et les jeunes. Ainsi un des chercheurs verbalise clairement qu'il faut faire un effort pour que notre équipe de chercheurs trouve un interprète malinké qui vient de Guinée et pas d'un autre pays par exemple.

Plusieurs de ces adolescents du fait de leurs histoires de vie, souffrent de problématiques liées à l'attachement. L'attitude maternelle et empathique du groupe fonctionne de manière efficace pour s'ajuster au jeune. Il s'agit parfois d'autoriser une dose de régression pour ceux qui ne s'autorisent pas à être adolescent, ou à l'inverse, de les rassurer sur leurs compétences lorsqu'ils basculent dans le monde des adultes.

5. Limites

On ne peut définir tant de limites dans le cadre d'une recherche qui a mené des actions et des formations efficaces. Il y a certes une sélection de situations avec une accroche forte avec l'éducateur, ou un éducateur particulièrement démuné. Mais cela ne constitue pas un biais de sélection dans le cadre d'une recherche qualitative, puisqu'on le prend en compte et que cela s'avère au plus proche de la réalité non épurée des situations.

Les chercheurs étaient du personnel soignant engagés dans l'accueil des mineurs non accompagnés, ce qui en en général le cas aussi des éducateurs qui ont participé ou qui travaillent auprès de ce public. Cela conforte dans la reproductibilité possible du dispositif.

La principale limite de la recherche action se situe dans la difficulté méthodologique de différencier les actions et les processus qui ont abouti à des changements considérés comme positifs par tous c'est-à-dire ce qui a pu permettre que ces actions fonctionnent. Nous avons défini des facteurs communs et spécifiques à l'origine de ces changements dans le cadre transculturel qui est le nôtre mais nos données pourraient aussi être analysées avec d'autres méthodologies pour en éclairer peut-être d'autres aspects.

CONCLUSION

La clinique transculturelle : une clinique de la modernité

La construction d'un nouveau dispositif à l'adresse des mineurs non accompagnés montre les capacités d'adaptation de l'approche transculturelle dans un monde moderne et métissé. Les prises en charge de ces jeunes qui sont probablement ceux qui ont la capacité de se métisser le plus vite, et de s'adapter, sont paradigmatiques des différentes problématiques retrouvées dans le champ transculturel : nécessité de faire entre différents mondes culturels d'appartenance et mondes institutionnels et traduire les logiques de tous ces mondes ; faire face au sentiment d'isolement lié à la migration et à la précarisation ; transformer ces expériences vulnérabilisantes en un processus créatif qui rend plus riche. La clinique variée que présentent ces adolescents et la multiplicité des défis à relever invitent à la créativité pour mettre en place l'accompagnement et les soins psychiques adaptés. Les modalités de soins autres que la relation duelle sont souvent bien accueillies par les jeunes et facilitent l'émergence à la fois d'une bonne communication et d'un lien de confiance. Ainsi, l'usage de supports de narration (tels que le dessin, le génogramme, des objets flottants...) ou des modalités thérapeutiques de groupe sont particulièrement pertinentes. Dans tous les cas, il s'agit d'être curieux de rencontrer l'autre tout en sachant que la norme culturelle dans laquelle chacun est construit n'est pas une norme universelle, pour permettre le partage des représentations et faciliter l'accompagnement. Cette recherche action a montré l'efficacité d'un dispositif se basant sur une expérience de recherche qualitative originale. Elle a permis une rencontre différente entre les éducateurs et les jeunes isolés étrangers. Une créativité et le caractère interventionnel sont caractéristiques de ce dispositif. Il s'agit d'un dispositif de troisième génération souple et fluide. Il est important de continuer à développer des thématiques de recherche en lien avec les nouveaux défis transculturels de notre temps et de montrer l'efficacité d'un dispositif transculturel avant de le monter, afin de pouvoir la légitimer. On doit défendre l'approche transculturelle pour que ce savoir et ce savoir-faire se pérennisent. Les demandes de formation sont nombreuses. L'avenir du transculturel réside dans la transmission et dans l'adaptation des indications et du cadre des dispositifs transculturels aux besoins de santé, aux demandes des institutions et aux problématiques de la société d'aujourd'hui.

REFERENCES GENERALES

Althaus, F. (2010). Compétences cliniques transculturelles et pratique médicale. Quels besoins, quels outils, quel impact?. *Forum Med Suisse*, 10(5), 79-85.

Anzieu, D. (1985). *Le Moi-Peau*. Paris, France : Dunod. 1995.

Aulagnier P. (1975). *La violence de l'interprétation*. Paris, France : PUF.

Aulagnier P. (1989). Se construire un passé. *Journal de Psychanalyse de l'enfant*, 7,119-220.

Altounian J. (2012). *De la cure à l'écriture. L'élaboration d'un héritage traumatique*. Paris, France : PUF.

Barrington, AJ. & Shakespear-Finch, J. (2013). Working with refugee survivors of torture and trauma: an opportunity for vicarious post-traumatic growth. *Counselling Psychology Quarterly*, 26 (1), 89-105.

Baubet, T. (2003). Enfants et adolescents en situation d'exclusion. Dans : Lachal C., Ouss-Ryngaert L., et Moro MR., editors, *Comprendre et soigner le trauma en situation humanitaire* (pp. 203-219). Paris, France: Dunod.

Bean, T., Derluyn, I., Eurelings-Bontekoe, E., Broekaert, E. & Spinhoven, P. (2007). Comparing psychological distress, traumatic stress reactions, and experiences of unaccompanied refugee minors with experiences of adolescents accompanied by parents. *The journal of nervous and mental disease*, 195 (4), 288-97. doi: 10.1097/01.nmd.0000243751.49499.93.

Begemann, M., Seidel, J., Poustka, L. & Ehrenreich, H. (2020). Accumulated environmental risk in young refugees - A prospective evaluation. *EClinicalMedicine*, doi: 10.1016/j.eclinm.2020.100345. PMID: 32510048; PMCID: PMC7264975.

Beiser, M. & Hyman, I. (1997). Refugees' Time Perspective and Mental Health. *American Journal of Psychiatry*, 154 (7), 996-1002.

Bertaux D. (2010). *Le récit de vie : L'enquête et ses méthodes*. Paris, France : Armand Colin.

Blandin, M. (2013). Étude rétrospective sur l'Evaluation des bilans de santé réalisés chez les mineurs isolés étrangers à leur arrivée en France. *Thèse de médecine générale* sous la direction de Radjack. Paris.

- Bricaud J. (2006). *Mineurs isolés étrangers : l'épreuve du soupçon*. Liesle, France : Perspectives sociales.
- Bruner, JS. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caillé, P. & Rey, Y. (2004). *Les objets flottants- Méthodes d'entretien systématiques*. Paris : Fabert éditeur.
- Chandler, M. & Lalonde, C. (1998). Cultural Continuity as a Hedge Against Suicide in Canada's First Nations. *Transcultural Psychiatry*, 35, 191-219.
- Charmaz, K., & McMullen, LM. (2011). *Five Ways of Doing Qualitative Analysis: Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry*. New York: Guilford Press.
- Cohen-Emerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé Mentale au Québec*, 18 (1), 71-91.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. Dans: Valle, R. S., King, M., *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp.48-71). Oxford University Press.
- Cottle, TJ., (1967). The Circles Test: An Investigation of Perceptions of Temporal Relatedness and Dominance. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*; 31(5), 58-71. doi:10.1080/0091651X.1967.10120417.
- Cottle, TJ (1976). *Perceiving time: a psychological investigation with men and women*. New York: John Wiley & Sons.
- Crossley, ML., (2000). *Introducing narrative psychology: self, trauma, and the construction of meaning*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Demazure, G., Gauthier, S. & Pinsault N., (2018). Dealing with difference: a scoping review of psychotherapeutic interventions with unaccompanied refugee minors. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 27(4), 447-466.
- De Pury, S. & Bouznah, S., (2009). La Traduction: un outil pour guérir. *Soins Psychiatrie*, 260, 34-40.
- Delanoë D. (2015). Pourquoi il ne faut pas avoir peur du transfert et du contre transfert culturels. *Le Carnet PSY*, 3 (188), 22-26.
- Derluyn, I. & Broekaert, E. (2007). Different perspectives on emotional and behavioural problems in unaccompanied refugee minors. *Ethnicity & Health*, 12(2), 141-162.

Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (1967). Paris, France : Flammarion.

Devereux, G. (1978). L'ethnopsychiatrie. *Ethnopsychiatria*, 1(1), 7-13.

Domenig, D. (2007). Transkulturelle Organisationsentwicklung, Dans : Domenig, D. (dir.), *Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheitsund und Sozialberufe* (pp. 341-368). Bern : Huber.

Duff, PA., & Bell, JS. (2002). Narrative Research in TESOL: Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories. *TESOL Quarterly*, 36(2), 207–213. doi:10.2307/3588331.

Etiemble, A. (2010). Le rôle de la formation permanente des professionnels dans l'accompagnement socioéducatif des mineurs isolés étrangers : réflexions d'une sociologue-formatrice. *Migrations société*, 22, (129/130), 181-195.

Freud, S. (1912). La dynamique du transfert. Dans : *La technique psychanalytique* (pp59-68). Paris : Presses Universitaires de France. 2007.

Gee, JP., (1991). A linguistic approach to narrative. *Journal of Narrative and Life History*, 1(1), 15-39.

Gergen, KJ., & Gergen, MM. (1988). Narrative and the Self as Relationship. Dans: Berkowitz (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 17-56). New York: Academic Press. <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0065260108602233>.

Gernet, S. (2013). Construire un avenir entre deux mondes : le projet des mineurs isolés étrangers en question. *Adolescence*, 31 (3), 633-649.

Giger, J., Davidhizar, R., Purnell, L., Harden, J., Phillips, J. & Strickland, O. (2007). American Academy of Nursing Expert Panel Report: Developing cultural competence to eliminate health disparities in ethnic minorities and other vulnerable. *Journal of Transcultural Nursing*, 18(2), 95-102.

Goudet-Lafont, B., Le Du, C., Marichez, H. & Baubet T. (2016). L'accompagnement éducatif des mineurs isolés étrangers : discours et représentations des éducateurs. *L'Autre*, 17 (1), 16-34.

Haldeman, D.H. (1993). *The Cottle Circle Test: Its validity for identifying adolescent time perspective*. Unpublished dissertation, State College, PA: The Pennsylvania State University.

Hanewald, B., Knipper, M., Fleck, W., Pons-Kühnemann, J., Hahn, E., Ta, TMT., Brosig, B., Gallhofer, B., Mulert, C. & Stingl, M. (2020). Different Patterns of Mental Health Problems in Unaccompanied Refugee Minors (URM): A Sequential Mixed Method Study. *Front*

Psychiatry. 11(324). doi: 10.3389/fpsyt.2020.00324. PMID: 32411027; PMCID: PMC7198874.

Herman, J. (1992). Complex PTSD: A syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *Journal of traumatic stress*, 5(3), 377-391.

Huemer, J., Karnik, NS., Voelkl-Kernstock, S., Granditsch, E., Dervic, K., Max, H., Friedrich, MH. & Steiner, H. (2009). Mental health issues in unaccompanied refugee minors. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 3(13). doi:10.1186/1753-2000-3-13.

Husserl, E. (1993). *Recherches logiques* (3e édition.). Paris, France: Presses Universitaires de France (PUF).

Jensen, TK., Skårdalsmo, EMB. & Fjermestad, KW. (2014). Development of mental health problems – a follow-up study of unaccompanied refugee minors. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 8(29). doi: 10.1186/1753-2000-8-29.

Kaës, R. (1996). Souffrance et psychopathologie des liens institués. Dans : R. Kaës et al., *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*. Paris, France : Dunod, coll. Inconscient et culture.

Labov, W. (2006). Narrative pre-construction. *Narrative Inquiry*, 16(1), 37-45. <http://doi.org/10.1075/ni.16.1.07lab>.

Lachal, C. (2006). *Le partage du traumatisme : contre transferts avec les patients traumatisés*. Grenoble, France : Pensée sauvage.

Lachal, J., Escaich, M., Bouznah, S., Roussel, C., Lonlay, PD., Canoui, P. & al. (2019). Transcultural mediation programme in a pediatric hospital in France: qualitative and quantitative study of participants' experience and impact on hospital costs. *BMJ Open*, 9(11). <https://bmjopen.bmj.com/content/9/11/e032498>.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). Narrative research: reading, analysis and interpretation. *Thousand Oaks*. California: Sage Publications, 5(4), 419-427.

Mays, N. (2000). Qualitative research in health care: Assessing quality in qualitative research. *BMJ*, 320(7226), 50–52. doi:10.1136/bmj.320.7226.50.

McAdams, DP. (1993). *The stories we live by: personal myths and the making of the self* (1st ed). New York: W. Morrow.

Mc Mahon, A., Radjack, R., Moro, MR. (2020). Psychiatrie transculturelle : Pour une éthique de tous les mondes. *Revue canadienne de bioéthique* (in press)

- McNaughton-Dunn, A., (2002). Cultural competence and the primary care provider. *Journal of Pediatric Health Care*, 16(3), 151-155.
- Minassian S. (2016). Une cartographie intime du lointain : feuille de route d'un chercheur en situation transculturelle. *L'Autre*, 17 (1), 106-109.
- Minassian, S., Touhami, F., Radjack, R., Baubet, T. & Moro, MR. (2017). Les détours du trauma lors de la prise en charge des mineurs isolés étrangers. *Enfances & Psy*, 74(2), 115-125. doi:10.3917/ep.074.0115.
- Moise Durand, B., Von Münchow, P., Simon, A., et al. (2013). Un enfant ne parle pas. Analyse anthropologique, psychanalytique, linguistique et transculturelle d'une psychothérapie d'enfant. *L'Autre*. 14(3), 285-311.
- Moro, MR. (2008). *Aimer ses enfants ici et ailleurs. Histoires transculturelles*. Paris : O. Jacob.
- Moro MR. (2004). *Psychiatrie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Dunod.
- Moro MR. (2020). *Guide de psychothérapie transculturelle. Soigner les enfants et les adolescents*. Paris : In Press.
- Mourin, B. & Mestre, C. (2017). Malentendu culturel et maltraitance institutionnelle. Bébés d'ici, bébés d'ailleurs. *Spirale*, 1 (81), 154 -157.
- Murray, M. (2000). Levels of narrative analysis in health psychology. *Journal oh health psychology*, 5(3), 337-47.
- Oppedal, B. & Idsoe, T. (2015). The role of social support in the acculturation and mental health of unaccompanied minor asylum seekers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(2), 203-11.
- Perrot, A. (2019). Une infantilisation inévitable? La réversibilité de l'âge chez les jeunes exilés en France. *Genèses*, 1 (114), 75-95.
- Qureshi, A., & Collazos, F (2005). Cultural Competencies in the mental health treatment of immigrant and ethnic minority clients. *Diversity in Health and Social Care*, 2, 207-217.
- Radjack., R., Rizzi, A., Harf, A. & Moro, MR. (2017). Actualités en psychiatrie transculturelle en France. *Annales Médico-Psychologiques*, 175 (6), 505-592.

Radjack, R., Lebrun, C., Touhami, F. & Moro, MR. (2014). Quelle adolescence pour les mineurs isolés étrangers? Dans : Moro, MR, (Ed) *Devenir adulte. Chances et difficultés* (pp.119-142). Paris, France : Armand Colin.

Radjack, R., Minassian, S. & Moro, MR. (2017). Se construire malgré tout quand on est mineur isolé. Dans : Khaiat L (Eds), *Les enfants migrants non accompagnés* (pp.49-62) Toulouse : Erès.

Réal, I. & Moro, MR. (2004). La consultation transculturelle d'Avicenne (Bobigny, France). Dans : Moro, MR., De la Noë, Q., Mouchenik, Y. (Eds), *Manuel de psychiatrie transculturelle. Travail clinique, travail social* (pp. 217-237), Grenoble : La Pensée sauvage, (deuxième édition revue et augmentée en 2006)

Reavell, J., Fazil, Q. (2017). The epidemiology of PTSD and depression in refugee minors who have resettled in developed countries. *Journal of Mental Health*, 26(1), 74-83.

Reese, E., Haden, CA., Baker-Ward, L., Bauer, P., Fivush, R., & Ornstein, PA. (2011). Coherence of Personal Narratives Across the Lifespan: A Multidimensional Model and Coding Method. *Journal of Cognition and Development*, 12(4), 424-462. <http://doi.org/10.1080/15248372.2011.587854>.

Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit*. Paris : Seuil.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

Rogers, CR. (1957). The necessary and sufficient conditions for therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.

Roussillon, R. (2002). Ombre et transformation de l'objet. *Revue française de psychanalyse*, 66(5), 1825. <http://doi.org/10.3917/rfp.665.1825>.

Roussillon, R. (2001). L'objet « médium malléable » et la conscience de soi. *L'Autre*, 2(2), 241-254

Sandelowski, M. (1991). Telling stories: narrative approaches in qualitative research. *Image--the Journal of Nursing Scholarship*, 23(3), 161–166.

Sarbin, TR. (1986). *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. New York: Praeger.

Sarkadi, A., Warner, G., Salari, R., Fängström, K., Durbeej, N., Lampa, E., Baghdasaryan, Z., Osman, F., Gupta Löfving, S., Perez Aronsson, A., Feldman, I., Sampaio, F., Segonja, R., Calam, R., Bjärtå, A., Leiler, A., Rondung, E., Wasteson, E., Oppedal, B. & Keeshin, B.

(2020). Evaluation of the Teaching Recovery Techniques community-based intervention for unaccompanied refugee youth experiencing post-traumatic stress symptoms (Swedish Unaccompanied youth Refugee Trial; Support): study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 21(1), 63. doi: 10.1186/s13063-019-3814-5. PMID: 31924247; PMCID: PMC6954614.

Smith, JA. (2008b). *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (2nd ed.). London: Sage Publications Ltd.

Smith, JA., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis Theory, Method and Research*. London: SAGE.

Sprock-Demarcq & al. (2008). Les objets Flottants en formation systémique : contribution au développement personnel et professionnel du futur thérapeute. *Cahier critique de thérapie familiale et pratiques de réseaux*, 2(4), 69-80.

Stern, D. (1993). L'enveloppe prénarrative : Vers une unité fondamentale d'expérience permettant d'explorer la réalité psychique du bébé. *Journal de la Psychanalyse de l'Enfant*, 14, 13-65.

Sturm, G., Guerraoui, Z. & Raynaud, JP. (2016). Approches transculturelles et interculturelles dans la psychiatrie française. *Encyclopédie Médico Chirurgicale*, 30,13-3.

Sturm, G. & al. (2011). Mental Health Care for unaccompanied minors in France: Towards a comprehensive approach to the needs of a vulnerable minority. In : Borde, T., Chiarenza, A., Devillé, W. & Ingleby, D. Vol. II: *Inequalities in health care for migrants and ethnic minorities*. Anvers: Garant

Taïeb, O. (2011). *Les histoires des toxicomanes: récits et identités dans les addictions*. Presses universitaires de France.

Temaner-Brodley, B. (2013). La congruence et sa relation à la communication en thérapie centrée sur le client. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 17(1), 28-64.

Todo, F., Radjack, R., Di, C., Bouaziz, N. & Moro, MR. (2019). Au cœur de la psychothérapie transculturelle d'un mineur non accompagné psychotique et traumatisé. *Soins Psychiatrie*, 324, 33-36.

Trebalag, AK., Breuer-Wirbel, E., K'ourio, H., Pham-Scottet, A., Silliau, D. & Gourevitch, R. (2019). *Soins psychiatrie*, 324, 21-24.

Turnip, S.S. (2010). Time perspective and psychological problems among adolescents affected by violent conflict in Indonesia, *Makara Seri Sosial Humaniora*, 14 (2), 98-106.

Vervliet, M., Lammertyn, J., Broekaert, E. & al. (2014). Longitudinal follow-up of the mental health of unaccompanied refugee minors. *European Child Adolescent Psychiatry*, 23, 337-346.

White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. Norton.

Winnicott, D. (2006). *La mère suffisamment bonne*. Paris: Payot & Rivages. [http://dx.doi.org/10.1016/S0246-1072\(16\)65114-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0246-1072(16)65114-3).

Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. Paris: Gallimard.

Woestelandt, L., Radjack, R., Touhami, F., Lachal J. & Moro, MR. (2018). Se raconter à l'autre et se construire à travers des objets : une médiation intéressante pour les jeunes isolés étrangers. *La psychiatrie de l'enfant*, 61(2), 393-420. doi:10.3917/psy.612.0393.

Publications scientifiques en lien avec la recherche NAMIE

Goudet-Lafont B., Le Du, C., Marichez, H., Radjack, R. & Baubet, T. (2016). L'accompagnement éducatif des mineurs isolés étrangers : discours et représentations des éducateurs. *L'Autre*, 17 (1), 16-34.

Hieron, S., Radjack, R., Touhami, F., Lebrun, C. & Moro, MR. (2017). Accès au parcours des mineurs isolés étrangers dans la construction du lien avec des éducateurs : un pas de côté dans la prise en charge. Dans : Romano, H. (Eds) *L'accompagnement de l'enfant victime en justice* (pp. 210-219). Paris : Dunod.

Minassian, S. (2015). Du temps au récit chez le jeune isolé étranger. *Thèse de médecine*. Rouen.

Minassian, S. (2016). Une cartographie intime du lointain : feuille de route d'un chercheur en situation transculturelle. *L'Autre*. 17(1), 106-109.

Minassian, S., Touhami, F., Radjack, R. & Moro, MR. (2017). Les détours du trauma lors de la prise en charge des mineurs isolés étrangers. Paris : *Enfances et Psy*. 74, 115-25

Moro, MR., Touhami, F., Radjack, R. & Minassian, S. (2015). Accueil et thérapie transculturelle des mineurs isolés étrangers en France. La méthode des 3 objets. Dans : Moro, MR. & Finco, R. (Eds) *Mineurs ou jeunes adultes migrants ? Nouveaux dispositifs de prise en*

charge entre logiques institutionnelles et culturelles (pp.19-29). Bergamo, Italie : L'Harmattan (édition bilingue, français et italien).

Radjack, R., Hollande, F., Touhami, F., Minassian, S., & Moro, MR. (2017). Un destin commun et assumé : bien accueillir les mineurs isolés étrangers. *Laennec*, 3 (71), 42-55.

Radjack, R., Woestelandt, L., & Touhami, F. (2017). Compétences transculturelles des professionnels travaillant avec les mineurs isolés : Questionner le lien par un récit partagé. Résultats d'une recherche action menée dans un lieu de soin psychique. Dossier coordonné par Jamet, L., Keravel E. Mineurs non accompagnés Quels besoins et quelles réponses ? *Observatoire National de la Protection de l'Enfance*, 81-93.

Radjack., R., Benoit, A., Sturm, G. & Moro, MR. (2012). Accueillir et soigner les mineurs isolés étrangers dans les maisons des adolescents – une approche transculturelle. *Adolescence*, 30(2), 421-432.

Radjack, R., Lebrun, C., Touhami, F. & Moro, MR. (2014). Quelle adolescence pour les mineurs isolés étrangers ? Dans : Moro, MR. (Ed) *Devenir adulte. Chances et difficultés* (pp. 119-142). Paris: Armand Colin.

Radjack, R., Guzman, G. & Moro, MR. (2014). Comment faire quand les parents ne sont pas là ? Travail clinique avec les enfants mineurs isolés. *Adolescence*, 32 (3), 531-539.

Radjack, R., Hieron, S. & Woestelandt, L. (2015). L'accueil des mineurs isolés étrangers : un défi face à de multiples paradoxes. *Enfances et psy*, 67 (3), 54-64.

Radjack. R., Minassian, S. & Moro, MR. (2016). Grandir quand on est mineur isolé. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 93 (1), 49-62.

Touhami, F., Radjack, R., Minassian, S. & Moro, MR. (2015). Accueil et thérapie Transculturelle des mineurs isolés étrangers en France. La méthode des 3 objets. Dans : Moro, MR., Finco R. (Eds) *Mineurs ou jeunes adultes migrants ? Nouveaux dispositifs de prise en charge entre logiques institutionnelles et culturelles*. (19-29) Bergamo (Italie) : L'Harmattan (édition bilingue, français et italien).

Touhami, F., Minassian, S., Radjack, R. & Moro, MR. (2017). Le dessin, support de soins aux mineurs isolés étrangers. *Soins Pédiatrie*, 294, 32-35.

Touhami, F., Radjack, R. & Moro, MR. (2015). Penser les enfants isolés, des objets pour dire le temps. *Carnet Psy*, 188, 36-41.

Touhami, F., Bernichi, A., Radjack, R., Maley, S., Lebrun, C. & Moro, MR. (2016). Mille et une façons de bien accueillir les mineurs isolés étrangers en France. Dans Feldman M., Marty

F., Missonnier S. & Moro M.R. (Eds) *Enfants exposés aux violences collectives. Impacts et soins* (pp.153-166). Toulouse : Erès.

Touhami, F., Minassian, S., Radjack, R., Woestelandt, L., Moro, MR. (2017). Accueillir les mineurs isolés étrangers. Entre défi clinique et créativité. Une approche transculturelle à la Maison des Adolescents. *La lettre de l'AJP (Association des juniors en pédiatrie)*, 15, 9-14.

Woestelandt, L., Radjack, R., Touhami, F. & Moro, MR. (2016). L'incertitude menaçante qui pèse sur les mineurs isolés étrangers : conséquences psychologiques. *L'Autre*. 17 (1), 35-43.

Woestelandt, L., Touhami, F., Radjack, R. & Moro, MR. (2017). Initier un suivi psychiatrique chez les jeunes isolés : apports d'une étude qualitative. *Soins-psychiatrie*, 313, 15-18.

Woestelandt. L., Radjack, R., Touhami, F., Lachal J. & Moro, MR. (2018). Se raconter à l'autre et se construire à travers des objets : une médiation intéressante pour les jeunes isolés étrangers. *La psychiatrie de l'enfant*, 61(2), 393-420. doi:10.3917/psy.612.0393.

Woestelandt, L. (2016). Initier un suivi psychiatrique chez les jeunes isolés étrangers : revue de la littérature et apport d'une recherche qualitative à la compréhension de la place des soins. *Thèse Psychiatrie*. Sous la direction de Radjack. Paris.

Annexes



ANNEXE 1

Recherche action sur les mineurs isolés étrangers

Questionnaire préalable à destination de l'éducateur

Nom et Prénom (du jeune) :

Sa date de naissance :

Son pays d'origine :

Langue parlée :

❖ Qu'avez-vous compris de cette recherche ?

.....
.....
.....

❖ Qu'en attendez-vous ?

.....
.....
.....

Sur la représentation des Mineurs isolés Etrangers :

❖ Pensez-vous que les jeunes isolés étrangers présentent un profil particulier par rapport aux autres jeunes que vous prenez en charge?

.....
.....
.....

- ❖ Pensez-vous que leur accompagnement est spécifique par rapport à ceux des autres jeunes? Si oui, pourquoi?

.....
.....
.....

Sur les difficultés éventuelles :

- ❖ Quel(s) type(s) de situation est problématique selon vous ? Pouvez-vous citer un exemple ?

.....
.....
.....

- ❖ Employez-vous des stratégies particulières pour affronter les difficultés éventuelles auxquelles vous êtes confrontés ?

.....
.....
.....

- ❖ Qu'est-ce qui peut vous soutenir dans votre institution/votre équipe?

.....
.....
.....

Sur les fonctions générales de l'éducateur :

- ❖ Depuis combien de temps travaillez-vous ici?

.....
.....
.....

❖ Et avec les Mineurs Isolés Etrangers?

.....
.....
.....

❖ Comment avez-vous été amené à travailler avec des Mineurs Isolés Etrangers?

.....
.....
.....

❖ Avec quel public travaillez-vous en général et quelle place prennent les Mineurs Isolés Etrangers parmi eux?



ANNEXE 2

Recherche action sur les mineurs isolés étrangers

Formulaire d'information destiné au jeune

Quel est l'objectif de ce projet ?

L'objectif de ce projet de recherche est d'améliorer l'accueil des jeunes mineurs isolés et la perception de vos difficultés et besoins. Nous voulons prendre davantage en compte votre point de vue sur ce que vous vivez.

Pourquoi nous vous proposons de participer à cette étude ?

Les services éducatifs reçoivent de nombreux adolescents isolés et d'une autre culture ayant parcouru des trajets complexes. Des questionnements se posent autour des spécificités de leur prise en charge. Le récit de votre expérience nous sera utile pour mieux comprendre et mieux s'occuper des jeunes qui traversent des difficultés similaires à celles que vous avez connues. C'est pourquoi nous avons besoin de votre aide.

Qui vérifie que le projet est justifié et bien mené ?

Avant qu'une recherche puisse être menée à bien, elle doit être vérifiée par un groupe de personnes appelé Comité Consultatif National d'Éthique (CCNE) pour les sciences de la vie et de la santé, chargé de garantir que la recherche est valide et éthiquement acceptable. Ce projet a été revu par le CCNE, le _____, qui a donné son autorisation pour réaliser cette étude.

Tous les entretiens seront anonymes comme le recommande la loi Informatique et Libertés, c'est-à-dire que ni votre ni votre adresse ne seront communiqués.

Votre participation est-elle obligatoire ?

Absolument pas. Cela dépend de vous. Votre participation (ou non-participation) ne modifiera pas votre prise en charge actuelle. Les données seront anonymisées.

Si vous décidez de participer après avoir lu ces informations et avoir posé toutes vos questions, le chercheur vous demandera de signer le formulaire figurant à la fin de cette fiche. Il vous remettra une copie du formulaire que vous aurez signé et que vous devrez conserver. Vos responsables légaux doivent également donner leur accord pour que vous participiez au projet.

Comment cela va-t-il se passer ?

A notre prochaine rencontre, nous allons initier la discussion autour de pensées ou d'objets que vous aurez choisis (par exemple, une musique, une image, un souvenir, une phrase...) avec si possible, une pensée ou un objet en lien avec votre passé, puis une pensée ou un objet rattaché à votre présent et enfin à votre avenir. Votre éducateur peut vous aider à les choisir.

Nous vous proposerons de discuter autour de ces éléments rapportés en présence d'un interprète, et de votre éducateur. Les chercheurs vous poseront des questions, et vous pourrez répondre ce que vous voulez et comme vous le voulez. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Nous nous rencontrerons de nouveau quelques semaines après pour recueillir votre point de vue sur cette rencontre. Nous ferons la même démarche auprès de votre éducateur.

Chaque entretien sera enregistré. Les données ne serviront que pour l'étude.

Lorsque vous aurez lu ce formulaire d'information et obtenu les réponses aux questions que vous vous posez en interrogeant le chercheur responsable de l'étude, il vous sera proposé de donner votre consentement écrit en signant le document préparé à cet effet.

Ne jetez pas cette fiche d'information. Elle peut encore vous être utile. Si vous avez des questions adressez-vous à vos éducateurs et au chercheur ou au médecin responsable de l'étude.



ANNEXE 3

Recherche action sur les mineurs isolés étrangers

Formulaire d'informations pour le professionnel participant à la recherche

Madame, Monsieur,

L'objectif de ce document est de fournir toutes les informations qui vous permettront de comprendre le but de cette étude, ainsi que ses contraintes et l'intérêt qu'elle peut présenter. N'hésitez pas à demander des explications au chercheur qui vous propose ce projet.

Quel est l'objectif de ce projet ?

L'objectif de ce projet est d'approfondir, de valoriser et d'étudier les compétences transculturelles chez un groupe de professionnels qui travaillent en première ligne avec les mineurs isolés, en créant une situation de rencontre qui s'inspire du travail transculturel réalisé dans les contextes cliniques à l'hôpital Avicenne et Cochin. L'idée est de permettre aux mineurs et aux professionnels de se rencontrer dans un autre contexte, de faciliter la rencontre par la création de récits en présence et à l'aide d'un clinicien et d'un médiateur culturel. Ces récits s'organiseront autour d'objets choisis par le mineur qui sera invité à ramener trois objets évoquant des idées liées au passé, à sa vie actuelle et à l'avenir qu'il imagine.

Pourquoi cette étude ?

La loi de mars 2007 a fait entrer formellement les mineurs isolés dans le domaine de la protection de l'enfance et donc de la compétence des conseils généraux. Les services de l'Aide Sociale à l'Enfance, ainsi que les autres professionnels des dispositifs d'accueil (France Terre d'Asile, etc.), ont dû s'adapter très vite pour faire face à ces nouveaux enjeux. Les éducateurs et assistants sociaux qui accueillent les mineurs isolés étrangers doivent faire face à un certain nombre de défis qui demandent en effet des compétences spécifiques et complexes, liés aux trajectoires des mineurs, à la différence culturelle, aux deuils multiples et aux traumatismes que certains d'entre eux ont vécus.

Pour notre recherche, il s'agira d'une recherche action qui vise à soutenir les professionnels dans ces prises en charge complexes. Le but est d'aider à établir d'une relation de confiance qui facilite la perception des différentes difficultés et des besoins des jeunes.

Qui vérifie que le projet est justifié et bien mené ?

Avant qu'une recherche puisse être menée à bien, elle doit être vérifiée par un groupe de personnes appelé Comité Consultatif National d'Éthique (CCNE) pour les sciences de la vie et de la santé, chargé de garantir que la recherche est valide et éthiquement acceptable. Ce projet a été revu par le CCNE, le _____, qui a donné son autorisation pour réaliser cette étude.

Tous les entretiens seront anonymes comme le recommande la loi Informatique et Libertés.

Libre choix de participation :

Vous êtes entièrement libre de décider de votre participation.

Conditions de participation :

Le mineur avec lequel vous allez faire l'entretien de recherche doit être âgé entre 13 et 21 ans, et doit être d'accord pour participer à l'étude.

Comment cela va-t-il se passer ?

Nous allons vous demander de choisir, en dialogue avec un de nos chercheurs, une situation avec un jeune qui vous semble ou vous a semblé problématique, difficile à gérer ou tout

simplement difficile à comprendre.

Nous vous contacterons par la suite pour fixer une date commune pour un entretien entre le chercheur et les professionnels référents, et un entretien entre le chercheur et le jeune. Durant l'entretien avec le jeune nous expliquerons la recherche et nous lui demanderons de décrire son ressenti par rapport à la prise en charge, le lien avec les professionnels, les possibilités et les impasses qu'il ressent dans cette situation de vie. Il sera également invité à remplir la feuille de consentement. Il lui sera demandé de ramener pour le rendez-vous prochain 3 objets ou pensées qu'il aura choisis : un objet qu'il rattache au passé, un pour le présent, et un qui représente son futur. Cela peut être, par exemple, une musique, une image, un souvenir, une phrase...

Le jour du 2^{ème} rendez-vous (une semaine après), une discussion ouverte sera initiée autour de ces 3 éléments rapportés avec la participation d'un interprète médiateur, du chercheur, du professionnel (éducateur référent) et du jeune. Cette interaction sera enregistrée. L'enregistrement ne servira que pour l'étude et ne sera conservée que pendant sa durée.

Un 3^{ème} rendez-vous (un mois après) sera proposé pour évaluer l'impact de cette interaction, avec un entretien avec le professionnel et un entretien avec le jeune avec le médiateur.

□ Qui sont les chercheurs et comment nous contacter pour des questions supplémentaires?

Les chercheurs sont des cliniciens (psychiatres, psychologues, formés à la clinique transculturelle).

Les coordinatrices référentes sont Mme Rahmeth RADJACK rahmeth.radjack@cch.aphp.fr (0158412833) et Mme FatimaTouhami ftouhami.babel@gmail.com

Lorsque vous aurez lu ce formulaire d'information et obtenu les réponses aux questions que vous vous posez en interrogeant le chercheur responsable de l'étude, il vous sera proposé de donner votre consentement écrit en signant le document préparé à cet effet.

ANNEXE 4



RECHERCHE ACTION AVEC LES MINEURS ISOLEES ETRANGERS FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Vous devez entourer toutes les réponses avec lesquelles vous êtes d'accord.

| | | |
|---|------------|------------|
| Avez-vous lu (ou vous a-t-on lu) les informations concernant ce projet ? | Oui | Non |
| Comprenez-vous ce que ce projet implique ? | Oui | Non |
| Avez-vous posé toutes les questions que vous vouliez ? | Oui | Non |
| A-t-on répondu à toutes vos questions de manière compréhensible ? | Oui | Non |
| Acceptez-vous de participer à l'étude ? | Oui | Non |

Si vous acceptez de participer, inscrivez votre nom et la date d'aujourd'hui.

Votre nom _____

Date _____

Signature

Vos responsables légaux doivent également inscrire leur nom ici, s'ils acceptent que vous participiez à ce projet.

1. Nom en toutes lettres _____ Date

Signature

2. Nom en toutes lettres _____ Date

Signature

Le chercheur qui vous a expliqué le projet doit également signer le document.

Nom en toutes lettres _____ Date

Signature

Ce document est à réaliser en 2 exemplaires originaux, dont le premier doit être gardé par le chercheur, le deuxième remis aux personnes donnant leur consentement.

ANNEXE 5

VADE MECUM

Accompagner les mineurs isolés étrangers

Une approche transculturelle



OCTOBRE 2016

MAIRIE DE PARIS 




Maison de Solenn
MAISON DES ADOLESCENTS
COCHIN-PARIS



Dominique Versini
Adjointe à la Maire de Paris, chargée de la solidarité, des familles, de la petite enfance, de la protection de l'enfance, de la lutte contre l'exclusion et des personnes âgées

Accompagner les mineurs isolés étrangers

En Avril 2015, le Conseil de Paris a adopté à l'unanimité un plan d'accueil et d'accompagnement des mineurs et jeunes majeurs isolés étrangers. Ce plan comprend quinze mesures qui visent à améliorer la prise en charge de ce public en renforçant l'évaluation mais aussi le suivi des enfants qui nous sont confiés.

Aujourd'hui, ce sont plus de 1400 mineurs et jeunes majeurs isolés étrangers qui sont pris en charge par la collectivité parisienne, soit près du tiers de l'ensemble des mineurs et jeunes majeurs accueillis.

La Ville de Paris s'est résolument engagée dans l'amélioration de la prise en charge de ces jeunes qui présentent des problématiques liées à leur parcours migratoire dans des conditions souvent difficiles, la question délicate de l'évaluation de leur minorité et de leur isolement et leur situation administrative qui est une difficulté supplémentaire dès l'approche de leur majorité. Le plan proposé par la Ville de Paris développe des projets innovants comme la création d'une plateforme d'accompagnement qui accueillent des jeunes confiés autour de leurs 17 ans, en les aidant à développer un projet d'insertion sociale et professionnelle rapide et en les accompagnant dans les démarches administratives liées à leur régularisation. En outre, la ville soutient la réussite de ces parcours par l'intermédiaire des contrats jeunes majeurs et le développement d'un dispositif de parrainage professionnel. En octobre 2015, un secteur éducatif dédié à l'accompagnement des jeunes majeurs a ainsi été créé et se sont aujourd'hui plus de 700 jeunes majeurs anciens mineurs isolés étrangers qui sont pris en charge à ce titre (sur les 1317 contrats jeunes majeurs en cours, soit plus de la moitié).

Les budgets alloués à la mise à l'abri immédiate des jeunes migrants le temps de l'évaluation de leur minorité, ceux concernant la prise en charge des jeunes en accueil temporaire (c'est-à-dire dans l'attente d'une décision définitive du juge des enfants) ont été multipliés par 3,5 entre 2015 et 2016. C'est ainsi plus de 80 millions d'euros qui sont consacrés en 2016 à la prise en charge de ces jeunes.

Un des engagements du plan est de renforcer la connaissance des mineurs isolés étrangers et l'accompagnement des professionnels (mesure n°13). C'est ainsi que s'est développé un partenariat particulièrement fructueux avec le Centre Babel permettant de travailler sur un processus d'amélioration des pratiques éducatives auprès des jeunes.

La collectivité parisienne est convaincue qu'au-delà des avancées significatives réalisées depuis 2015, il s'agit de s'inscrire dans un processus continu d'amélioration de l'ensemble des étapes de la prise en charge. La recherche action du centre Babel et le vademecum qui en est issu sont autant d'éléments permettant de poursuivre cet objectif.

Un monde meilleur pour les jeunes mineurs isolés qui arrivent à Paris...

Les jeunes mineurs isolés qui arrivent à Paris, avec bien peu de choses mais beaucoup d'illusions, déconcertent parfois ceux qui, avec la meilleure volonté du monde, veulent les accueillir et les aider à construire un projet à la hauteur de leurs espérances, un projet adapté à leurs besoins. L'étude NAMIE - Nouvel Accueil Mineurs Isolés Étrangers - que le Centre Babel a mené en collaboration étroite avec les services de la Ville de Paris, visait à analyser la trajectoire de ces jeunes, la relation qu'ils établissent avec leurs travailleurs sociaux et à définir ce qui permet de construire un projet cohérent et réalisables, aussi bien pour les jeunes que pour ceux qui s'en occupent. Cette recherche-action-formation est ambitieuse car elle ne se contente pas d'essayer de comprendre, elle tente aussi de traduire les acquis de cette recherche en modalités d'intervention : il en est ainsi d'actions de formation mais aussi de la création, en cours de réflexion, de lieux ressources pour les professionnels. Par ailleurs, elle est collective et c'est là une de ses vertus. Elle part des jeunes eux-mêmes, des professionnels qui assurent leurs suivis, de ceux qui organisent le travail ; elle nécessite l'implication de chercheurs, des cliniciens, de médiateurs, de traducteurs et aussi évidemment de politiques qui s'emparent de cette question, ô combien complexe. Les résultats de cette étude vont être soumis à la discussion d'un public et d'intervenants pluridisciplinaires invités au colloque international « Mineurs Isolés Étrangers, pouvoir enfin poser ses valises. Une approche transculturelle » qui se tiendra le 19 octobre 2016 à la Mairie de Paris.

Cependant, plusieurs éléments méritent dès maintenant d'être soulignés : la perte de l'enfance de jeunes trop vite propulsés dans un monde violent et inhospitalier, et en corollaire la nécessité de les aider à se sentir accueillis pour leur permettre d'envisager l'avenir. Pour cela on ne doit pas les obliger à renoncer à leur histoire, leurs souvenirs, leurs liens, pour s'inscrire dans un projet ici. Nous devons également les soigner de leurs blessures, celles qui se voient mais aussi celles, invisibles, qui se devinent et qu'il faut aller chercher pour les consoler.

Cette recherche a montré toute l'importance de leurs langues maternelles et du respect de leurs manières de penser les choses, pour qu'ils soient plus forts... Et plein d'autres choses à découvrir dans leurs paroles ou dans celles de leurs professionnels, paroles qu'il faut apprendre à décoder et à comprendre, pour les traduire en possibles...



Marie Rose Moro,
Professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris Descartes, Directrice de la Maison des adolescents de Cochin - Maison de Solenn. Présidente du Centre Babel

sommaire

| | |
|---|--------------|
| 1/ Pourquoi ce guide | P. 5 |
| - Constats de départ | |
| - Les compétences transculturelles | |
| 2/ Présentation de la recherche NAMIE | P. 8 |
| 3/ Lever les malentendus | P.11 |
| - Avoir accès aux différentes représentations | |
| - L'adolescence est-elle universelle ? | |
| - Comment faire avec l'altérité que me renvoie le jeune ? | |
| 4/ La place des langues et du médiateur-interprète | P. 13 |
| - Le rapport aux langues, à la langue | |
| - Médiateur et interprète, quelles différences ? | |
| - Dire, faire dire ou aider à dire | |
| 5/ Accompagner | P.15 |
| - Comment sortir de l'isolement ? | |
| - Co-construire un projet | |
| - Accompagner et se faire accompagner | |
| - Après dix-huit ans ? | |
| 6/ Soigner | P.18 |
| - Comment faire avec les traumatismes vécus par les jeunes | |
| - (Re)construire un fil directeur dans un parcours émaillé de ruptures | |
| - Comment garantir une continuité dans la construction identitaire du jeune ? | |
| - Quels sont ceux qui ont besoin de soins ? | |
| 7/ Liens et adresses utiles | P.21 |

BIBLIOGRAPHIE

1 / POURQUOI CE GUIDE

Ce guide, édité en collaboration avec la Ville de Paris, est né d'une recherche action menée dans le service du Pr Marie Rose Moro, la Maison des adolescents de l'hôpital Cochin entre 2012 et 2015 : www.maisondesolenn.fr

Cette recherche a permis de construire des outils utiles aux professionnels ainsi que des clés les aidant à instaurer au quotidien, dans l'exercice de leurs missions, une relation de confiance avec les jeunes qu'ils accompagnent pour permettre la construction de projets adaptés à ces jeunes.

L'adoption du plan sur l'accueil et l'accompagnement des mineurs isolés étrangers à Paris voté en avril 2015 a permis de soutenir cette recherche visant à améliorer la connaissance des enfants non accompagnés et à éclairer les pratiques professionnelles.

Durant les trois années de la recherche, l'équipe de chercheurs du Centre BABEL a rencontré des jeunes mineurs non accompagnés et leurs éducateurs. Tout au long des entretiens, les uns comme les autres ont livré leurs réflexions, leurs ressentis, leurs difficultés ou incompréhensions parfois. Les paroles recueillies au cours des entretiens, viendront en illustration des thèmes abordés dans ce document.

“ Paroles d'Éducateurs autour des enjeux de la recherche

- « *Travailler sur les difficultés* » ;
- « *Améliorer l'accompagnement éducatif* » ;
- « *Mieux communiquer* », « *mieux comprendre* », « *mieux connaître* » « *Mieux percevoir le parcours du jeune* » ;
- « *Valoriser le jeune* » ;
- « *Ne plus se sentir démunie face à certaines situations où le jeune ne peut pas parler ou on est en décalage par rapport à ses attentes* » ;
- « *Créer un espace de parole différent des espaces administratifs* » ;
- « *Les autoriser à dire « J'ai besoin de... » .*

* Une recherche élaborée en collaboration avec la Ville de Paris et cofinancée par la Fondation de France et portée par le Centre Babel - Centre Ressource Européen en Clinique Transculturelle
www.centrebabel.fr

CONSTATS DE DÉPART

Dans l'accompagnement des jeunes au quotidien, les difficultés rencontrées par les professionnels sont multiples et de tous ordres.

- La difficulté du jeune pour faire confiance (liée aux expériences du passé, mais aussi à la fragilité de sa situation actuelle).
- Les enjeux de la régularisation administrative du jeune qui soulèvent la question de l'articulation entre les politiques de protection de l'enfance et celles relatives aux flux migratoires.
- Un décalage entre le rythme administratif et le temps du cheminement psychique du jeune nécessairement long en relation avec des expériences traumatiques, des ruptures et des pertes qu'il a pu vivre.
- Le risque de surinvestissement, voire de burnout chez les professionnels, avec parfois le sentiment que le jeune ne se saisit pas de l'aide apportée.

Les difficultés rencontrées par les jeunes

- Faire face à l'« épreuve du soupçon » : les mineurs non accompagnés sont soumis au risque d'être soupçonnés de construire un récit qui ne correspond pas à leur parcours réel, ce qui instaure un climat de méfiance. En fait, c'est fréquemment une manière pour ces jeunes de se protéger voire de ne pas s'effondrer. Cette méfiance ne doit pas empêcher la création d'un lien entre le jeune et le professionnel. Peu importe la vérité, ce qui compte c'est le lien.
- La difficulté de passer seul d'un monde à l'autre, d'un point de vue physique, culturel et psychique.
- L'incapacité de s'exprimer dans une nouvelle langue et de pouvoir décrire dans cette langue les choses du passé (l'identité narrative).
- La difficulté de lier le temps passé, celui de l'enfance, le temps de la fuite et le temps présent.

- La fragilité psychique du jeune, due aux traumatismes, aux pertes et parfois aussi aux attentes et menaces qui pèsent sur lui.
- L'incertitude quant à la construction de son avenir.

“ Peuvent-ils dire qui ils sont ?

« Je ne veux pas de passeport, que je sois marocain, français, anglais. Je veux rester quelqu'un d'inconnu, c'est comme sous x, sans identité. » (Mohamed, jeune)

« La recherche action a valorisé les compétences des éducateurs et leur capacité à faire face à ces défis en proposant une approche transculturelle » (Chercheur)

« Il faut se débarrasser de nos représentations préconçues liées à leur statut qui ne font qu'altérer notre perception et notre rigueur professionnelle, c'est souvent un mécanisme de défense face à l'altérité ou une histoire qui angoisse. » (Éducateur)

LES COMPÉTENCES TRANSCULTURELLES

Le transculturel c'est quoi ?

On a pu parler d'ethnopsychiatrie, d'approche inter-culturelle etc.

Trans : Traverser les cultures

Pas besoin d'être de la même culture pour aborder la culture de l'autre. Un échange permettant qu'une parole émerge plus facilement est possible.

Une des bases fondamentales :

Le complémentarisme (Devereux, 1967) : associer deux grilles de lecture sans hiérarchie pour comprendre une problématique, par exemple, l'anthropologie, la psychanalyse, la linguistique, l'histoire, l'approche éducative...

Comment adopter une approche transculturelle ?

Partir du postulat que la culture de l'autre peut être évoquée dans le cadre d'un lien établi sur la confiance : cela met à l'aise et permet de dissiper des malentendus.

Être authentique dans l'intérêt porté à la culture d'autrui, avoir la curiosité de rencontrer l'autre tout en sachant que la norme culturelle dans laquelle chacun est construit n'est pas une norme universelle.

Parler de sa propre culture ou de ses expériences de décentrage (encadré page 12) tout en restant professionnel pour aider le jeune à parler de lui, de sa culture et de son histoire.

“ Questions que l'on peut se poser en situation transculturelle ”



Le lien de confiance doit être établi avec le jeune, pour permettre un récit à la première personne et contextualisé.

- Peux-tu me raconter ton histoire ?
- À quels groupes culturels appartiens-tu ?
- Quelles langues maîtrises-tu ?
- Quelles sont les valeurs auxquelles tu tiens ? (le professionnel doit garantir le principe de laïcité).
« *Chez nous on fait comme ça, et chez toi, on fait comment ?* » (Éducateur)

2/ PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE NAMIE

NAMIE, Nouvel Accueil Mineurs Isolés Étrangers

La recherche NAMIE est une étude qualitative type recherche action formation qui a eu lieu entre 2012 et 2015, avec pour objectifs :

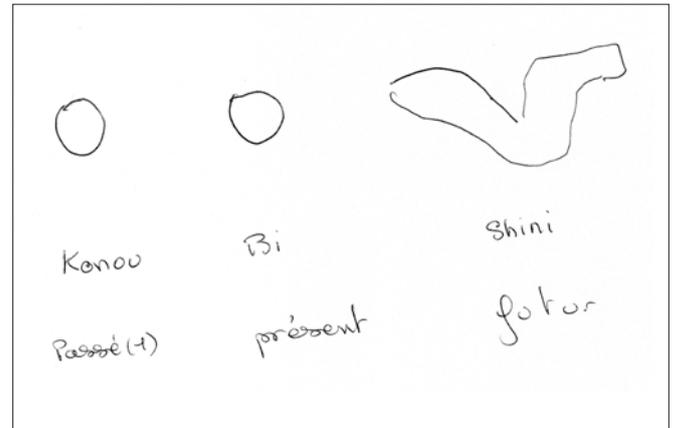
- de créer une situation de rencontre et d'apprentissage afin de favoriser les compétences transculturelles chez un groupe de professionnels qui travaillent en première ligne avec les mineurs isolés ;
- de travailler sur un aspect central dans la prise en charge des mineurs : l'alliance avec le professionnel référent ;
- d'analyser les changements dans la relation avec le professionnel référent lorsque l'on donne la possibilité au jeune de montrer une autre représentation de lui-même, de faire des récits qui échappent aux représentations préconçues liées à son statut.
- d'assurer un cadre de rencontre bienveillant et chaleureux avec un accueil café, un groupe restreint de chercheurs, une présentation différente des éducateurs qui prennent le temps de se présenter et d'expliquer précisément en quoi consiste leur travail.
- de mettre à l'aise le jeune pour qu'il puisse parler de son histoire, de sa langue telles qu'il le souhaite.
- de mettre en place des techniques issues de la clinique transculturelles pour construire un récit avec le jeune en s'appuyant sur la langue et les représentations partagées.

Déroulement



Trois outils de médiations :

- médiateurs-Interprètes transculturels qui connaissent le monde du jeune
- des objets choisis et apportés par le jeune en support de narration pour évoquer le passé, le présent et le futur
- le circle test : dessin de 3 cercles symbolisant le passé, le présent et le futur réalisé par le jeune au cours de l'entretien



Les résultats

26 situations ont été intégrées dans la recherche

La démarche clinique et la création d'un lien de confiance ont permis de :

- Dénouer des malentendus grâce notamment au médiateur transculturel
- Co-construire : le jeune est actif dans l'élaboration de son récit de vie
- Soutenir l'engagement des éducateurs, qui en s'appropriant ce récit, retrouvent un sens à leur intervention

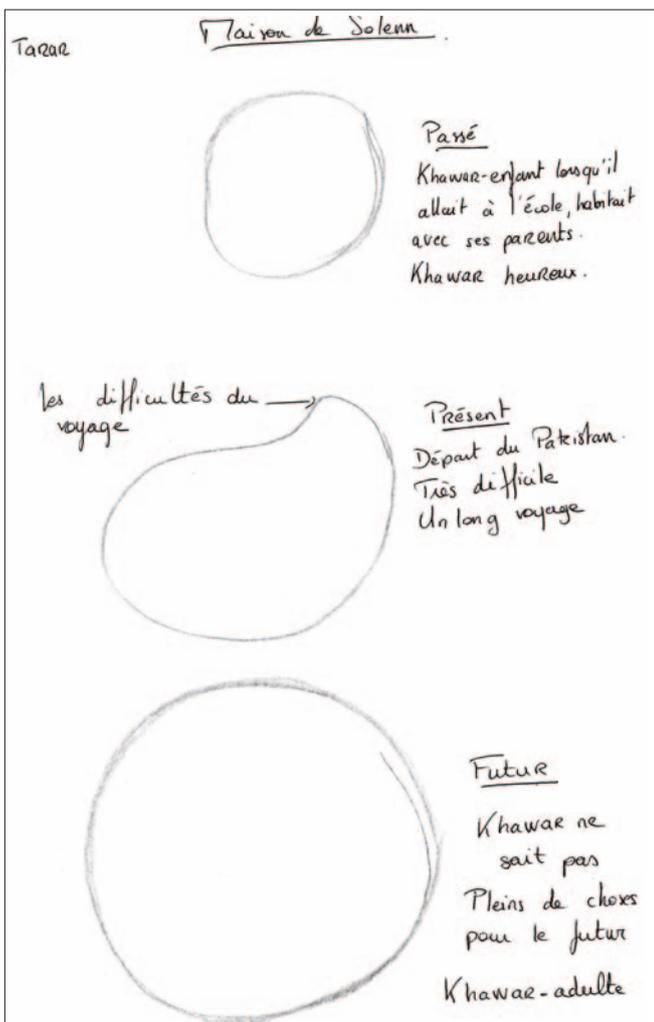
Cela a permis d'explicitier et de mettre en place des soins adaptés et l'élaboration de projets scolaires ou professionnels co-construits et non imposés.

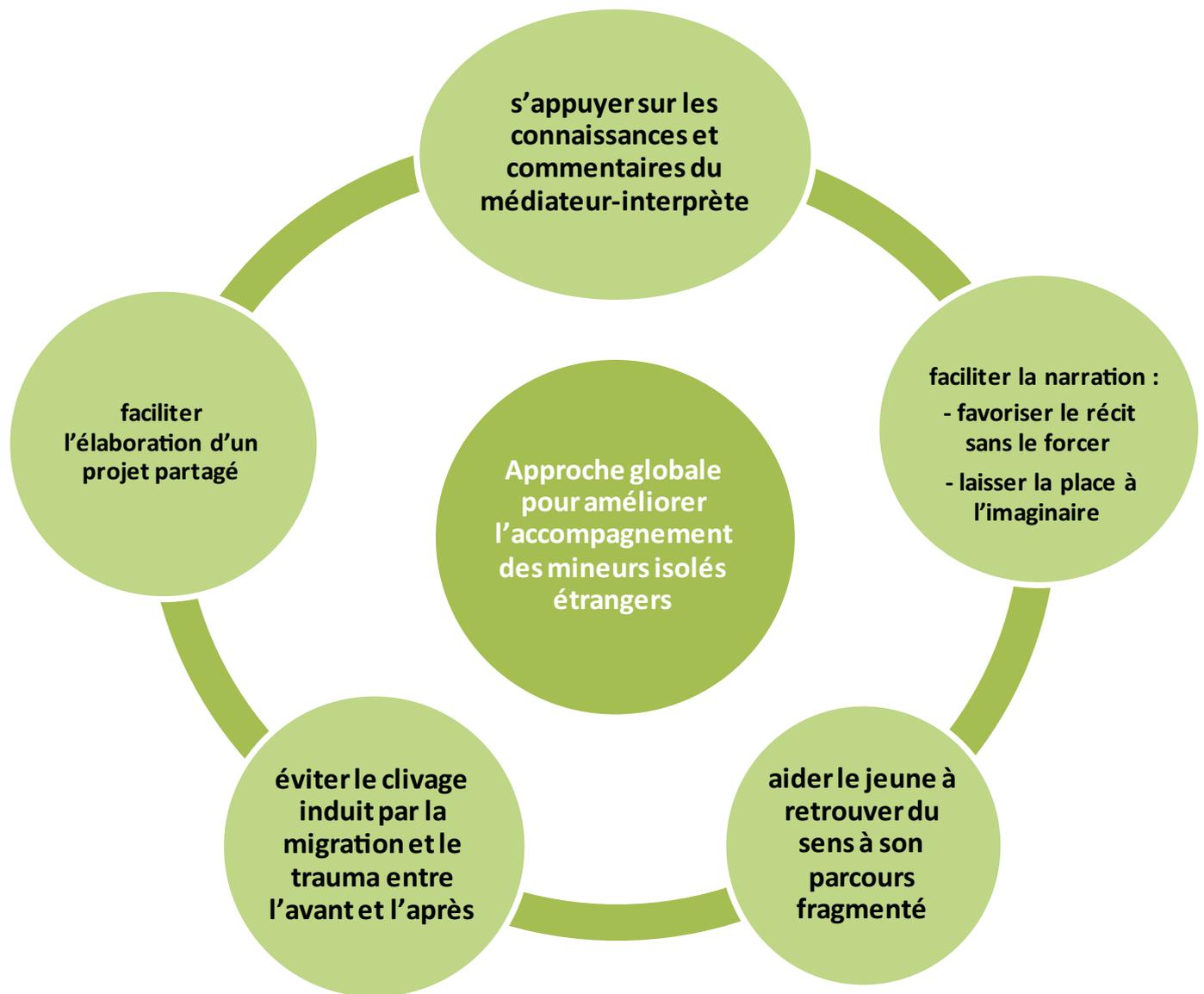
On a constaté que pour plusieurs situations, l'implication des jeunes dans cette recherche leur a permis de rembourser symboliquement l'aide dont ils sont bénéficiaires. Cette implication a participé à leur construction identitaire.

Paroles de jeunes autour de la recherche

« Quand je viens, je suis apaisé, je m'assois »
(Ronaldo, jeune)

« J'ai tout dégagé », « j'ai tout dit » (Amir, jeune)





3/ LEVER LES MALENTENDUS

AVOIR ACCÈS AUX DIFFÉRENTES REPRÉSENTATIONS

Quelques exemples

- **Le « langage visuel »** n'est pas universel. Et si, ici, il est normal de se regarder, les jeunes que vous pouvez rencontrer peuvent avoir d'autres codes. Ne pas croiser votre regard peut être une marque de respect, une manière de signifier la position de chacun dans la relation ; dans ce cas il ne signifie pas mensonge ou hypocrisie ;
- **Les représentations socio-culturelles** des métiers diffèrent selon les cultures. De fait le refus d'un jeune par rapport à la formation professionnelle qu'on lui propose peut avoir un sens important à décoder.
- **Les sentiments de « persécution »** et d'incompréhension sont exacerbés. Des expériences difficiles dans le pays d'accueil peuvent réactiver d'anciens traumatismes. De même un sentiment d'injustice peut apparaître même dans un contexte moins menaçant du fait du parcours chaotique qu'ils ont vécu. Il est alors important de distinguer les éléments qui, bien que bienveillants, peuvent devenir difficiles pour le jeune. Il faut alors le rassurer pour lui permettre d'affronter des espaces potentiellement menaçants (juge, soin, école...).



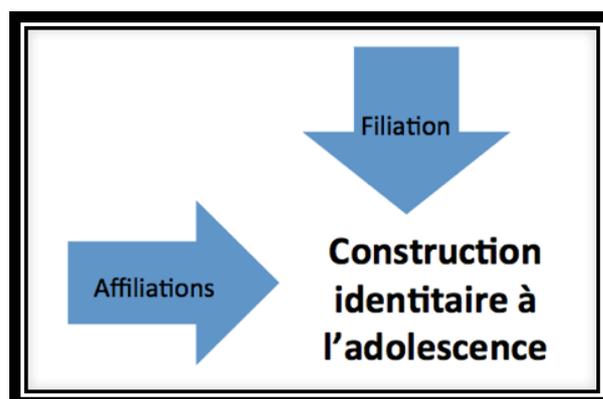
Educateur Ase : « Un fonctionnement qui permet de vivre son adolescence et d'être un peu comme les autres. Chez lui, je ne vois pas ce côté je me lâche, c'est un jeune qui se prend tout le temps au sérieux »

Karim, jeune : « C'est ma personnalité. Je suis comme ça. J'ai beaucoup de retenue »

L'ADOLESCENCE EST-ELLE UNIVERSELLE ?

Oui car c'est un moment de développement, du passage de l'être « enfant » à celui de l'être « adulte » qui concerne tous les êtres humains. Cependant elle n'est pas vécue de la même manière, avec les mêmes rites, la même durée, les mêmes déterminants, ni la même traduction, tout autour du monde.

Par ailleurs, ce que nous nommons en Occident, « crise d'adolescence » n'est pas un moment universel, c'est une construction sociale et les réactions des adolescents d'ici ne sont pas à « coller » sur les comportements de ceux venus d'ailleurs.



« Quand je porte le pagne, je me sens bénie de l'époque de ma mère. Qu'elle est en moi »

(Noëlla, jeune qui, au cours des entretiens de recherche a pu donner du sens à l'importance du tissu qui l'a accompagné dans son voyage)

Quelle représentation de l'adolescence dans la culture d'origine du jeune ?

Controverser, avoir 16 ans ici n'a pas toujours le même sens ni les mêmes exigences qu'ailleurs. Tenir compte de ce que dit le jeune, du droit et de la règle dans le pays d'origine.



« En Afghanistan, la vie est si dure qu'on sort de l'enfance à 5 ans »

« Chez moi au Sri Lanka, les garçons sont considérés comme des enfants jusqu'au mariage, contrairement aux adolescentes qui sont dès leur puberté préparées à être femme » (Médiateur-Interprète)

« Je suis parti de mon pays car il y avait trop de contraintes, et j'en retrouve d'autres au foyer »

« Je fais plus âgé car la vie a endurci mes traits » (Dieudonné, jeune)

COMMENT FAIRE AVEC L'ALTERITÉ QUE ME RENVOIE LE JEUNE ?

- Personne n'est à l'abri de préjugés, car nous sommes aussi des êtres culturels et pour le jeune, les représentants d'une autre culture.
- Se débarrasser de nos représentations préconçues liées à la catégorisation «mineur isolé» qui ne font qu'altérer notre perception et notre rigueur professionnelle. Avoir conscience que parfois, il peut s'agir d'un mécanisme de défense psychique face à une histoire qui nous angoisse.
- Débusquer les préjugés implicites et explicites allant du racisme à la fascination, par rapport à l'histoire du jeune, à ses manières de faire et de penser en analysant nos propres réactions et positions subjectives (contre-transfert culturel, G. Devereux).

* La supervision des pratiques peut nous aider à en prendre conscience et à en limiter l'impact sur nos interventions professionnelles.

Le décentrage permet de débusquer les habitudes qui dénie la singularité et l'altérité et minimisent la complexité humaine.

Comment se décentrer ?

- Attention à ne pas interpréter systématiquement des comportements inconnus et/ou inquiétants en fonction de nos codes culturels. Cela peut être source de malentendus et de biais diagnostics.
- Ne pas faire de généralisations culturelles

Chaque jeune est unique, chaque histoire est donc singulière. Au sein d'un même pays, les valeurs peuvent largement différer d'un groupe culturel à un autre, de la campagne à la ville, d'une génération à une autre... Le jeune se métisse dès sa confrontation à un autre pays. L'important est qu'il se sente autorisé à dire son point de vue et à nous apprendre qui il est et qui il veut devenir.



« C'est un échange, leur donner la possibilité de dire tout ce qui peut les surprendre .../... parfois je ne comprends pas, mais il faut prendre le temps » (Chercheur)

4/ LA PLACE DES LANGUES ET DU MÉDIATEUR-INTERPRÈTE

LE RAPPORT AUX LANGUES, À LA LANGUE

Le rapport affectif à toute langue est important, l'apprentissage n'est pas strictement scolaire mais se fait dans un cadre où le jeune est prêt à **se confronter à un autre rapport au monde** qui passe par les langues. L'apprentissage de la langue française ne dépend pas seulement des capacités cognitives du jeune.

On peut aussi avoir été traumatisé par quelqu'un appartenant à son groupe culturel et cela peut avoir un impact sur son rapport à l'usage de la langue maternelle.

On doit mettre en valeur le plurilinguisme dont une majorité des jeunes font preuve, d'ailleurs, plus on connaît de langues, mieux on peut en intégrer d'autres.

Il est difficile d'apprendre une langue nouvelle quand on doit gérer une confrontation traumatique à un monde qu'on ne connaît pas, et qu'on n'a pas choisi.

L'importance de pouvoir parler et comprendre dans sa langue

Une démarche éthique s'impose. Elle doit permettre :

- D'assurer une compréhension mutuelle qui débouche sur une information juste et partagée.
- D'éviter les malentendus.

Il faut par ailleurs être vigilant lors de l'introduction de l'interprète dans le cadre de l'entretien pour ne pas disqualifier les efforts d'apprentissage du jeune en français et valoriser ses progrès. L'important c'est l'usage de plusieurs langues.

Même si l'entretien semble plus long du fait de la traduction, ce passage d'une langue à l'autre est nécessaire et, finalement, fera gagner du temps.



*« Mais en fait, tu es quadrilingue : tu parles soninké, malinké, français et espagnol ! »
(Chercheur)*

MÉDIATEUR ET INTERPRÈTE, QUELLES DIFFÉRENCES ?

Au-delà de l'interprétariat, le médiateur facilite l'accès au monde du jeune et aide à la construction de l'alliance sans laquelle aucun projet n'est possible.

- Il représente la possibilité de s'identifier, il est l'adulte qui s'est adapté aux deux mondes : le pays d'origine et le pays d'accueil.
- Contrairement à l'interprète, le médiateur peut sortir de la traduction pour faciliter l'accès aux différentes représentations culturelles. C'est donc un partenaire précieux sur lequel on peut s'appuyer dans l'accompagnement éducatif.

Le médiateur- interprète n'est pas un tiers "génant"

- c'est une fonction familière dans de nombreuses sociétés.
- Il permet la négociation entre les valeurs et les attentes des parties en présence.
- Par sa proximité culturelle, il aide à créer le cadre dans lequel le jeune pourra dérouler son histoire singulière.

Est-ce aussi utile pour un francophone? Oui !

Si la langue française est souvent utilisée de manière instrumentale par les migrants, c'est bien la langue maternelle qui est porteuse des signifiants nous permettant d'exprimer nos affects face aux épreuves de la vie (peurs, traumatismes, souffrances, tristesse...).

Avoir accès à sa langue maternelle facilite donc la spontanéité, l'expression des émotions, la traduction de certains concepts.

Faire appel à un médiateur-interprète, quels apports pour les jeunes ?

- Il participe à la construction d'un cadre permettant l'alliance avec lui
- Il peut devenir une figure d'identification
- Il évite une relation duelle qui peut être vécue comme persécutante
- Il favorise la compréhension mutuelle
- Il permet l'expression facilitée des affects dans la langue maternelle
- Il valorise les compétences des jeunes, il facilite les ponts avec le pays d'où l'on vient



« Avoir un médiateur, c'est primordial, parce que ça aide à la connaissance » (Éducateur)

« L'éducatrice ne connaissait pas le monde du jeune et l'entretien a certainement permis de clarifier les choses pour elle. En retour, je pense que le jeune va modifier son attitude par rapport à elle » (Médiateur-Interprète)

DIRE, FAIRE DIRE OU AIDER À DIRE

Proposer mais ne jamais insister... Et accepter silences, refus, ambivalences...

Le jeune peut souhaiter garder le silence pour plusieurs raisons :

- Il est traumatisé, et n'arrive pas à s'exprimer.
- Il se méfie du secret professionnel et de la transmission, au sein même de sa communauté, des éléments qu'il peut révéler.
- Il est mis à mal par l'identité de l'interprète qui lui renvoie les conflits existants au sein de son pays d'origine (exemple : si la langue farsi est parlée par un interprète iranien, les jeunes Afghans peuvent se sentir discriminés bien qu'ils parlent la même langue).

Informez le jeune de l'intérêt d'échanger :

* Prendre en compte les efforts du jeune pour parler français, mais lui dire aussi que le recours à un interprète ne lui sera pas préjudiciable car il respecte l'éthique du secret.

* Garder de la souplesse dans l'échange, permettant à la personne qui accepte l'interprète après l'avoir refusé, de passer d'une langue à l'autre.



« Déjà quand je dis, ça me fait mal. Vous ne pouvez pas ressentir ce que je ressens » (Ahmed, jeune)

« Je ne raconte pas mon vécu à n'importe qui » (Mamadou, jeune). Par exemple : « On aime entendre la diversité des langues et cela nous aidera à nous représenter ton pays que de passer par ta langue. On parle différemment dans sa langue maternelle, de choses profondes » (Chercheur)

« C'est un échange, leur donner la possibilité de dire tout ce qui peut les surprendre .../... parfois je ne comprends pas, mais il faut prendre le temps » (Chercheur)

5/ ACCOMPAGNER

COMMENT SORTIR DE L'ISOLEMENT ?

Ces jeunes, arrivés en France depuis peu et ayant perdu leurs repères, peuvent éprouver des difficultés à distinguer les rôles de chaque professionnel. Ils peuvent se sentir menacés s'ils parlent de leurs familles, craignant d'être rejetés du dispositif de protection de l'enfance qui les accueille.

- Une des premières actions qui pourrait aider le jeune à se poser et à aller mieux serait de les sortir de leur isolement.
- Il s'agit alors de leur faire comprendre que ce n'est pas menaçant de faire des liens et que cela ne compromet pas la prise en charge, au titre de la protection de l'enfance.
- Travailler sur la filiation et les affiliations, c'est la base de la construction identitaire à l'adolescence.

Pour aider ces jeunes, l'objectif est de construire des liens pour les aider à grandir dans cette situation de grande vulnérabilité et à dépasser leurs pertes, ruptures, traumatismes, fraysures

- Le lien avec les éducateurs, qui sont leurs « caregivers » (celui qui prend soin) en France, mais aussi le lien avec la famille au pays ou ailleurs.
- Le lien temporel et spatial pour retrouver un fil conducteur dans un parcours émaillé de ruptures. Quand on est adolescent, qui plus est inscrit dans un processus de migration et de métissage culturel, la question de l'identité est centrale : il faut continuer à être soi pour maintenir un sentiment de continuité d'existence, d'histoire et pour bien se construire. Mais comment s'inscrire dans une filiation et laisser place à de nouvelles affiliations lorsqu'on doit être considéré comme isolé pour bénéficier des services de protection de l'enfance ?

- Il est important de favoriser les liens avec la communauté, avec les autres jeunes, avec la famille, avec la religion et créer de nouveaux liens sociaux.

Le cadre juridique : Les mineurs isolés ou encore mineurs non accompagnés sont des dénominations issues de la pratique et non de la loi. En effet, les textes, et notamment la loi du 14 mars 2016 réformant la protection de l'enfance, évoque les « mineurs privés temporairement ou définitivement de leur famille ». L'article 112-3 du code de l'action sociale et des familles énonce ainsi que « 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 ». Cette formulation englobe la situation des mineurs non accompagnés, qui sont des jeunes âgés de moins de 18 ans, isolés sur le territoire français, c'est-à-dire non accompagnés par une personne titulaire de l'autorité parentale.

Ces enfants sont considérés comme en danger et relève de la compétence du juge des enfants au titre de l'assistance éducative (articles 375 et suivants du code civil) puis lorsque ce statut se prolonge de la compétence du juge des tutelles.

Une fois majeur, la question de la régularisation de ces enfants se pose avec acuité. S'ils sont pris en charge avant l'âge de 15 ans par les services de l'aide sociale à l'enfance, ils pourront demander la nationalité française (article 21-12 du CESEDA), dans le cas contraire, l'enfant devra faire les démarches nécessaires pour obtenir la nationalité française, un titre de séjour, ou encore faire une demande d'asile dans les conditions prévues par la loi et en fonction de sa situation.



« Je suis loin d'eux alors qu'ils sont tout près de moi » (Karim, jeune citant le chanteur Cheb Bilal)

La situation transculturelle est une situation de risque... Mais aussi potentiellement une source de compétences et de créativité.

- Redonner envie au jeune de rompre avec son isolement.
- Se laisser affecter par l'autre, pour aider l'autre à se métisser.
- Montrer que l'on s'intéresse à leur histoire et à leur culture.
- Tenir compte du statut de la parole : mettre en place des médiations pour parler de soi autrement, de manière moins exposée.

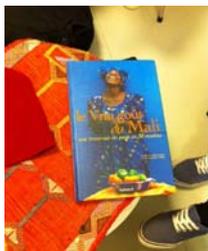
Dans la recherche, on a utilisé des outils (objets apportés, cercles à dessiner) pour initier une narration, facilement réutilisables dans un cadre clinique

“ Et vous, que feriez vous ?

« Moi j'utilise des cartes du monde »

« On s'est mieux connus dans l'espace informel précédant l'entretien de recherche, on était une heure en avance, et on a fait un tour dans un magasin de jeux vidéos du boulevard » (Éducatrice et Éducateur)

Objets choisis par un jeune de la recherche pour évoquer et partager son histoire



passé



présent



futur

CO-CONSTRUIRE UN PROJET

Ne pas inciter le jeune à abandonner ses rêves... mais également l'amener à prendre en compte la réalité de sa situation afin de trouver des solutions concrètes.

Les ambitions des jeunes sont une force, c'est ce qui les aide à tenir et c'est également un fil directeur pour la prise en charge.



« Une seule main n'applaudit pas » (Omar, jeune parlant de l'aide de son éducateur)

Il est donc important d'élaborer un projet partagé, comme étape intermédiaire qui prend sens, dans l'attente d'atteindre leurs rêves, même si cela prend du temps.



« Je l'ai emmenée en horticulture car il n'avait pas le niveau de français pour faire cuisine.. » (Éducatrice)

« Tout sauf l'horticulture car dans le système de caste indien, je ne peux travailler en lien avec les souillures naturelles » (Adil, jeune)

« Pour nous, quand on parle de jardinier au Penjab, c'est comme si on travaillait pour quelqu'un, un riche propriétaire et qu'on s'occupait de ses fleurs. C'est un métier honteux, en fait c'est limite une insulte. Ça veut dire pauvre » (Médiateur-Interprète)

ACCOMPAGNER ET SE FAIRE ACCOMPAGNER

Et ne pas rester seul en tant que professionnel

Ce qu'il faut savoir :

- Analyser à plusieurs ses réactions conscientes et inconscientes face à la différence culturelle (contre-transfert culturel).
- Écouter et partager des récits traumatiques de jeunes peut avoir un impact sur les affects des accompagnants.
- Maîtriser le risque de sidération qui peut advenir en étant plusieurs à réfléchir sur ces récits.
- Prendre en compte l'importance des analyses de pratiques : en fin de compte, se poser pour penser fait gagner du temps.

D'où l'intérêt de réfléchir dans un lieu tiers : supervisions, séminaires, formations...

Les affects d'un professionnel

- Le professionnel peut se sentir rejeté par un jeune : pourtant c'est rarement l'individu qui est ciblé. Le jeune peut tester le lien, surtout s'il a un vécu abandonnique et des carences affectives.
- Il est important d'avoir un travail d'équipe et en plus des supervisions, de permettre un dialogue quand un professionnel se sent débordé.



« Je ne sais pas si je me trompe ou pas, mais je sens » (Éducateur)

APRÈS DIX-HUIT ANS ?

- Risque de décompensation psychique
- Réactivation de séparations antérieures à cette période de séparation symbolique et concrète



« Comprendre la logique d'une mère qui laisse son enfant à 18 ans » (Éducateur)

Préconisations : accompagner la séparation

- Aider le jeune confronté au cadre juridique qui, à 18 ans, les fait brutalement passer au statut d'adulte.
- Trouver une continuité pour le jeune si le lien éducatif doit se rompre (système de tutorat, de parrainage, lien avec la communauté, suivi thérapeutique...).
- Ne pas nier l'angoisse de la séparation pour mieux l'accompagner.
- Préparer le jeune progressivement à une fin de prise en charge et donc à cette « rupture ».
- Prolonger la prise en charge par mise en place d'un accompagnement jusqu'aux 21 ans (Contrat jeune majeur) chaque fois que cela est nécessaire.

Et accompagner aussi les séparations pour ceux qui restent (mineurs du foyer, accompagnants, travailleurs sociaux...).



« Rupture, séparation... pour eux c'est le même mot »

« L'autonomie n'est pas que financière, il y a le lien » (Éducateur)

6/ SOIGNER

COMMENT FAIRE AVEC LES TRAUMATISMES VECUS PAR LES JEUNES ?

Tous les jeunes ont un vécu traumatique car le voyage n'est pas volontaire, qu'on soit mandaté, exilé, fugueur, errant, etc.

La migration sans accompagnement à cet âge est potentiellement traumatique dans le sens :

- 1 - D'une perte d'enveloppe culturelle et linguistique contenantes ;
- 2 - D'une rupture brutale avec les proches et l'environnement.

Etre attentif :

- À ne pas forcer le récit, il existe en effet un risque de réactivation des traumatismes si le jeune n'est pas encore prêt à le faire.
- À mettre en valeur les capacités de résilience, les compétences et la créativité du jeune.
- À l'aider à réordonner son monde.

Le trauma bouscule la notion de bien et de mal, de ce qui peut être fait et de ce qui peut être transgressif. Il peut ne plus faire confiance et s'isoler

(RE)CONSTRUIRE UN FIL DIRECTEUR DANS UN PARCOURS ÉMAILLÉ DE RUPTURES

Ce que je prends de mes pères et aïeux, et ce que je prends de mes pairs...

- Récréer un sentiment de continuité indispensable pour se construire à l'adolescence.
- Relier le temps avant et après la fuite à son importance.
- Tout migrant a tendance à opérer un clivage entre son histoire pré-migratoire et post-migratoire. Si on ne cherche pas à raconter ces éléments, on se prive de compétences et de leviers pour mettre en place des soins adaptés.

L'histoire du jeune et son identité ne débutent pas à son arrivée en France. Pour mieux le comprendre et savoir qui il est, voire l'aider à s'en souvenir, il faut chercher avec lui, qui il était avant, ce qu'il a appris et cela peut l'aider ici. C'est un processus de métissage.



« Pour savoir qui je veux être, je dois savoir d'où je viens; qui je suis, et faire la synthèse entre ce que m'ont appris mes parents, mes amis, mon pays d'origine, mon pays d'accueil » (Sihvan, jeune)

COMMENT GARANTIR UNE CONTINUITÉ DANS LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DU JEUNE ?

Prendre en compte à la fois le processus de l'adolescence et le métissage culturel émanant de la confrontation à la culture d'ici pour se construire.

Il est essentiel que le binôme jeune/travailleur social trouve des repères communs nécessaires pour une intégration réussie. Cet ancrage dans un passé plus ou moins proche et plus ou moins différent du mode de vie présent, permet au jeune de continuer sa construction identitaire. On ne lui demande pas de renoncer à son identité pour s'intégrer.

- Ex : la religion, la communauté, retrouver la nourriture du pays tout comme la langue ou les chansons, peuvent être un soutien

Leur permettre de retrouver du familier pour se sentir bien, pour se poser afin d'affronter puis d'intégrer progressivement la nouveauté.

Cette posture permet de favoriser la mise en place d'un métissage créatif tout en évitant de placer le jeune dans un conflit de loyauté entre son pays d'accueil et son pays d'origine.



« Il faudra que j'aïlle dans le passé d'abord pour parler du futur » (Joshua, jeune)

QUELS SONT CEUX QUI ONT BESOIN DE SOINS ?

Tous les jeunes n'ont pas besoin de soins malgré leur parcours migratoire souvent complexe, d'où la nécessité de procéder à une évaluation des besoins en soin psychique et/ou somatique

Attention au codage culturel de certains comportements qui peuvent être inquiétants dans un contexte mais pas dans un autre.

Il existe des signaux qui peuvent alerter :

- Lorsque le jeune est gêné pour suivre une scolarité ou encore faire le récit de son parcours
- Lorsque le jeune présente des symptômes évidents : repli sur soi qui dure, changement de comportement brutal, tristesse, etc.

- Mettre de côté ses émotions et afficher une maîtrise de soi sont parfois nécessaires dans la logique de survie
- Les manifestations de tristesse, d'anxiété ou de trauma peuvent parfois être observées en différé

Si possible

- Respecter la temporalité du jeune s'il ne souhaite pas rencontrer un psychologue ou un psychiatre
- Laisser au professionnel du soin le fait d'évoquer une hospitalisation ou encore de définir le rythme du suivi pour ne pas induire une confusion des rôles chez le jeune

Que représente un psychologue ou un psychiatre pour un jeune isolé étranger ?

- Dans certains pays, on agit pour régler un problème, on ne parle pas !
- La dichotomie âme-corps n'est pas universelle, la souffrance est globale et peut se manifester par le corps.

Favoriser le suivi du jeune par l'information sur :

- Le rôle de chacun : de multiples professionnels les rencontrent, montrer le rôle spécifique du psychologue et/ou du psychiatre - expliciter leurs liens avec l'éducateur
- Expliquer au jeune l'importance du secret professionnel

Mettre en place une approche globale : les somatisations sont fréquentes, il est important de ne pas laisser le généraliste seul, et de faire le lien avec le suivi psychologique et/ou psychiatrique.

7/ LIENS ET ADRESSES UTILES

La situation transculturelle est une situation de risque...

Mais aussi potentiellement une source de compétences et de créativité

Contacts utiles à retrouver sur

- www.centrebabel.fr
- www.maisondesolenn.fr

Médiations transculturelles :

Centre Babel

centrebabel@free.fr

tel : 095 095 26 66

Réseaux de soins

- Consultations transculturelles en seconde intention pour les symptômes culturellement codés ou pour des symptômes post traumatiques complexes
- Maison des adolescents - Maison de Solenn - Hôpital Cochin
97 boulevard de Port Royal, 75014 Paris
Téléphone : 01 58 41 28 02
- Service de psychopathologie - Hôpital Avicenne
129 rue de Stalingrad, 93000 Bobigny
Téléphone : 01 48 95 54 74

BIBLIOGRAPHIE



Être mineur isolé étranger - Revue transculturelle L'autre - 2016, Vol.17, N°1.

Accueillir et soigner les mineurs isolés étrangers?. Radjack et Coll - Adolescence 2012/2 (n° 80).

Du temps au récit chez le jeune isolé étranger. Minassian S. - Thèse Psychiatrie. 2015.

Accueil et thérapie Transculturelle des mineurs isolés étrangers en France. La méthode des 3 objets. Moro MR, Touhami F, Radjack R, Minassian S - In: Moro MR, Finco R. (Eds) Mineurs ou jeunes adultes migrants? Nouveaux dispositifs de prise en charge entre logiques institutionnelles et culturelles. Bergamo (Italie): L'Harmattan; 2015: 19-29 (édition bilingue, français et italien).

Accès au parcours des mineurs isolés étrangers dans la construction du lien avec des éducateurs: un pas de côté dans la prise en charge. Hieron S, Radjack R, Touhami F, Lebrun C, Moro MR - In Romano H (Eds) L'accompagnement de l'enfant victime en justice. Paris: Dunod; 2017.

Accueillir et soigner les mineurs isolés étrangers dans les maisons des adolescents - une approche transculturelle. Radjack R, Benoit A, Sturm G, Moro MR - Adolescence 2012. 30 (2): 421-432.

Quelle adolescence pour les mineurs isolés étrangers?. Radjack R, Lebrun C, Touhami F, Moro MR - In: Moro MR (Ed) Devenir adulte. Chances et difficultés Paris: Armand Colin; 2014: 119-142.

Comment faire quand les parents ne sont pas là? Travail clinique avec les enfants mineurs isolés. Radjack R, Guzman G, Moro MR - Adolescence 2014. 32 (3): 531-539.

L'accueil des mineurs isolés étrangers: un défi face à de multiples paradoxes. Radjack R, Hieron S, Woestelandt L - Enfances et psy 2015. 67 (3): 54-64.

Grandir quand on est mineur isolé. Radjack R, Minassian S, Moro MR - Revue de l'enfance et de l'adolescence, 2016.

Penser les enfants isolés, des objets pour dire le temps. Touhami F, Radjack R, Moro MR - Carnet Psy 2015; 188: 36-41.

Quand les dessins nous soufflent les rêves des Mineurs isolés étrangers... Touhami F, Minassian S, Radjack R, Moro MR - Soins Pédiatrie, 2016.

Les Mineurs isolés étrangers à l'épreuve de l'hospitalité française, violence de l'accueil et des mots. Touhami F, Bernichi A, Radjack R, Maley S, Lebrun C, Moro MR - In Feldman M., Marty F., Missonnier S., Moro M.R. (Eds) Enfants exposés aux violences collectives. Impacts et soins, Toulouse: Erès; 2016.

Initier un suivi psychiatrique chez les jeunes isolés étrangers: revue de la littérature et apport d'une recherche qualitative à la compréhension de la place des soins. Woestelandt L - Thèse Psychiatrie. 2016.

Les sites:

Revue L'autre: www.revuelautre.com

Association Internationale d'Ethno-Psychanalyse : www.transculturel.eu/aiep/ 

Marie Rose Moro : www.marierosemoro.fr 

REMERCIEMENTS

À tous les jeunes qui ont accepté de participer à la recherche

À tous les travailleurs sociaux ayant participé à la recherche action, qui nous ont impressionnés par leur implication et leur engagement

À tous les interprètes Médiateurs d'ISM (Inter Service Migrants)

À la Ville de Paris

À la Fondation de France

Rahmeth Radjack- Coordinatrice, Fatima Touhami, Sevan Minassian, Sophie Maley, Laure Woestelandt, Flora Hollande, Maude Ludot, Carole Lebrun, Asmaa Bernichi, Sabrina Hiéron, Jonathan Lachal, Catherine Le Du, Serge Bouznah, Gesine Sturm, Marie Rose Moro...



Maquette et mise en page : Mission communication
Direction de l'action sociale, de l'enfance et de la santé - Mairie de Paris

Écriture, conception de ce guide : Rahmeth Radjack, Sophie Maley,
Marie Rose Moro, Serge Bouznah



TOUTE L'INFO
au **3975*** et
sur **PARIS.FR**

*Prix d'un appel local à partir d'un poste fixe sauf tarif propre à votre opérateur