



Programme de formation pour les professionnels travaillant avec les Mineurs Étrangers Non Accompagnés (MENA)

Groupes cibles : Travailleurs sociaux, personnel enseignant



Le soutien de la Commission européenne à la production de cette publication ne constitue pas une approbation du contenu, qui reflète uniquement le point de vue des auteurs, et la Commission ne peut pas être tenue responsable de toute utilisation qui pourrait être faite des informations qu'elle contient.

*Référence du projet : 2020-1-AT01-KA202-078091
Formation pour une meilleure intégration des MENA*

Nom et numéro du module :

1	Introduction aux informations générales sur les mineurs non accompagnés
---	---

Rédigé et développé par :

United Societies of Balkans, Lidi Smart Solutions

Introduction au module :

<p>Ce module est une information générale sur les mineurs non accompagnés, fournissant les termes clés que les professionnels devraient utiliser, une description du cadre général de l'Union européenne pour l'asile, les procédures de demande d'asile ainsi que le statut de protection requis de la part de chaque membre pour prendre en charge les mineurs non accompagnés. En outre, il présente brièvement la crise en Ukraine et son traitement par l'Union européenne, tout en décrivant la situation actuelle des pays en Grèce, en Autriche, en Italie, aux Pays-Bas, en Belgique et en Espagne. Il se compose de cinq unités et certaines des données les plus importantes sont présentées sous forme de statistiques et de graphiques. L'apprenant devrait consacrer 20 minutes à ce module.</p>
--

Les objectifs d'apprentissage couverts par le module :

<p>A l'issue de ce module, l'apprenant sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none">● Identifier les concepts clés concernant les mineurs non accompagnés● Aborder la situation migratoire à travers le prisme européen● Reconnaître la procédure normale d'asile et la détermination de l'intérêt supérieur de l'enfant● Comprendre la réponse de l'UE à la crise ukrainienne● Aperçu de la situation migratoire actuelle dans 6 pays de l'UE
--

Unités du module :

<p>1.1 Définitions clés 1.2 Le contexte migratoire de l'Union européenne (UE) 1.3 La procédure de demande d'asile dans l'UE 1.4 Le conflit en Ukraine 1.5 Rapports nationaux : Grèce, Autriche, Italie, Belgique, Pays-Bas, Espagne</p>

Unité 1.1 : Définitions clés

<p>Un "enfant séparé" est un enfant de moins de 18 ans qui se trouve en dehors de son pays d'origine, séparé de ses deux parents ou de la personne qui s'occupait de lui en vertu de la loi ou de la coutume, mais pas nécessairement d'autres membres de sa famille. Cela peut donc signifier que l'enfant est accompagné par d'autres membres adultes de sa famille.</p> <p>Un "enfant non accompagné" est une personne âgée de moins de dix-huit ans qui entre sur le territoire des États membres sans être accompagnée de ses deux parents, d'autres membres de sa famille ou d'autres personnes</p>

responsables d'elle, que ce soit en vertu de la loi ou de la coutume. Il comprend également les mineurs qui sont laissés sans accompagnement après leur entrée sur le territoire des États membres.

Un "réfugié" est une personne qui, craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, a été contrainte de quitter son pays d'origine et a franchi une frontière internationale pour trouver refuge dans un autre pays.

Un "demandeur d'asile" est une personne qui a déposé une demande d'asile en vue d'obtenir une protection contre les persécutions et les violations graves des droits de l'homme dans un autre pays et qui attend de recevoir une décision sur sa demande d'asile.

Un "migrant" désigne toute personne qui se déplace ou s'est déplacée hors de son lieu de résidence habituel, que ce soit à l'intérieur d'un pays ou au-delà d'une frontière internationale, de manière temporaire ou permanente, indépendamment du statut juridique de la personne, du caractère volontaire ou involontaire du déplacement, des causes du déplacement ou de la durée du séjour.

(Khan, Bonet Porqueras et Zakoska Todorovska, 2019)

Unité 1.2 : Le contexte migratoire de l'Union européenne

Depuis 2015, l'Europe connaît un afflux de réfugiés et de migrants qui tentent d'échapper aux conflits, à la violence, à l'insécurité et au manque d'opportunités. L'Europe est une destination pour les grands flux migratoires pour diverses raisons : sécurité, démographie, droits de l'homme, pauvreté et changement climatique. Ces dernières années, l'Europe a dû faire face à la plus grande crise de réfugiés depuis la Seconde Guerre mondiale.

Rien qu'en 2015, 1,25 million de demandeurs d'asile ont déposé une demande d'asile dans l'UE (Piotr et Bitoulas, 2016). En 2019, selon Eurostat (2020), les demandes d'asile ont diminué (612 700), tandis que les arrivées par la mer ont dépassé les 120 000 (Parlement européen, 2020).

En 2021, les pays de l'UE ont pris 522 400 décisions d'asile en première instance. 39 % de ces décisions étaient positives :

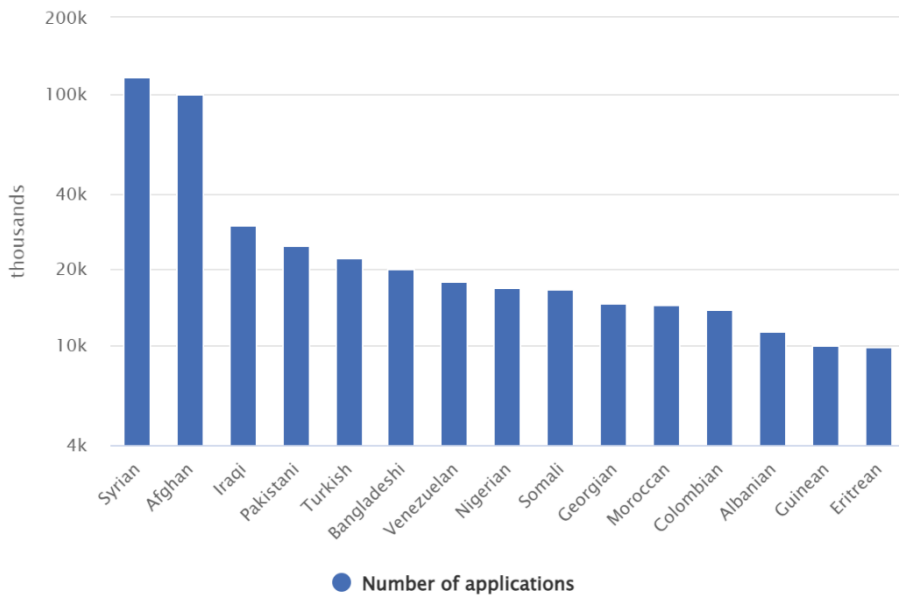
- 111 700 personnes ont reçu le statut de réfugié,
- 63 000 ont obtenu le statut de protection subsidiaire et
- 27 100 ont reçu le statut humanitaire.

En outre, 155 300 décisions finales ont été rendues à la suite d'un recours :

- 15 900 décisions d'octroi du statut de réfugié,
- 14 000 en accordant le statut de protection subsidiaire et
- 24 900 en accordant le statut humanitaire.

(Commission européenne, 2021)

Nationalités des primo-demandeurs d'asile (2021)

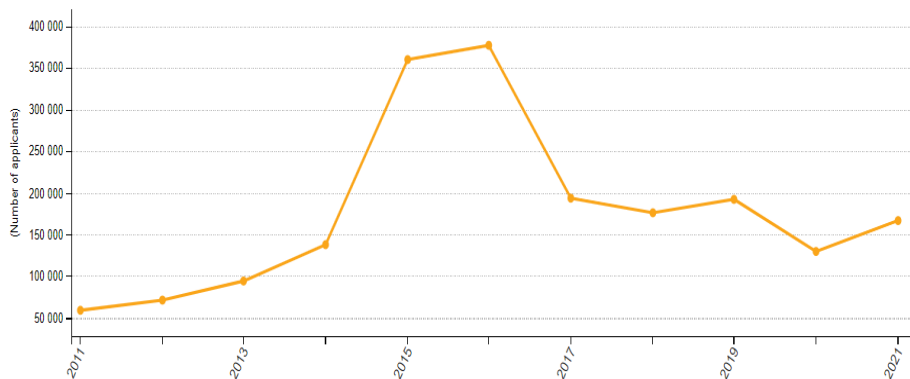


Highcharts.com

(Commission européenne, 2021)

Parmi les demandeurs d'asile, des milliers d'enfants ont été identifiés. Ils arrivent en Europe seuls depuis leur pays d'origine ou sont séparés de leur famille à la frontière pour diverses raisons, ce qui en fait un groupe de population extrêmement vulnérable. Les réfugiés mineurs non accompagnés constituent un problème de plus en plus aigu, en particulier ces dernières années avec l'arrivée d'importants flux de réfugiés en Europe.

Nombre de primo-demandeurs d'asile âgés de moins de 18 ans dans l'UE, 2011-2021



(Eurostat, 2022)¹

Parmi tous les migrants, les enfants constituent un groupe particulièrement vulnérable qui nécessite une attention spéciale et une protection juridique immédiate. La mise en œuvre d'un cadre juridique européen pour l'asile, y compris le traitement des réfugiés et des mineurs non accompagnés a commencé en 1990 ; le traité de Maastricht (1992) et le traité d'Amsterdam (1997) ont été parmi les efforts les plus importants pour introduire des politiques d'asile.

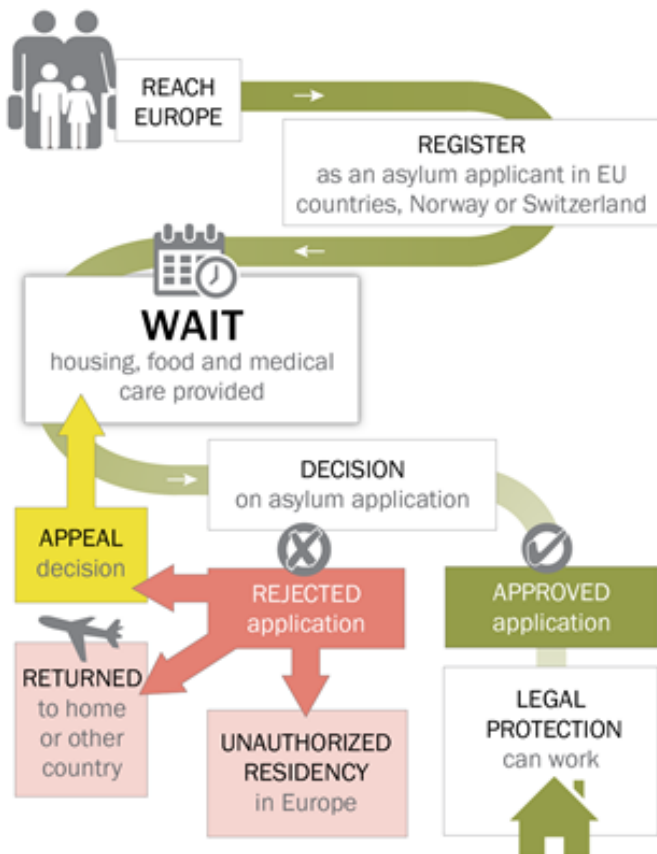
¹ Note : Les totaux de l'UE sont calculés sur la base des États membres disponibles : 2011 - données manquantes pour la Croatie, la Hongrie, l'Autriche et la Finlande, 2012 - données manquantes pour la Croatie, la Hongrie et l'Autriche, 2013 - données manquantes pour l'Autriche.

Unité 1.3 : La procédure de demande d'asile dans l'UE

Les enfants non accompagnés et séparés de l'UE se trouvent dans des situations très diverses. Certains d'entre eux demandent l'asile ou une protection parce qu'ils craignent des persécutions, un conflit armé ou des troubles dans leur propre pays. D'autres enfants non accompagnés ou séparés sont victimes de la traite à des fins d'exploitation sexuelle ou autre. D'autres encore se sont rendus en Europe pour échapper à de graves privations ou à des violations des droits de l'homme. Certains enfants viennent chercher de nouvelles opportunités ou une vie meilleure. Les enfants non accompagnés et séparés arrivent également en Europe en quête d'un regroupement familial avec des membres de leur famille déjà présents. Les enfants peuvent être en transit d'un pays de l'UE à l'autre et leur situation peut évoluer au fil du temps : ils peuvent être à la recherche d'un regroupement familial ou avoir été victimes de la traite des êtres humains.

- La procédure de demande d'asile est désormais similaire dans toute l'UE (directive sur les procédures d'asile).
- Les empreintes digitales de chaque demandeur sont relevées et envoyées à une base de données appelée Eurodac (règlement Eurodac). Ces données sont utilisées pour identifier le pays responsable de la demande d'asile. (Règlement Dublin).
- Les demandeurs d'asile bénéficient de conditions d'accueil matérielles telles que l'hébergement et la nourriture (directive sur les conditions d'accueil).
- Le demandeur d'asile est convoqué à un entretien personnel par un fonctionnaire spécialisé formé à la législation européenne, avec l'aide d'un interprète, afin de déterminer s'il peut prétendre au statut de réfugié ou à la protection subsidiaire (directive sur la reconnaissance et directive sur les procédures d'asile).
- L'octroi du statut de réfugié ou de la protection subsidiaire confère à la personne certains droits, tels que l'accès à un permis de séjour, au marché du travail et aux soins de santé (directive sur l'identification).
- Si l'asile n'est pas accordé en première instance au demandeur, celui-ci a le droit de faire appel de la décision négative devant les tribunaux.

Europe's asylum seeker process



Source: European Commission (Home Affairs).
"Still in Limbo: About a Million Asylum Seekers Await Word on Whether They Can Call Europe Home."

PEW RESEARCH CENTER

(Source : PEW Research Center).

Étant donné que l'enfant demandeur d'asile non accompagné se trouve dans une situation vulnérable, il a toujours le droit d'entrer dans le pays d'asile. Sa demande de reconnaissance du statut de réfugié est toujours examinée conformément à la procédure de détermination du statut de réfugié.

Dès son arrivée dans le pays d'asile, un représentant légal doit être désigné pour l'enfant. Les demandes de l'enfant non accompagné doivent être examinées d'une manière équitable et adaptée à son âge. S'il est confirmé que l'enfant est un demandeur d'asile, tout doit être mis en œuvre pour donner la priorité à l'examen de sa demande, en tenant compte des particularités de l'enfance.

En outre, un organisme indépendant et officiellement autorisé désignera un commissaire ou un conseiller, immédiatement après avoir classé l'enfant comme non accompagné. Ce dernier doit disposer de l'expertise nécessaire dans le domaine de l'aide à l'enfance, afin de garantir que les intérêts de l'enfant sont respectés et que tous ses besoins, juridiques, sociaux, médicaux et psychologiques, sont satisfaits pendant la procédure de détermination du statut de réfugié et jusqu'à ce qu'une solution durable pour l'enfant soit trouvée et mise en œuvre.

Il convient que tous les entretiens avec les enfants non accompagnés soient menés par des professionnels et du personnel spécialement formé qui ont une connaissance et une expérience appropriées du développement et du comportement psychologiques, émotionnels et physiques de l'enfant. Ce personnel qualifié doit avoir le même bagage culturel que l'enfant et connaître sa langue maternelle, dans la mesure du possible. Dans la mesure du

possible, les interprètes doivent être formés et posséder les qualifications nécessaires pour travailler sur les questions relatives aux réfugiés et aux enfants.

Les enfants ont le droit d'être informés, d'une manière adaptée à leur âge, des procédures et des décisions prises en leur nom. Ce processus de consultation est particulièrement important pour la solution permanente qui sera choisie et pour sa mise en œuvre. Dans tous les cas, les opinions de l'enfant doivent être évaluées et présentées, conformément aux dispositions du paragraphe 1 de l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant.

Lors de la collecte, de la divulgation et de la conservation des informations qui complètent le dossier de l'enfant, une importance particulière est accordée à sa sécurité. L'importance de l'utilisation des informations est soulignée : elles ne doivent pas être divulguées à des fins autres que celles pour lesquelles elles ont été collectées (HCR, 1997).

SOINS ET PROTECTION DES ENFANTS DEMANDEURS D'ASILE
Afin d'assurer la continuité des soins et de tenir compte de l'intérêt supérieur de l'enfant, un processus continu et complet d'évaluation de l'intérêt supérieur est mis en œuvre ;

À l'arrivée

- Évaluations préliminaires immédiates
- évaluation de la vulnérabilité
- évaluation des besoins particuliers
- l'évaluation des risques
- contrôle médical à l'arrivée

Après l'allocation

- évaluations complètes
- évaluation des besoins spécifiques
- l'évaluation des risques
- évaluation de l'autonomie et de la résilience
- dépistage médical et évaluation de l'état de santé

Tout au long du séjour à la réception

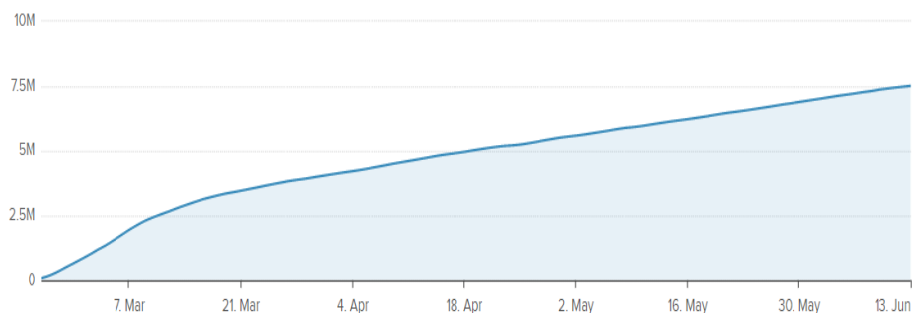
- évaluations régulières
- évaluation des besoins spécifiques
- l'évaluation des risques
- évaluation de l'autonomie et de la résilience
- dépistage médical et évaluation de l'état de santé

(EASO, 2018).

Unité 1.4 : Le Conflit en Ukraine

Selon le Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, plus de 7 millions de personnes ont franchi la frontière ukrainienne depuis que la guerre a éclaté dans ce pays. En particulier, un total de 7 023 559 passages de frontière a été enregistré depuis le début de l'invasion russe le 24 février 2022.

Passage de la frontière avec l'Ukraine (depuis le 24 février 2022)



(HCR, portail de données, 2022)

La majorité des réfugiés d'Ukraine ont d'abord fui vers des pays situés à proximité immédiate. Toutefois, les politiques frontalières applicables aux ressortissants ukrainiens ont permis aux réfugiés de voyager. Les réfugiés peuvent choisir des pays de destination particuliers. D'autres ont décidé de rester plus près de chez eux, en attendant que les conditions de sécurité s'améliorent.

Les enfants et les femmes qui fuient la guerre en Ukraine sont également exposés à un risque important de séparation familiale, de violence, d'abus, d'exploitation et de traite. Ils ont désespérément besoin de sécurité, de stabilité et de protection. De nombreux enfants qui se déplacent à l'intérieur et à l'extérieur de l'Ukraine ne sont pas accompagnés ou ont été séparés de leurs parents et des membres de leur famille (Unicef, communiqué de presse, 2022).

Protection temporaire pour les personnes fuyant l'Ukraine

La Commission a proposé d'activer la directive sur la protection temporaire (2022) pour la première fois depuis son entrée en vigueur en 2001, afin de fournir une assistance rapide et efficace aux personnes qui tentent d'échapper à la guerre en Ukraine. En vertu de cette proposition, les personnes qui tentent d'échapper à la guerre se verront accorder une protection temporaire dans l'UE, ce qui signifie qu'elles recevront un permis de séjour et auront accès à l'éducation et au marché du travail. La directive s'applique aux citoyens ukrainiens, aux ressortissants de pays tiers, aux apatrides et aux personnes titulaires d'un permis de séjour dans le pays.

Parallèlement, la Commission propose également des lignes directrices opérationnelles pour aider les gardes-frontières des États membres à gérer efficacement les arrivées à la frontière avec l'Ukraine, tout en maintenant un niveau de sécurité élevé. Ces lignes directrices invitent également les États membres à mettre en place des couloirs spéciaux de soutien d'urgence pour l'acheminement de l'aide humanitaire et rappellent la possibilité d'accorder l'accès à l'UE à des fins humanitaires (Journal officiel de l'Union européenne, 2022).

Unité 1.5 : Rapports nationaux : Grèce, Autriche, Italie, Belgique, Pays-Bas, Espagne

Il y a cinq ans, les personnes fuyant les violences au Moyen-Orient et en Asie centrale et du Sud considéraient la Grèce comme un point d'entrée en Europe. Des milliers de personnes ont perdu la vie ou sont portées disparues depuis 2015, et un nombre croissant de femmes et d'enfants non accompagnés continuent d'entreprendre des voyages périlleux en quête de sécurité.

La question des réfugiés révèle le fossé inévitable entre la logique *inclusive* des droits de l'homme universels et la prérogative de l'État-nation *d'exclure* les personnes indésirables. Au niveau national, plusieurs États membres de l'UE ont modifié leur législation en matière d'asile. Dans la plupart des cas, ces modifications se traduisent par un durcissement de la législation et des restrictions aux droits des demandeurs d'asile.

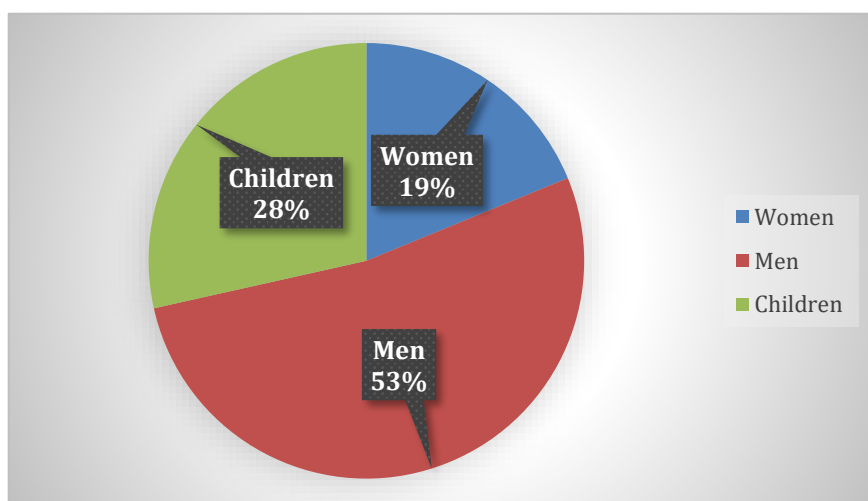
Cette unité présente six rapports respectifs de chacun des pays susmentionnés visant à mettre en évidence l'importance des arrivées de réfugiés en Europe et en particulier dans ces pays, dans le but général de sensibiliser les apprenants à la question des réfugiés.

Aujourd'hui, la Grèce est devenue une sorte de parc d'attente pour les demandeurs d'asile, des milliers d'entre eux étant bloqués dans des centres d'accueil situés sur les îles et vivant dans des conditions sordides. Toutefois, en 2021, le nombre de réfugiés arrivés en Grèce a diminué par rapport à l'année précédente.

Nombre d'arrivées : En 2021, un total de 9 157 réfugiés sont arrivés en Grèce et immigrants, soit 31,7 % de moins qu'en 2020 (15 696).



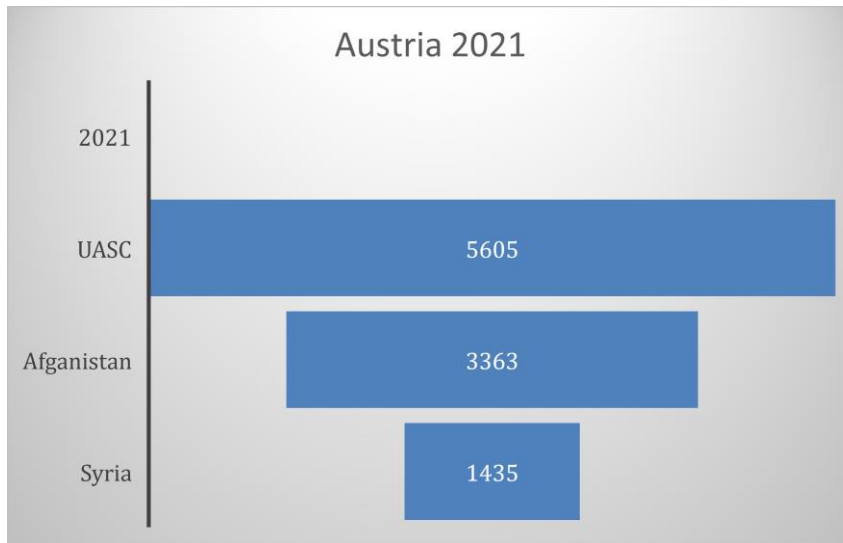
Parmi eux, 4 331 personnes sont arrivées par la mer (contre 9 714 en 2020). La plupart des nouveaux arrivants étaient originaires d'Afghanistan (20,2 %), de Somalie (19,9 %) et de Palestine (15,3 %). Près de la moitié des personnes étaient des femmes (18,8 %) et des enfants (28,5 %), tandis que 52,7 % étaient des hommes adultes.



Réponse de la Grèce à la situation en Ukraine jusqu'au 4 mai 2022 : Selon le ministère de la protection civile, jusqu'au 19 avril 2022, 21 028 personnes en provenance d'Ukraine sont arrivées en Grèce, dont 5 975 enfants. Parmi les arrivées récentes, 53 enfants non accompagnés ou séparés ont été enregistrés au poste frontière de Promahona. Suite à l'activation de la directive européenne sur la protection temporaire, la Grèce accorde un statut de protection temporaire aux ressortissants ukrainiens résidant en Ukraine depuis le 24 février 2022, ainsi qu'aux membres de leur famille (AIDA, rapport pays-Grèce, 2021).

Autriche

L'année 2021 a été marquée par une nouvelle augmentation significative de 5 605 enfants non accompagnés, principalement originaires d'Afghanistan (3 363) et de Syrie (1 435).

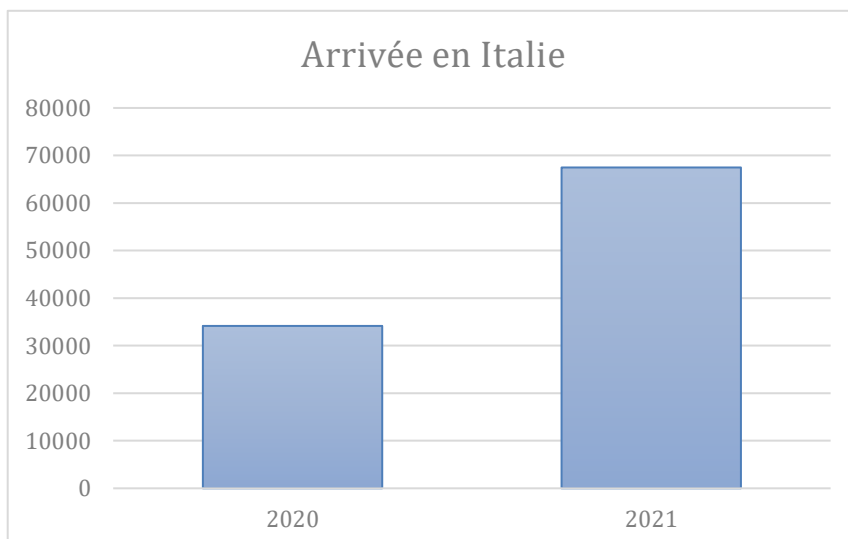


En 2021, un total de 3 778 décisions finales concernant des demandeurs d'asile mineurs accompagnés ont été rendues, dont 3 104 ont accordé l'asile (soit la grande majorité des 3 097 en première instance) et 266 la protection subsidiaire (toutes en première instance). En 2021, six permis de séjour ont été délivrés. En 2021, environ 4 500 mineurs non accompagnés ont disparu après avoir demandé une protection internationale en Autriche (AIDA, Autriche, 2021).

Le gouvernement a souligné que les Ukrainiens étaient différents des autres réfugiés, ce qui a provoqué des troubles au sein de la communauté des réfugiés. Les ressortissants de pays tiers ayant résidé en Ukraine avant le 24 février 2022 sont autorisés à entrer légalement sur le territoire autrichien et peuvent planifier la suite de leur voyage ou leur régularisation lorsque les conditions de la loi sur l'établissement et la résidence doivent être remplies. En avril 2022, 56 000 Ukrainiens avaient été enregistrés en Autriche. Le ministère de l'intérieur estime que jusqu'à 200 000 Ukrainiens viendront en Autriche en 2022 (AIDA, Autriche, 2021).

Italie

En 2021, 67 477 personnes ont débarqué en Italie, doublant presque le nombre d'arrivées de 2020 (34 154) et représentant une augmentation encore plus pertinente par rapport à 2019, où un total de 11 471 personnes ont atteint le pays. La principale nationalité des personnes débarquées est restée celle des Tunisiens, qui étaient 15 671 au total. Parmi les personnes atteignant l'Italie par la mer, plus de 31 500 venaient de Libye, plus de 20 000 de Tunisie, 13 000 de Turquie et 1 500 d'Algérie (AIDA, Italie, 2021).

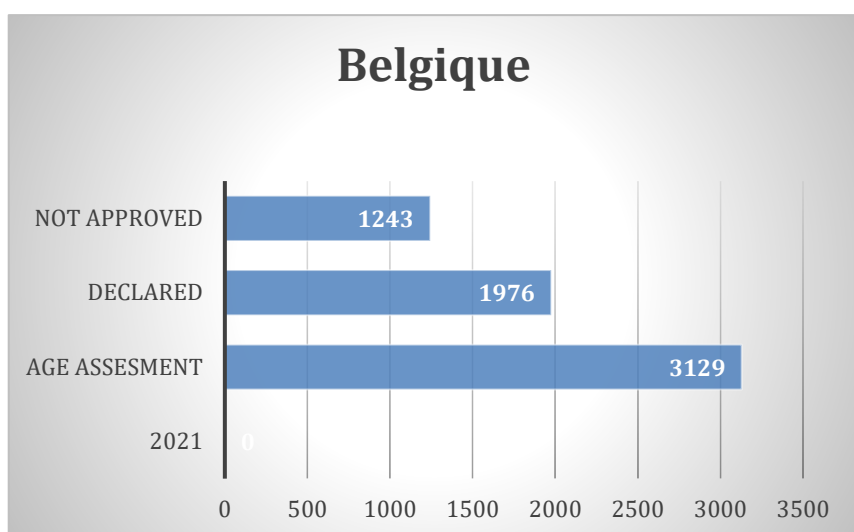


Au moins 32 425 personnes ont été renvoyées en Libye tout au long de l'année 2021, et plus de 3 000 l'ont été au cours des trois premiers mois de l'année 2022. L'Italie a continué à jouer un rôle dans le soutien aux refoulements indirects, en fournissant aux autorités libyennes les moyens et les technologies nécessaires pour améliorer le traçage en mer. Pour la première fois, cependant, le capitaine d'un bateau privé (Asso 28) a été condamné à une peine de prison pour avoir renvoyé des migrants en Libye (AIDA, Italie, 2021).

Jusqu'à présent, plus de 120 000 personnes ayant fui l'Ukraine sont arrivées en Italie. Près de 94 000 d'entre elles ont déposé une demande de permis de séjour auprès de la préfecture de police. Presque tous les demandeurs ont sollicité une protection temporaire au titre de la directive 2001/55/CE, activée spécifiquement pour faire face à la situation d'urgence en Ukraine.

Belgique

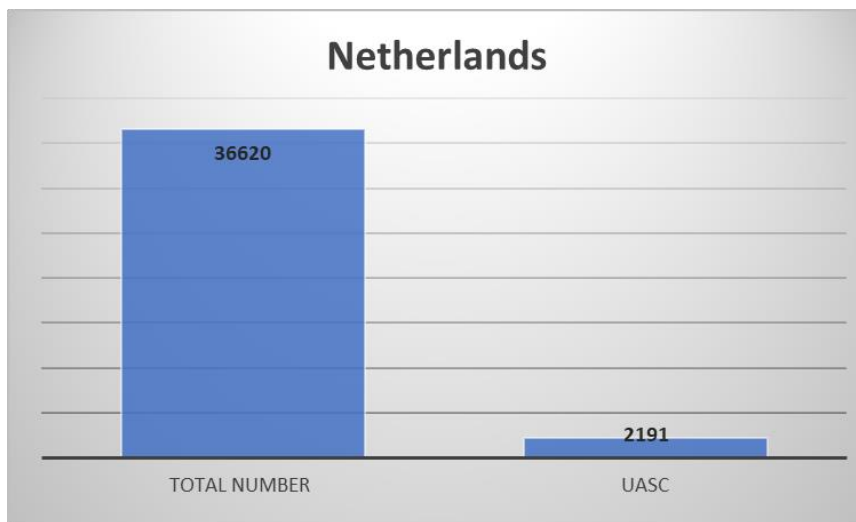
3 129 demandeurs ont déclaré être des mineurs non accompagnés au moment de leur demande de protection internationale. Après évaluation de l'âge, 1 976 d'entre eux ont effectivement été considérés comme des mineurs non accompagnés ; 1 243 ont été déclarés majeurs. Ces chiffres concernent la situation au début du mois de janvier 2022 (Vluchtelingenwerk Vlaanderen 2021).



Il y a plus de 1 000 mineurs ukrainiens non accompagnés en Belgique. Six mois après le début de l'invasion russe, 1 043 mineurs non accompagnés réfugiés d'Ukraine sont enregistrés en Belgique (Destandaard, 2022).

Pays-Bas

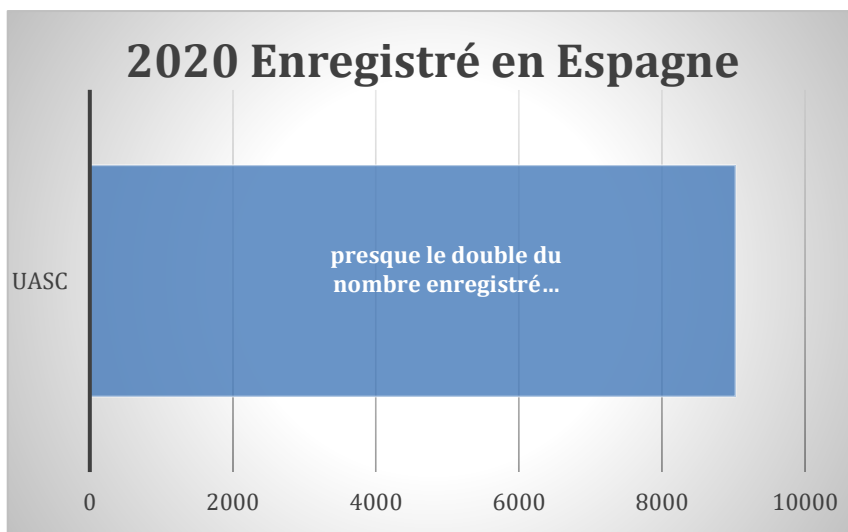
L'IND, dans sa publication sur les tendances en matière d'asile pour décembre 2021, indique que le nombre total de demandeurs était de 36 620. Il convient de noter que l'IND inclut le nombre de demandeurs entrant dans la procédure d'asile en raison d'un regroupement familial dans le chiffre total. Les cinq pays d'origine les plus représentés en 2021, y compris les cas de regroupement familial, étaient la Syrie (14 904), l'Afghanistan (3 425), la Turquie (3 215), le Yémen (1 855) et l'Érythrée (1 576). * Selon l'IND Asylum Trends de décembre 2021, le nombre total d'enfants non accompagnés était de 2 191 (Conseil néerlandais pour les réfugiés, 2021).



Au moins 170 jeunes Ukrainiens de moins de 18 ans ont fui la guerre pour se réfugier aux Pays-Bas sans leurs parents, mais nombre d'entre eux ne sont pas enregistrés ou n'ont pas de tuteur. Le chiffre de 170 a été calculé à partir du nombre de jeunes enregistrés auprès des services de protection de l'enfance (Dutch News, 2022).

Espagne

En 2020, 9 030 enfants ont été enregistrés comme mineurs étrangers non accompagnés en Espagne, soit près du double du nombre enregistré cinq ans plus tôt. Ils représentaient moins d'un cinquième du nombre total d'enfants sous la supervision du système national de protection de l'enfance. En outre, moins de deux pour cent de ces mineurs vivent dans des familles d'accueil, principalement en raison de la complexité bureaucratique du processus d'accueil d'un enfant non accompagné et du fait que la plupart de ces mineurs sont proches de l'âge légal lorsqu'ils arrivent dans le pays (15-17 ans), un âge auquel les familles sont moins disposées à devenir des gardiens, quelle que soit la nationalité de l'enfant (Statista Research Department, 2022).



Selon le ministère espagnol de l'intérieur, plus de 130 000 personnes ayant fui la guerre en Ukraine depuis mars 2022 ont reçu une protection temporaire en Espagne. Parmi ces réfugiés d'Ukraine, les mineurs représentent 36,1 % (Commission européenne, 2022).

Résumé du module

En complétant ce module, vous avez identifié les définitions et concepts clés des mineurs non accompagnés, vous avez exploré le contexte de l'UE sur la politique d'asile, assimilé les processus à suivre pour demander l'asile, en prenant en considération l'intérêt supérieur de l'enfant. Vous avez également appris la détermination de l'UE face

Bibliographie

Khan, J., Bonet Porqueras, E. et Zakoska Todorovska, I., 2019. Les enfants réfugiés et migrants en Europe. [en ligne] Unhcr.org. Disponible à : <https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2020/06/UNHCR-UNICEF-and-IOM_Refugee-and-Migrant-children-in-Europe-2019.pdf> [Consulté le 26 mai 2022].

Commission européenne - Commission européenne. 2022. Statistiques sur les migrations vers l'Europe. [en ligne] Disponible sur : <https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_en> [Consulté le 30 mai 2022].

Piotr, J. et Bitoulas, A., 2016. Un nombre record de plus de 1,2 million de primo-demandeurs d'asile enregistrés en 2015. [en ligne] Ec.europa.eu. Disponible à l'adresse : <<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7203832/3-04032016-AP-EN.pdf/790eba01-381c-4163-bcd2-a54959b99ed6>> [Consulté le 1er juin 2022].

Ec.europa.eu. 2020. 612 700 primo-demandeurs d'asile enregistrés en 2019, soit une hausse de 12% par rapport à 2018. [en ligne] Disponible sur : <<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/10554400/3-20032020-AP-EN.pdf/6ee052a9-ffb8-d170-e994-9d5107def1a8>> [Consulté le 2 juin 2022].

Commission européenne. 2021. Statistiques sur les migrations vers l'Europe. [en ligne] Disponible sur : <https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_en> [Consulté le 7 juin 2022].

Ec.europa.eu. 2022. Enfants en migration - demandeurs d'asile - Explication des statistiques. [en ligne] Disponible à : <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children_in_migration_-_asylum_applicants> [Consulté le 7 juin 2022].

Union européenne, Traité sur l'Union européenne (version consolidée), Traité de Maastricht, 7 février 1992, Journal officiel des Communautés européennes C 325/5 ; 24 décembre 2002, disponible à l'adresse : <https://www.refworld.org/docid/3ae6b39218.html> [consulté le 3 juin 2022].

Union européenne, Traité sur l'Union européenne (version consolidée), Traité d'Amsterdam, 2 octobre 1997, disponible à l'adresse : <https://www.refworld.org/docid/3dec906d4.html> [consulté le 3 juin 2022].

Migration and Home Affairs. n.d. Common European Asylum System (CEAS). [en ligne] Disponible à l'adresse : <https://ec.europa.eu/home-affairs/pages/glossary/common-european-asylum-system-ceas_en> [consulté le 7 juin 2022].

Union européenne : Conseil de l'Union européenne, Directive 2013/32/UE du Parlement européen et du Conseil du 26 juin 2013 relative à des procédures communes pour l'octroi et le retrait de la protection internationale (refonte), 29 juin 2013, JO L. 180/60 -180/95 ; 29.6.2013, 2013/32/UE, disponible sur : <https://www.refworld.org/docid/51d29b224.html> [consulté le 8 juin 2022].

Union européenne : Conseil de l'Union européenne, Directive 2013/33/UE du Parlement européen et du Conseil du 26 juin 2013 établissant des normes pour l'accueil des demandeurs de protection internationale (refonte), 29 juin 2013, JO L. 180/96 -105/32 ; 29.6.2013, 2013/33/UE, disponible sur : <https://www.refworld.org/docid/51d29db54.html> [consulté le 9 juin 2022].

Union européenne : Conseil de l'Union européenne, Directive 2011/95/UE du Parlement européen et du Conseil du 13 décembre 2011 concernant les normes relatives aux conditions que doivent remplir les ressortissants des pays tiers ou les apatrides pour pouvoir bénéficier d'une protection internationale, à un statut uniforme pour les réfugiés ou les personnes pouvant bénéficier de la protection subsidiaire, et au contenu de cette protection (refonte), 20 décembre 2011, JO L. 337/9-337/26 ; 20.12.2011, 2011/95/UE, disponible à l'adresse : <https://www.refworld.org/docid/4f197df02.html> [consulté le 9 juin 2022].

Union européenne : Conseil de l'Union européenne, Règlement (UE) n° 604/2013 du Parlement européen et du Conseil du 26 juin 2013 établissant les critères et mécanismes de détermination de l'État membre responsable de l'examen d'une demande de protection internationale présentée dans l'un des États membres par un ressortissant de pays tiers ou un apatride (refonte), 29 juin 2013, JO L. 180/31-180/59 ; 29.6.2013, (UE)n° 604/2013, disponible sur : <https://www.refworld.org/docid/51d298f04.html> [consulté le 9 juin 2022].

Union européenne : Conseil de l'Union européenne, Règlement (UE) n° 603/2013 du Parlement européen et du Conseil du 26 juin 2013 concernant la création du système "Eurodac" pour la comparaison des empreintes digitales aux fins de l'application efficace du règlement (UE) n° 604/2013 établissant les critères et mécanismes de détermination de l'État membre responsable de l'examen d'une demande de protection internationale présentée dans l'un des États membres par un ressortissant de pays tiers ou un apatride et concernant les demandes de comparaison avec les données Eurodac présentées par les services répressifs des États membres et par Europol à des fins répressives, et modifiant le règlement (UE) n° 1077/2011 portant création d'une agence européenne pour la gestion opérationnelle des systèmes d'information à grande échelle dans le domaine de la liberté, de la sécurité et de la justice (refonte), 29 juin 2013, JO L. 180/1-180/30 ; 29.6.2013, (EU)2003/86, disponible à l'adresse : <https://www.refworld.org/docid/51d296724.html> [consulté le 9 juin 2022].

2020. COMMUNICATION DE LA COMMISSION sur un nouveau pacte sur la migration et l'asile. [en ligne] Disponible sur : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0609&from=EN> [Consulté le 11 juin 2022].

Europarl.europa.eu. 2020. PROJET DE RAPPORT sur la mise en œuvre de l'article 43 de la directive 2013/32/UE du Parlement européen et du Conseil du 26 juin 2013 relative à des procédures communes pour l'octroi et le retrait de la protection internationale (2020/2047(INI)). [en ligne] Disponible à l'adresse : https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/LIBE-PR-660061_EN.pdf [consulté le 11 juin 2022].

Data.unhcr.org. 2022. Situation Ukraine Refugee Situation. [en ligne] Disponible à l'adresse : <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine> [Consulté le 14 juin 2022].

Unicef.org. 2022. Les enfants fuyant la guerre en Ukraine courent un risque accru de trafic et d'exploitation. [en ligne] Disponible sur : <https://www.unicef.org/eca/press-releases/children-fleeing-war-ukraine-heightened-risk-trafficking-and-exploitation> [Consulté le 14 juin 2022].

eur-lex.europa.eu. 2022. Proposition de DÉCISION D'EXÉCUTION DU CONSEIL constatant l'existence d'un afflux massif de personnes déplacées en provenance d'Ukraine au sens de l'article 5 de la directive 2001/55/CE du Conseil du 20 juillet 2001, et ayant pour effet d'instaurer une protection temporaire. [en ligne] Disponible sur : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52022PC0091&qid=1646384923837> [Consulté le 14 juin 2022].

europa.eu. 2022. COMMUNICATION DE LA COMMISSION Fournissant des orientations opérationnelles pour la gestion des frontières extérieures afin de faciliter le franchissement des frontières entre l'UE et l'Ukraine (2022/C 104 I/01). [en ligne] Disponible sur : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52022XC0304\(10\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52022XC0304(10)&from=EN) [Consulté le 14 juin 2022].

Guidelines on Policies & Procedures in dealing with Unaccompanied Children seeking Asylum - Genève, février 1997, UNHCR, <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4ba87eeb2> [consulté le 1er juillet 2022].

EASO Guidance on reception conditions for unaccompanied children : operational standards and indicators (2018), <https://euaa.europa.eu/sites/default/files/Guidance-on%20reception-%20conditions-%20for-unaccompanied-children.pdf> [consulté le 10 juillet 2022].

Base de données d'information sur l'asile (AIDA), 2021, Rapport national Grèce, <https://asylumineurope.org/> [consulté le 14 août 2022].

Base de données sur l'asile (AIDA), 2021, Country Report : Legal representation of unaccompanied children, https://asylumineurope.org/reports/country/austria/asylum-procedure/guarantees-vulnerable-groups/legal-representation-unaccompanied-children/#_ftn12 [consulté le 18 août 2022].

Base de données d'information sur l'asile (AIDA), 2021, mise à jour : Italie <https://ecre.org/aida-2021-update-italy/> [consulté le 18 août 2022].

Vluchtelingenwerk Vlaanderen, (2021), Asylum Information Database (AIDA), country report Belgium statistics, <https://asylumineurope.org/reports/country/belgium/statistics/>, [consulté le 26 août 2022].

Destandaard, 2022, Il y a plus de 1 000 mineurs ukrainiens non accompagnés en Belgique, <https://lostineurope.eu/file/migrant-policy-file/meer-dan-1-000-niet-begeleide-oekraïense-minderjarigen-in-belgie>, [consulté le 3 septembre 2022].

Conseil néerlandais pour les réfugiés (2021), Asylum Information Database (AIDA), Statistics Netherlands, <https://asylumineurope.org/reports/country/netherlands/statistics/> [consulté le 5 septembre 2022].

Dutch News (2022), Les agences de réfugiés tirent la sonnette d'alarme au sujet des adolescents ukrainiens sans parents aux Pays-Bas

<https://www.dutchnews.nl/news/2022/05/refugee-agencies-sound-alarm-about-ukrainian-teens-in-nl-without-parents/> [consulté le 13 septembre 2022].

Statista Research Department (2022), Unaccompanied foreign minors in Spain - Statistics & Facts https://www.statista.com/topics/8907/unaccompanied-foreign-minors-in-spain/#topicHeader__wrapper, [consulté le 23 septembre 2022].

Commission européenne (2022), Espagne : Plus de 130 000 réfugiés d'Ukraine bénéficient d'une protection temporaire https://ec.europa.eu/migrant-integration/news/spain-over-130-000-refugees-ukraine-granted-temporary-protection_en [consulté le 23 septembre 2022].

Nom et numéro du module :

2	Cadre juridique
---	-----------------

Rédigé et développé par :

Elina Azopoulou (United Societies of Balkans)

Introduction au module :

<p>Les principaux points sont les suivants :</p> <p>des lignes directrices sur les procédures juridiques et les politiques relatives aux enfants non accompagnés. Les premières sections décrivent les droits des enfants dans le contexte international et européen, tandis que les suivantes fournissent des informations sur leur inclusion sociale ainsi que sur les approches d'intégration de six États membres.</p> <p>Le nombre d'unités contenues dans le module est de 5, comprenant du matériel audio et deux études de cas évaluées par une activité pratique.</p> <p>La durée prévue pour suivre le module est de 90 minutes.</p>
--

Les objectifs d'apprentissage couverts par le module :

<p>A l'issue de ce module, l'apprenant sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none">• Apprendre les principaux concepts relatifs aux droits des enfants dans le cadre de la CDE et de la Charte fondamentale de l'UE• Comprendre les procédures législatives relatives à l'asile dans le cadre du RAEC• Connaître les mesures à prendre pour l'inclusion sociale des MENA• Identifier les violations des droits de l'enfant à travers des études de cas• Citer quelques exemples de bonnes pratiques de différents pays de l'UE.
--

Unités du module :

<p>2.1 La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (cadre international)</p> <p>2.2 Le cadre juridique de l'Union européenne</p> <p>2.3 Mesures pour l'inclusion sociale des enfants non accompagnés conformément à la CDE et aux directives européennes</p> <p>2.4 Études de cas de la Cour de justice de l'Union européenne (CJUE)</p> <p>2.5 Étude comparative (Autriche, Italie, Belgique, Pays-Bas, Espagne, Grèce)</p>
--

Unité 2.1 : La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (cadre international)

Contenu de l'unité

La Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant (CNUDE) est un traité international sur les droits de l'homme qui a été adopté par l'Assemblée générale des Nations unies le 20 novembre 1989. Il s'agit d'un accord juridiquement contraignant qui définit les droits civils, politiques, économiques, sociaux et culturels de tous les enfants du monde.

La Convention relative aux droits de l'enfant a été adoptée le 20 novembre 1989 par la résolution 44/25 de l'Assemblée générale, prenant ainsi un engagement historique envers les enfants du monde entier. Elle constitue la pierre angulaire du cadre juridique international applicable aux mineurs non accompagnés (MENA) et aux enfants non accompagnés et séparés (ENAS). Elle est presque universellement ratifiée et les États parties ne peuvent y déroger, ce qui signifie qu'elle s'applique même dans les situations d'urgence, y compris les catastrophes naturelles et les conflits armés.

La Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) a établi quatre principes fondamentaux globaux qui guident l'application, la mise en œuvre et l'interprétation de la Convention et qui sont sous-jacents à chaque article de la Convention. Dans la pratique, ces quatre principes sont interconnectés, ne peuvent être appliqués sans tenir compte d'un autre, et doivent être compris comme étant à la fois normatifs (un droit) et instrumentaux (un guide).

Le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant

L'article 3, paragraphe 1, (CDE, 1989) stipule que "dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale".

Le principe de non-discrimination

L'article 2 de la Convention (CDE, 1989) oblige les États parties à garantir tous les droits énoncés dans la Convention sans discrimination aucune, "indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation".

Le principe de vie, de survie et de développement

A la lumière de l'article 6 de la Convention (1989) qui implique le droit inhérent à la vie, à la survie et au développement, le Comité des droits de l'enfant (2000) est profondément préoccupé par la menace que représentent les crimes et les tortures commis contre les enfants ; par les multiples cas de "nettoyage social" des enfants des rues dans le cadre des conflits armés et par l'impunité persistante des auteurs de ces crimes, fixant comme priorité l'action judiciaire qui doit être prise pour faire face à de tels crimes. L'Observation générale (2013) a défini le contexte de l'interprétation du "développement" de l'enfant dans son sens le plus large comme un concept holistique, englobant le développement physique, mental, spirituel, moral, psychologique et social de l'enfant.

Le principe de participation et le respect des opinions de l'enfant

Conformément à l'article 5 (CDE, 1989), les États parties respectent la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents ou, le cas échéant, les membres de la famille élargie ou de la communauté, comme prévu par la coutume locale, les tuteurs légaux ou autres personnes légalement responsables de l'enfant, de donner à celui-ci, d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la présente Convention.

En outre, l'article 22 (CDE, 1989) donne à tous les enfants réfugiés et demandeurs d'asile, "qu'ils soient ou non accompagnés de leurs parents", le droit à "une protection et une assistance humanitaire appropriées". Il prévoit

également la recherche de la famille et la réunification des enfants réfugiés, pour les enfants non accompagnés dont la famille n'a pas été retrouvée.

Les droits de l'enfant selon la CDE

Les droits de l'enfant (tout être humain âgé de moins de dix-huit ans) (CDE, 1989, art. 1) garantis par la Convention doivent être assurés sans discrimination aucune (CDE, 1989, art. 2) et l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale (CDE, 1989, art. 3).

Article 6 (CDE, 1989)

reconnaît que tous les enfants et les jeunes ont un droit inhérent à la vie et que les gouvernements doivent assurer dans toute la mesure du possible la survie et le développement des enfants.

Voici quelques observations générales relatives à l'article 6 :

- **Observation générale 4** (2003) sur la santé et le développement des adolescents dans le contexte de la CNUDE
- **Observation générale 7** (2005) sur la mise en œuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance
- **Observation générale 20** (2016) sur la mise en œuvre de la CNUDE pendant l'adolescence

Article 12 (CDE, 1989)

veiller à ce que les enfants et les jeunes se sentent capables d'exprimer leur opinion sur toutes les questions qui les concernent et à ce qu'ils ne soient pas rejetés ou considérés comme non valables en raison de leur âge.

- **Observation générale 12** (2009) met spécifiquement l'accent sur le droit de l'enfant à être entendu

Article 13

L'enfant a le droit à la liberté d'expression, y compris le droit de trouver et de partager des informations et des idées de toutes sortes.

Article 14

les enfants sont libres d'appartenir à n'importe quelle religion ou de n'en avoir aucune. L'article couvre également le droit à la liberté de pensée et à la liberté de conscience.

Article 15

Les enfants ont droit à la liberté d'association et de réunion pacifique.

Article 16

Les enfants ont droit au respect de leur vie privée et aucun enfant ne doit faire l'objet d'une ingérence arbitraire ou illégale dans sa vie privée.

- **Le projet d'observation générale 25** (2020) se concentre spécifiquement sur les droits des enfants dans le monde numérique, y compris l'examen de la façon dont leur droit à la vie privée devrait être respecté et protégé en ligne

Article 17

L'État garantit le droit de l'enfant d'accéder à l'information et au matériel provenant de sources nationales et internationales.

- **Le projet d'observation générale 25 (2020)** met particulièrement l'accent sur les droits de l'enfant dans le monde numérique, y compris les opportunités et les obligations des États autour du droit à l'information.

Article 18

Les États parties s'efforcent de faire reconnaître le principe selon lequel les deux parents ont une responsabilité commune pour ce qui est d'élever l'enfant et d'assurer son développement. Les parents ou, le cas échéant, les tuteurs légaux, sont responsables au premier chef de l'éducation et du développement de l'enfant. L'intérêt supérieur de l'enfant sera leur principale préoccupation.

Article 20

Cet article reconnaît le droit de tout enfant temporairement ou définitivement privé de son milieu familial à une protection et une assistance spéciales.

Article 24

Les enfants ont le droit de bénéficier du meilleur état de santé possible et d'être épanouis physiquement et mentalement.

Les observations générales relatives à l'article 24 sont les suivantes :

- **Observation générale 3 (2003)** sur le VIH/sida et les droits de l'enfant
- **Observation générale 4 (2003)** sur la santé et le développement des adolescents dans le contexte de la CNUDE
- **Observation générale 9 (2006)** sur les droits des enfants handicapés
- **Observation générale 15 (2013)** sur le droit de jouir du meilleur état de santé possible

Article 26

Les enfants ont le droit de bénéficier d'une sécurité sociale et d'un soutien

Article 27

Les États contractants reconnaissent le droit de tout enfant à un niveau de vie suffisant pour assurer son développement physique, mental, spirituel, moral et social.

Article 28

Les États doivent réaliser le droit de l'enfant à l'éducation "progressivement et sur la base de l'égalité des chances" ; l'enseignement primaire doit être obligatoire et le développement de différentes formes d'enseignement secondaire doit être encouragé et rendu "disponible et accessible à chaque enfant".

- **L'observation générale 1 (2001)** porte sur les objectifs de l'éducation du point de vue des droits de l'homme

Article 30

Les enfants ont le droit de partager leur culture, leur langue et leur religion

Article 31

Les enfants ont le droit au repos et aux loisirs, de jouer et de participer librement à la vie culturelle et artistique.

- **Observation générale 17** (2013) porte sur l'article 31 spécifiquement.

Articles 37 et 40

Tout enfant accusé d'avoir enfreint la loi doit bénéficier de la présomption d'innocence jusqu'à ce que sa culpabilité soit prouvée, d'une assistance juridique pour présenter son cas, ne pas être contraint de témoigner ou de s'avouer coupable, voir sa vie privée pleinement respectée et être traité d'une manière adaptée à son âge. En outre, il a le droit de ne pas être puni d'une manière cruelle ou blessante.

Voici quelques observations générales relatives aux articles 37 et 40 :

- **Observation générale 8** (2006) sur le droit à la protection contre les châtiments corporels et les autres formes cruelles et dégradantes de châtiments
- **Observation générale 10** (2007) sur les droits de l'enfant dans le cadre de la justice pour mineurs
- **Observation générale 24** (2019) sur les droits de l'enfant dans le système de justice pour enfants

Protection des enfants en vertu de la CDE

Les enfants non accompagnés ou séparés se trouvant dans un pays autre que leur pays d'origine sont particulièrement vulnérables à l'exploitation et aux abus. Les filles sont particulièrement exposées au risque de traite, notamment à des fins d'exploitation sexuelle.

La Convention exige une approche des soins et de la protection de l'enfant fondée sur les droits de l'enfant, ce qui signifie que l'enfant doit être considéré comme un détenteur de droits et non comme un bénéficiaire de la bienveillance des adultes (OG n° 13, paragraphe 72 a). En ce qui concerne la protection de l'enfant, le Comité des droits de l'enfant est chargé de contrôler le respect de la CDE par les États parties et a élaboré 23 observations générales (AG) à cette fin.

Sur les 54 articles que compte la CDE, un nombre considérable vise à protéger l'enfant contre toutes les formes de violence et d'exploitation. L'article 19 de la CNUDE indique clairement que les enfants et les jeunes ont le droit fondamental à la dignité. Cela signifie qu'ils ont le droit d'être protégés contre la violence, comme tout le monde. Les gouvernements doivent veiller à ce que les enfants soient correctement pris en charge et à ce qu'ils soient protégés contre la violence, les abus et la négligence de la part de leurs parents ou de toute autre personne qui s'occupe d'eux.

Voici quelques observations générales relatives à l'article 19 :

- **Observation générale 13** sur le droit de ne pas être soumis à toutes les formes de violence
- **Observation générale 18** sur les pratiques néfastes à l'égard des femmes, des filles et des enfants, et
- **Projet d'observation générale 25** sur la manière dont les droits de l'enfant s'appliquent dans le monde numérique

Les articles 32 et suivants précisent les normes relatives aux différentes formes d'exploitation, y compris l'exploitation économique et sexuelle et la traite des enfants. Les mesures incluses soulignent également la nécessité pour l'État d'intervenir dans les affaires familiales, lorsqu'il le juge nécessaire, en séparant un enfant d'une famille violente et/ou négligente si cela est dans son intérêt supérieur (CDE, art. 9), en prévoyant d'autres modalités de prise en charge (CDE, art. 20 et 21), en garantissant des normes de qualité pour les institutions de prise en charge/protection de l'enfance (CDE, art. 3(3)) et en réexaminant régulièrement les décisions de placement en

institution (CDE, art. 25). 3(3)), et de réexaminer régulièrement les décisions de placement des enfants en institution (CDE, art. 25).

L'observation générale n° 8 (2006) du Comité des droits de l'enfant sur le droit de l'enfant à une protection contre les châtiments corporels et les autres formes cruelles ou dégradantes de châtiments donne des indications sur l'étendue des obligations des États parties en matière de protection des enfants contre la violence.

Unité 2.2 : Le cadre juridique de l'Union européenne

Contenu de l'unité

L'Union européenne dispose de plusieurs instruments juridiques et politiques qui protègent et promeuvent les droits des enfants. Le cadre juridique de l'UE constitue une base solide pour protéger les droits des enfants et veiller à ce que leur intérêt supérieur soit pris en compte dans toutes les décisions les concernant.

Convention européenne des droits de l'homme

La Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, mieux connue sous le nom de "Convention européenne des droits de l'homme (1950)", a été signée à Rome le 4 novembre 1950 et est entrée en vigueur le 3 septembre 1953. La Convention garantit certains droits et libertés contenus dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et établit un tribunal international qui a le pouvoir de condamner les États qui ne remplissent pas leurs obligations.

Les États qui ont ratifié la Convention, appelés "États parties à la Convention", reconnaissent et garantissent les droits fondamentaux, tant individuels que politiques, non seulement à leurs propres ressortissants mais aussi à toute personne relevant de leur juridiction : le droit à la vie, le droit à un procès équitable, le droit au respect de la vie privée et familiale, la liberté d'expression, la liberté de pensée, de conscience et de religion, le droit au respect de la propriété. Elle interdit la torture et les peines ou traitements inhumains ou dégradants, l'esclavage et le travail forcé, la détention arbitraire ou illégale et la discrimination dans la jouissance des droits et libertés reconnus.

La Convention évolue principalement grâce à l'interprétation de ses dispositions par la Cour. Dans sa jurisprudence, la Cour a fait de la Convention un outil vivant. Elle a ainsi élargi la notion de droits protégés et permis leur application dans des cas qui n'étaient pas prévisibles au moment de son adoption.

La Convention évolue également lorsque les protocoles ajoutent de nouveaux droits, et s'applique au niveau national. Elle est incorporée dans les lois des États membres, qui sont obligés de garantir les droits qu'elle assure. Les tribunaux nationaux sont donc tenus de l'appliquer. Sinon, ils s'exposent à une condamnation par la Cour lorsqu'une personne se plaint que ses droits n'ont pas été respectés.

Traité sur l'Union européenne

L'article 3, paragraphe 3, de la version consolidée du **traité sur l'Union européenne** (2012) établit l'objectif de l'UE de promouvoir la justice et la protection sociales, l'égalité entre les femmes et les hommes, la solidarité entre les générations et la protection des droits de l'enfant.

Charte des droits fondamentaux de l'UE

Les droits de l'enfant sont également inscrits à l'article 24 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (2012).

De manière plus indicative :

- Les enfants ont droit à la protection et aux soins nécessaires à leur bien-être. Ils peuvent exprimer librement leur opinion. Ces opinions sont prises en considération sur les questions qui les concernent, en fonction de leur âge et de leur maturité.
- Dans tous les actes relatifs aux enfants, qu'ils soient accomplis par des autorités publiques ou des institutions privées, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.
- Tout enfant a le droit d'entretenir régulièrement des relations personnelles et des contacts directs avec ses deux parents, sauf si cela est contraire à son intérêt.

Régime d'asile européen commun

Créée en 1999, elle se compose de cinq instruments législatifs (directives, règlements) et d'une agence (EUAA), dans le but d'assurer l'efficacité des procédures d'asile et de retour, la solidarité et le partage équitable des responsabilités, ainsi que le renforcement des partenariats avec les pays tiers (europa.eu, n.d.).

Plus précisément :

- La **directive sur les procédures d'asile** (2013) vise à rendre les décisions en matière d'asile plus équitables, plus rapides et de meilleure qualité. Les demandeurs d'asile ayant des besoins particuliers reçoivent le soutien nécessaire à leur demande et, en outre, une plus grande protection des mineurs non accompagnés et des victimes de la torture est assurée.
- La **directive sur les conditions d'accueil** (2013) garantit l'existence de conditions d'accueil humaines (telles que le logement) pour les demandeurs d'asile dans l'UE et le respect des droits fondamentaux des parties prenantes. Elle garantit également que la détention n'est appliquée qu'en dernier recours.
- La **directive "Reconnaissance"** (2011) clarifie les conditions d'octroi de la protection internationale et renforce ainsi les décisions en matière d'asile. Elle améliore également l'accès des bénéficiaires d'une protection internationale aux procédures d'intégration.
- Le **règlement de Dublin** (2013) renforce la protection des demandeurs d'asile dans le processus de détermination de l'État responsable de l'examen de leur demande et clarifie les règles régissant les relations entre les États.
- Le **règlement Eurodac** (2013) permet aux services répressifs de l'UE d'accéder à la base de données de l'UE contenant les empreintes digitales des demandeurs d'asile, dans des cas strictement limités, à des fins de prévention, de détection ou d'enquête sur des crimes plus graves, tels que l'homicide et le terrorisme (Commission européenne, 2014).

Unité 2.3 : Mesures pour l'inclusion sociale des enfants non accompagnés conformément à la CDE et aux directives européennes

Contenu de l'unité	<i>L'Union européenne a adopté plusieurs directives sur l'inclusion et la protection des mineurs non accompagnés, qui sont des enfants de moins de 18 ans qui arrivent dans un pays sans être accompagnés d'un adulte responsable d'eux. Ces directives visent à fournir un cadre pour la protection et la prise en charge des mineurs non accompagnés, et à garantir que leur intérêt supérieur est pris en compte dans toutes les décisions les concernant.</i>
---------------------------	---

L'inclusion des mineurs non accompagnés conformément à la CDE et aux directives européennes implique une approche globale et fondée sur les droits, qui donne la priorité au bien-être, à la protection et à l'intégration de l'enfant. Elle nécessite un effort de collaboration entre les différentes parties prenantes, y compris les agences gouvernementales, les organisations de la société civile et les membres de la communauté. Voici un résumé des étapes et des éléments clés de cette approche :

Évaluation initiale et mesures

- Évaluation de l'âge d'une manière scientifique, sûre, adaptée à l'enfant et au sexe, et, en cas d'incertitude persistante, devrait accorder à l'individu le bénéfice du doute.
- Évaluation des vulnérabilités particulières, y compris les besoins en matière de santé, de protection physique, psychosociale, matérielle et autre.
- Provisionnement en documents d'identité personnels
- Traçage des membres de la famille

Nomination d'un tuteur ou d'un conseiller (CRC, art. 18 (2))

- Les États désignent un tuteur dès que l'enfant non accompagné ou séparé est identifié et maintiennent ces dispositions de tutelle jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge de 18 ans ou ait quitté définitivement le territoire.
- Dans le cas d'un enfant séparé, la tutelle devrait régulièrement être confiée au membre adulte de la famille qui l'accompagne ou au responsable familial non principal, sauf s'il y a des raisons de penser que cela ne serait pas dans l'intérêt supérieur de l'enfant.
- "La désignation rapide d'un tuteur est une garantie essentielle pour les droits et le bien-être général d'un enfant, la protection des enfants non accompagnés et la prévention de la traite des enfants et d'autres formes de maltraitance et d'exploitation des enfants." (FRA et Commission européenne 2014, p. 55)

Représentation juridique

- Les États fournissent aux enfants non accompagnés ou séparés une représentation légale (CRC/GC/2005/6) lorsqu'ils sont renvoyés à des procédures d'asile ou à d'autres procédures administratives ou judiciaires.
- Le HCR encourage les États à fournir des représentants légaux qualifiés et formés dans l'intérêt supérieur de l'enfant, compte tenu de l'impact des procédures et des décisions en matière d'asile sur la vie des enfants Papoutsi, Eirini (2020).

Accès aux procédures d'asile (Directive 2013/32/EU)

- Les enfants demandeurs d'asile, y compris ceux qui sont non accompagnés ou séparés, bénéficient d'un accès aux procédures d'asile et à d'autres mécanismes complémentaires offrant une protection internationale. Dispositions d'accueil, y compris les mesures d'intégration pour les mineurs non accompagnés. La plupart des États (membres) accueillent les MENA demandeurs d'asile dans l'un des dispositifs suivants ou dans une combinaison de ceux-ci :
- Des installations d'accueil séparées spécifiquement pour les enfants.
- Zone désignée au sein de l'établissement ordinaire.
- Familles d'accueil
- Avec des membres de la famille

Regroupement familial

- Les articles 9, 10, 20 et 22 de la CDE donnent la priorité au droit des enfants à la vie familiale et les États doivent s'attacher à rechercher les parents ou d'autres membres de la famille, sauf si son intérêt supérieur indique le contraire (Papoutsi, Eirini (2020)).
- La Directive (2003/86/CE) fixe les conditions du regroupement familial des ressortissants de pays tiers dans l'UE avec les membres de leur famille ressortissants de pays tiers.

Accès aux soins et au logement

Dans l'intérêt supérieur de l'enfant, la mise à disposition d'un logement est une mesure cruciale et nécessaire à son inclusion sociale. Dans la plupart des cas, les enfants non accompagnés sont hébergés dans des centres d'accueil jusqu'au début de la procédure de demande d'asile ou jusqu'à ce que leurs besoins soient évalués et qu'un plan de prise en charge soit mis en place. Une fois que la procédure de demande d'asile a commencé ou qu'un tuteur leur a été désigné, les enfants non accompagnés sont transférés des centres d'accueil aux autorités locales, conformément au système de redistribution adopté dans chaque pays, et ils sont pris en charge par les services sociaux locaux. Les services locaux des États membres de l'UE ont l'obligation légale de fournir un hébergement aux enfants non accompagnés, en fonction de l'intérêt supérieur de l'enfant. En général, le placement en famille d'accueil est le type d'hébergement privilégié pour les enfants de moins de 12 ans, car il permet une intégration plus rapide et meilleure dans la société d'accueil en raison de la sécurité et de la sûreté assurées par la famille (Guerra et Brindle, 2017).

Accès aux soins de santé et au soutien psychosocial

Les UAC peuvent être exposés à de graves risques sanitaires au cours de leur voyage et à de fortes chances d'être exposés à l'exploitation, à la maltraitance et à la traite. Ils peuvent également être confrontés à de mauvaises conditions de vie et à l'incertitude quant à l'accueil qui leur sera réservé dans les pays de destination (Guerra et Brindle, 2017). Le droit à la santé est inscrit dans les instruments du droit international ainsi que dans les directives européennes qui fournissent un contexte statutaire applicable aux professionnels sur le terrain.

Table 9: International law instruments on the right to health

Instrument	Main provisions	Applicability
Geneva Convention, Article 23	"The Contracting States shall accord to refugees lawfully staying in their territory the same treatment with respect to public relief and assistance as is accorded to their nationals."	Refugees
Universal Declaration of Human Rights, Article 25 (1)	"Everyone has the right to a standard of living adequate for the health and well-being of himself and of his family, including food, clothing, housing and medical care and necessary social services, and the right to security in the event of unemployment, sickness, disability, widowhood, old age or other lack of livelihood in circumstances beyond his control."	Refugees and asylum applicants
CRPD, Article 4 (1)	"1. States Parties undertake to ensure and promote the full realization of all human rights and fundamental freedoms for all persons with disabilities without discrimination of any kind on the basis of disability."	Refugees and asylum applicants
International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Article 12 (1)	"The States Parties to the present Covenant recognize the right of everyone to the enjoyment of the highest attainable standard of physical and mental health."	Refugees and asylum applicants
(Revised) ESC, Article 11	"With a view to ensuring the effective exercise of the right to protection of health, the Parties undertake, either directly or in cooperation with public or private organisations, to take appropriate measures designed inter alia: "1. to remove as far as possible the causes of ill-health; "2. [...] "3. to prevent as far as possible epidemic, endemic and other diseases, as well as accidents."	Refugees and asylum applicants*
(Revised) ESC, Article 13 (1)	"With a view to ensuring the effective exercise of the right to social and medical assistance, the Parties undertake: "1. to ensure that any person who is without adequate resources and who is unable to secure such resources either by his own efforts or from other sources, in particular by benefits under a social security scheme, be granted adequate assistance, and, in case of sickness, the care necessitated by his condition."	Refugees and asylum applicants*
Convention on the Rights of the Child, Article 24 (1)	"States Parties recognize the right of the child to the enjoyment of the highest attainable standard of health and to facilities for the treatment of illness and rehabilitation of health. States Parties shall strive to ensure that no child is deprived of his or her right of access to such health care services."	Refugees and asylum applicants

(FRA, 2019)

L'article 17 (2) et (3) de la directive sur les conditions d'accueil consacre le droit des demandeurs à des conditions d'accueil matérielles qui garantissent leur subsistance et protègent leur santé physique et mentale, et tous les États membres de l'UE appellent les États membres à se conformer à la directive. L'article 19 stipule que les États membres doivent fournir les soins de santé nécessaires. Cela comprend au moins les soins d'urgence et le traitement essentiel des maladies et des problèmes mentaux graves. En vertu de l'article 19, les demandeurs qui ont des besoins particuliers en matière d'accueil ont droit à des "soins de santé mentale appropriés", le cas échéant. En ce qui concerne les enfants, l'article 23, paragraphe 4, exige que les États membres veillent à ce que des soins de santé mentale appropriés soient mis en place et à ce que des conseils qualifiés soient fournis en cas de besoin.

En vertu de l'article 30 de la directive "qualification", les bénéficiaires d'une protection internationale ont accès à des soins de santé adéquats dans les mêmes conditions que les ressortissants de l'État membre qui a accordé cette protection, y compris des soins de santé mentale (FRA, 2019).

Accès à l'éducation

En vertu de la législation européenne, les enfants qui demandent l'asile ou qui ont obtenu une protection internationale ont le même accès à l'éducation dans les mêmes conditions que les ressortissants nationaux, ou dans des conditions similaires. Alors que l'accès à la scolarité obligatoire est généralement garanti, les conclusions de la FRA montrent qu'en raison d'obstacles pratiques, l'accès à l'enseignement post-obligatoire peut n'être que théorique, en particulier pour les élèves qui sont arrivés après l'âge de la scolarité obligatoire. Dans certains États

membres de l'UE, les enfants demandeurs d'asile suivent d'abord des cours dans les centres d'accueil, ce qui les isole et risque d'accroître la stigmatisation. L'article 14, paragraphe 2, de la directive 2013/33/UE exige que les enfants demandeurs d'asile entrant dans un État membre de l'UE soient inclus dans l'enseignement dans un délai de trois mois. Cependant, en raison des multiples transferts d'hébergement, du temps nécessaire pour trouver une place dans une école et d'autres obstacles administratifs, il a parfois fallu un an ou plus pour que les enfants en âge de scolarité obligatoire soient inscrits à l'école (FRA, 2019).

Accès à l'emploi

La refonte de la directive sur les qualifications garantit que tous les États (membres) accordent les droits communs suivants, par exemple l'accès à l'emploi (article 26), l'accès à l'éducation (article 27), l'accès aux procédures de reconnaissance des qualifications (article 28), la protection sociale (article 29), les soins de santé (article 30) et l'accès au logement (article 32) (Grote, Müller et Vollmer, 2015).

Transition vers une vie indépendante pour les jeunes migrants atteignant l'âge de 18 ans

Lorsqu'ils atteignent l'âge de 18 ans, les demandeurs d'asile sont généralement transférés dans des centres d'accueil pour adultes. Ces centres sont généralement beaucoup plus grands que les centres pour enfants et entraînent une diminution des conditions d'accueil et des services d'aide. Ainsi, dans certains cas, le fait d'avoir 18 ans a entraîné une situation de sans-abrisme.

Pour les enfants non accompagnés, qu'ils soient encore demandeurs d'asile ou qu'ils aient obtenu une protection internationale, la transition vers l'âge adulte est le principal défi, comme l'ont souligné les experts en matière de logement dans les six États membres de l'UE. Lorsqu'ils atteignent l'âge de 18 ans, ils changent généralement de logement et souvent aussi de lieu de résidence. Ils subissent également une réduction significative de l'aide sociale. Toutefois, le guide de l'EASO sur les conditions d'accueil des enfants non accompagnés indique que les enfants non accompagnés qui ont atteint l'âge de la majorité doivent être autorisés à rester au même endroit ou dans la même zone, si possible. S'ils sont transférés dans une structure d'accueil pour adultes, cela doit être soigneusement organisé, avec la participation de l'enfant non accompagné. (EASO (2018), p. 29)

Unité 2.4 : Études de cas

Cour de justice de l'Union européenne
Communiqué de presse n° 40/18
Luxembourg, 12 avril 2018
Arrêt dans l'affaire C-550/16
A et S contre Staatssecretaris van Veiligheid en Justitie

Un mineur non accompagné qui atteint l'âge de la majorité pendant la procédure d'asile conserve son droit au regroupement familial.

Cette demande de regroupement familial doit toutefois être introduite dans un délai raisonnable, en principe dans les trois mois suivant la date à laquelle le mineur concerné se voit reconnaître le statut de réfugié COMMUNIQUÉ DE PRESSE N° 5/21

Une mineure de nationalité érythréenne, arrivée non accompagnée aux Pays-Bas, a introduit une demande d'asile le 26 février 2014. Le 2 juin 2014, elle a atteint sa majorité. Le 21 octobre 2014, le secrétaire d'État à la sécurité et à la justice des Pays-Bas lui a accordé un permis de séjour pour les personnes bénéficiant de l'asile, valable cinq ans, à compter de la date d'introduction de sa demande d'asile. Le 23 décembre 2014, une organisation néerlandaise œuvrant en faveur des réfugiés (VluchtelingenWerk Midden-Nederland) a introduit une demande de permis de séjour temporaire pour les parents (A et S) de l'intéressée et ses trois frères mineurs aux fins du regroupement familial avec un mineur non accompagné. Par décision du 27 mai 2015, le secrétaire d'État a rejeté cette demande au motif que, à la date de son introduction, la fille de A et S était majeure.

A et S contestent ce refus. Selon eux, c'est la date d'entrée dans l'État membre concerné qui est déterminante pour déterminer si une personne peut être qualifiée de mineur non accompagné au sens de la directive européenne sur le regroupement familial. En revanche, le secrétaire d'État estime que c'est la date d'introduction de la demande de regroupement familial qui est déterminante à cet égard.

Le rechtbank Den Haag (tribunal de district, La Haye, Pays-Bas), qui doit trancher l'affaire, a posé une question préjudicielle à la Cour de justice.

Dans son arrêt rendu aujourd'hui, la Cour qualifie de "mineurs" les ressortissants de pays tiers et les apatrides **qui sont âgés de moins de 18 ans au moment de leur entrée sur le territoire d'un État membre et de l'introduction de leur demande d'asile dans cet État** et qui, au cours de la procédure d'asile, atteignent l'âge de la majorité et se voient ensuite reconnaître le statut de réfugié.

La Cour rappelle, à cet égard, que la directive prévoit des conditions plus favorables aux réfugiés pour l'exercice de leur droit au regroupement familial en raison des raisons qui les ont obligés à fuir leur pays et qui les empêchent de mener une vie familiale normale. Plus précisément, les réfugiés mineurs non accompagnés ont un droit à ce regroupement qui n'est pas soumis à une marge d'appréciation de la part des États membres. En outre, même si la directive ne détermine pas explicitement le moment jusqu'auquel un réfugié doit être mineur pour pouvoir bénéficier du droit au regroupement familial, la Cour constate que la détermination de ce moment ne peut pas être laissée à la discrétion de chaque État membre. En ce qui concerne plus précisément la question de savoir quel est le moment précis à partir duquel l'âge d'un réfugié doit être apprécié pour qu'il soit considéré comme mineur et puisse ainsi bénéficier du droit spécifique au regroupement familial, la Cour examine le libellé, l'économie générale et l'objectif de la directive, en tenant compte du contexte réglementaire dans lequel elle s'inscrit et des principes généraux du droit de l'Union.

Selon la Cour, faire dépendre le droit au regroupement familial du moment où l'autorité nationale compétente adopte formellement la décision de reconnaissance du statut de réfugié de la personne concernée et, donc, de la rapidité ou de la lenteur du traitement de la demande de protection internationale par cette autorité, mettrait en cause l'effectivité du droit au regroupement familial. Cela irait à l'encontre non seulement de l'objectif de la directive, qui est de promouvoir le regroupement familial et d'accorder à cet égard une protection spécifique aux réfugiés (en particulier aux mineurs non accompagnés), mais aussi des principes d'égalité de traitement et de sécurité juridique. Une telle interprétation aurait pour conséquence que deux mineurs non accompagnés du même âge ayant chacun introduit, au même moment, une demande de protection internationale pourraient être traités différemment en raison de la durée du traitement de ces demandes. En outre, une telle interprétation aurait pour conséquence de rendre totalement imprévisible pour un mineur non accompagné ayant introduit une demande de protection internationale de savoir s'il pourra bénéficier du droit au regroupement familial avec ses parents, ce qui pourrait porter atteinte à la sécurité juridique.

A l'inverse, retenir la date d'introduction de la demande de protection internationale permet de garantir un traitement identique et une prévisibilité pour tous les demandeurs se trouvant dans la même situation, en s'assurant que le succès de la demande de regroupement familial dépend principalement de faits imputables au demandeur et non à l'administration (tels que le délai de traitement de la demande de protection internationale ou de la demande de regroupement familial).

La Cour précise néanmoins que dans une telle situation, **la demande de regroupement familial doit être introduite dans un délai raisonnable, à savoir en principe dans les trois mois suivant la date à laquelle le mineur concerné s'est vu reconnaître le statut de réfugié.**

Luxembourg, 14 janvier 2021

Arrêt dans l'affaire C-441/19

TQ contre Staatssecretaris van Justitie en Veiligheid

Avant de prendre une décision de retour à l'égard d'un mineur non accompagné, un État membre doit vérifier que des structures d'accueil adéquates sont disponibles pour le mineur dans l'État de retour.

En outre, si des installations d'accueil adéquates ne sont plus garanties au stade de l'éloignement, l'État membre ne sera pas en mesure d'exécuter la décision de retour.

En juin 2017, TQ, un mineur non accompagné alors âgé de 15 ans et quatre mois, a demandé aux Pays-Bas un permis de séjour à durée déterminée au titre de l'asile. Dans le cadre de cette demande, TQ a déclaré être né en Guinée en 2002. Suite au décès de sa tante avec laquelle il vivait en Sierra Leone, TQ est venu en Europe. À Amsterdam (Pays-Bas), il affirme avoir été victime de traite d'êtres humains et d'exploitation sexuelle, ce qui lui vaut aujourd'hui de

graves problèmes psychologiques. En mars 2018, le Staatssecretaris van Justitie en Veiligheid (Secrétaire d'État à la Justice et à la Sécurité, Pays-Bas) a décidé d'office que TQ n'était pas éligible à un permis de séjour à durée déterminée, la juridiction de renvoi précisant que TQ ne remplit pas les conditions pour bénéficier du statut de réfugié ou de la protection subsidiaire. Conformément au droit néerlandais, la décision du Staatssecretaris van Justitie en Veiligheid constitue une décision de retour.

En avril 2018, TQ a introduit un recours contre cette décision devant la juridiction de renvoi, faisant notamment valoir qu'il ne sait pas où vivent ses parents, qu'il ne serait pas en mesure de les reconnaître à son retour, qu'il ne connaît aucun autre membre de sa famille et qu'il ne sait même pas s'il a de tels membres.

La juridiction de renvoi explique que la législation néerlandaise établit une distinction fondée sur l'âge du mineur non accompagné. En ce qui concerne les mineurs âgés de moins de 15 ans à la date du dépôt de la demande d'asile, une enquête sur l'existence de structures d'accueil adéquates dans l'État de retour, prévue à l'article 10 de la directive 2008/115¹, est effectuée avant l'adoption d'une décision sur cette demande, ces mineurs bénéficiant d'un titre de séjour ordinaire en l'absence de telles structures d'accueil. Pour les mineurs âgés de 15 ans ou plus à la date d'introduction de la demande d'asile, comme TQ, une telle enquête n'est pas effectuée, les autorités néerlandaises semblant attendre que les mineurs en question atteignent l'âge de 18 ans pour mettre en œuvre ultérieurement la décision de retour. Ainsi, pendant la période comprise entre sa demande d'asile et sa majorité, le séjour d'un mineur non accompagné âgé de 15 ans ou plus est irrégulier mais toléré aux Pays-Bas.

C'est dans ce contexte que la juridiction de renvoi a décidé d'interroger la Cour sur la compatibilité avec le droit de l'Union européenne de la distinction opérée par la législation néerlandaise entre les mineurs non accompagnés âgés de plus de 15 ans et ceux âgés de moins de 15 ans.

Conclusions de la Cour

La Cour rappelle que, lorsqu'un État membre envisage de prendre une décision de retour à l'encontre d'un mineur non accompagné en vertu de la directive "retour", il doit nécessairement prendre en compte l'intérêt supérieur de l'enfant à tous les stades de la procédure, ce qui implique la réalisation d'une évaluation générale et approfondie de la situation de ce mineur. Selon la Cour, si l'État membre concerné adopte une décision de retour sans s'être préalablement assuré de l'existence de structures d'accueil adéquates dans l'État de retour, il en résulterait que, bien que ce mineur fasse l'objet d'une décision de retour, il ne pourrait pas être éloigné en l'absence de telles structures. Un tel mineur serait ainsi placé dans une situation de grande incertitude quant à son statut juridique et à son avenir, notamment en ce qui concerne sa scolarisation, son lien avec une famille d'accueil ou la possibilité de rester dans l'État membre concerné, ce qui serait contraire à l'exigence de protection de l'intérêt supérieur de l'enfant à tous les stades de la procédure. Il s'ensuit que, si de telles possibilités d'accueil ne sont pas disponibles dans l'État de retour, le mineur concerné ne peut pas faire l'objet d'une décision de retour.

La Cour précise, dans ce contexte, que l'âge du mineur non accompagné en question ne constitue qu'un élément parmi d'autres pour vérifier s'il existe des structures d'accueil adéquates dans l'État de retour et pour déterminer si l'intérêt supérieur de l'enfant doit conduire à ne pas rendre une décision de retour à l'encontre de ce mineur. Par conséquent, la Cour précise qu'un État membre ne peut pas opérer une distinction entre les mineurs non accompagnés sur la base du seul critère de leur âge aux fins de vérifier l'existence de telles structures.

La Cour constate également que, compte tenu de l'obligation pour les États membres de prendre une décision de retour à l'encontre de tout ressortissant d'un pays tiers en séjour irrégulier sur leur territoire et de l'éloigner dans les meilleurs délais, la directive "retour" s'oppose à ce qu'un État membre, après avoir adopté une décision de retour à l'égard d'un mineur non accompagné et s'être assuré de l'existence de structures d'accueil adéquates dans l'État de retour, s'abstienne d'éloigner ultérieurement ce mineur jusqu'à ce qu'il atteigne l'âge de 18 ans. Dans un tel cas, le mineur concerné doit être éloigné du territoire de l'État membre concerné, sous réserve de l'évolution de sa situation. À cet égard, la Cour précise que, dans l'hypothèse où des possibilités d'accueil adéquates dans l'État de retour ne seraient plus garanties au stade de l'éloignement du mineur non accompagné, l'État membre concerné ne serait pas en mesure d'exécuter la décision de retour.

¹ 1 Directive 2008/115/CE du Parlement européen et du Conseil du 16 décembre 2008 relative aux normes et procédures communes applicables dans les États membres au retour des ressortissants de pays tiers en séjour irrégulier (JO L 348, p. 98 ; "la directive "retour").
www.curia.europa.eu

Unité 2.5 : Étude comparative : Autriche, Belgique, Italie, Pays-Bas, Espagne, Grèce

Autriche

L'Autriche a transposé en droit national les directives suivantes :

-L'Autriche respecte les dispositions définies à l'art. 25 de la directive refondue sur les procédures d'asile (2013/33/UE). Après l'admission à la procédure d'asile et l'affectation à un établissement d'accueil des provinces, les autorités du service de l'enfance et de la jeunesse prennent en charge la représentation juridique des MENA en la matière (art. 10 al. 3 et al. 6 Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl-Verfahrensgesetz [loi sur l'Office fédéral de l'immigration et des procédures d'asile]).

-Conformément à l'art. 21 de la directive sur l'accueil refondue (2013/33/UE), l'art. 2 al. 2 de la loi fédérale sur l'aide sociale de base stipule que les relations familiales, les particularités ethniques et les besoins spécifiques des personnes vulnérables doivent être pris en compte lors de l'affectation des personnes dans les structures d'accueil (S. Heilemann, 2017).

La tutelle des MENA est réglementée séparément de la législation relative à l'asile ou à l'aide sociale de base. Les dispositions correspondantes se trouvent dans le code civil général. Les tribunaux doivent nommer un Kinder- und Jugendhelferträger [Autorité des services de l'enfance et de la jeunesse] en tant que tuteur du mineur si un tuteur légal est nécessaire et qu'aucune autre personne appropriée (par exemple un parent) ne peut être trouvée (art. 209 du code civil général).

En ce qui concerne les **dispositions en matière d'hébergement et de soins**, le document juridique autrichien le plus important est le Grundversorgungsvereinbarung (**accord d'aide sociale de base**), qui définit le type de conditions d'accueil et les allocations maximales à fournir aux demandeurs d'asile et aux autres groupes cibles de l'accord, y compris les MENA. L'accord sur l'aide sociale de base désigne l'accord entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux, conformément à l'article 15a B-VG (loi constitutionnelle fédérale), concernant des mesures communes pour l'octroi temporaire d'une aide sociale de base aux étrangers ayant besoin d'assistance et de protection en Autriche (Journal officiel fédéral, 2018).

L'article 7 de l'accord reconnaît que les mineurs non accompagnés constituent un groupe vulnérable qui a besoin de soins et d'une protection supplémentaires au cours de la phase initiale d'évacuation et de stabilisation. Si nécessaire, les mineurs recevront un soutien pédagogique et psychologique et seront hébergés en fonction de leur niveau d'autonomie individuel. En plus d'un hébergement adapté aux enfants, les mineurs non accompagnés doivent bénéficier d'une structure quotidienne (éducation, loisirs, sports, activités collectives et individuelles, tâches ménagères) et recevoir une assistance pour les questions relatives au traitement des demandes d'asile concernant leur âge, leur identité, leur pays d'origine, la situation de vie des membres de leur famille à l'étranger, ainsi que les perspectives des membres de leur famille et le potentiel de réunification.

Un plan d'intégration et une feuille de route pour la trajectoire éducative et professionnelle de chaque mineur doivent également être élaborés en fonction d'objectifs d'autonomie. En particulier, la prise en charge des MENA comprend l'élaboration d'un plan d'intégration et des mesures de préparation à la scolarisation, à la formation professionnelle et à l'emploi (article 7, paragraphe 3, de l'accord de base sur l'aide sociale). En outre, des cours d'allemand sont dispensés à raison de 200 unités d'enseignement par MENA (article 9 de l'accord de base sur l'aide sociale, article 7, paragraphe 1, points 2 et 4).

Stratégie d'intégration

La stratégie d'intégration de l'Autriche est basée sur le Plan national pour l'intégration (2010) établi en 2010 et en vigueur jusqu'à aujourd'hui. En plus de ce plan global, d'autres plans d'intégration plus ciblés sur certains sujets ou groupes de population ont été lancés à travers le Plan d'intégration des réfugiés en 50 points (2016) publié en 2016. Le plan d'action pour l'intégration est surtout mis en œuvre par le biais d'un programme obligatoire appelé Accord d'intégration.

Champs d'action

- **Langue et éducation** : le PAN a souligné l'importance des compétences en langue allemande comme base d'une intégration réussie. L'État fédéral doit fournir aux demandeurs d'asile et aux bénéficiaires du statut de protection subsidiaire des cours d'allemand jusqu'au niveau A2 ; cela s'applique aux personnes à partir de l'âge de 15 ans et inclut donc les mineurs non accompagnés. Les demandeurs d'asile et les bénéficiaires de la protection subsidiaire sont tenus de signer une "déclaration d'intégration". En signant cette déclaration, elles s'engagent d'une

part à respecter les valeurs fondamentales du système juridique et social, et d'autre part à participer aux cours d'allemand et de valeurs et à les suivre jusqu'au bout (art. 6 al. 1 de la loi sur l'intégration).

- **Travail et emploi** ; Statut d'asile ou de protection subsidiaire : Les MENA bénéficiant du statut d'asile ou de protection subsidiaire ont un accès illimité au marché du travail (Hancilova et Knauder, 2011). Outre l'accès à la formation professionnelle et à l'emploi, comme indiqué dans le tableau ci-dessus, les MENA hébergés dans des structures d'accueil dans le cadre de l'aide sociale de base peuvent également exercer des activités auxiliaires dans la structure d'accueil (par exemple, le nettoyage, la cuisine) ou effectuer de telles activités pour le compte du gouvernement fédéral, de la province ou de la municipalité (par exemple, des travaux d'aménagement paysager). Ces activités sont rémunérées par une indemnité financière mais ne sont pas considérées comme un emploi (article 7, paragraphe 3, de la loi fédérale sur l'aide sociale de base).

-Santé et questions sociales ; Assurance maladie obligatoire.

Dispositions relatives aux soins de santé pour les MENA

Healthcare provision	UAMs receiving basic welfare support	UAMs in facilities of the Children and Youth Service Authorities
Emergency treatment	Must be provided in any case (Art. 6 para 4 Basic Welfare Support Agreement).	Is provided (Mancheva/Nonchev, 2013: 41).
Basic medical care	Payment of contributions of general health insurance (Art. 6 para 1 subpara 5 Basic Welfare Support Agreement).	If UAMs are accommodated in facilities of the Children and Youth Service Authorities then they are usually covered by the general health insurance. ¹¹³
Specialised health care	Treatment that is not covered by the health insurance may be paid upon request (Art. 6 para 1 subpara 6 Basic Welfare Support Agreement).	No information available.
Psychological support / counselling	Provided if needed (Art. 7 para 1 Basic Welfare Support Agreement).	Access to psychological support depends on the respective policies of the provinces; in the context of trafficked children the Children and Youth Service Authorities may also offer such services (Mancheva/Nonchev, 2013: 41). In the case of UAMs accommodated in the Viennese Youth Welfare Authority' reception facility Drehscheibe, access to psychological support is provided. ¹¹⁴

(Koppenberg, 2014). En ce qui concerne l'accès au soutien psychologique, un nouveau projet appelé RESET, financé par le ministère des affaires sociales, a été introduit en 2021. Il prévoit un financement supplémentaire pour les organisations qui proposent des psychothérapies aux réfugiés. (AIDA, 2021)

-**Le logement** et la dimension régionale de l'intégration ; La politique du logement et les activités d'intégration sont étroitement liées, en particulier dans les municipalités qui ont peu d'expérience en matière de politiques d'intégration. Le renforcement de la responsabilité politique en matière d'intégration et la création de conseillers municipaux chargés des questions d'intégration sont jugés nécessaires.

En Autriche, le **passage à l'âge adulte** ne donne plus droit à un tuteur. En outre, les MENA qui atteignent l'âge de 18 ans doivent quitter les structures d'accueil qui leur sont réservées. La procédure de déménagement peut s'avérer difficile lorsque les services sociaux doivent être interrompus, comme la scolarisation et la formation professionnelle, que la socialisation est coupée et/ou que les frères et sœurs sont séparés les uns des autres. Dans des cas exceptionnels, les anciens MENA peuvent rester dans leur centre d'accueil pour une période limitée (par exemple, jusqu'à ce qu'ils obtiennent leur diplôme). La loi fédérale sur le service de l'enfance et de la jeunesse prévoit la possibilité de poursuivre la prise en charge et le soutien éducatif des anciens MENA sous certaines conditions, mais seulement jusqu'à l'âge maximum de 21 ans (Koppenberg, 2014).

Belgique

Directives européennes contraignantes pour le droit national

- Directive 2000/78/CE du 27 novembre 2000 portant création d'un cadre général en faveur de l'égalité de traitement en matière d'emploi et de travail ;
- Directive 2000/43/CE du Conseil du 29 juin 2000 relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique.
- Circulaire des procureurs généraux du 11 octobre 2004
- Directive ministérielle sur la recherche des personnes disparues du 20 février 2002, adaptée le 20 avril 2003.
- Résolution du Conseil européen du 26 juin 1997 sur les mineurs non accompagnés originaires de pays tiers
- Règlement Dublin II (2003)
- Directive 2003/9/CE de l'UE (loi sur l'accueil)
- Directive 2004/81/CE relative au titre de séjour délivré aux ressortissants de pays tiers qui sont victimes de la traite des êtres humains ou ont fait l'objet d'une aide à l'immigration clandestine et qui coopèrent avec les autorités compétentes.
- Directive 2004/83/CE de l'UE (directive sur les qualifications)
- Directive 2005/85/CE de l'UE (Procédures d'asile)

Le processus d'intégration en Belgique commence dans les centres d'accueil par les travailleurs sociaux et avec l'aide du tuteur. Pendant cette période, les mineurs non accompagnés développent un "projet de vie" qui implique souvent une approche individualisée pour chaque MENA, en fonction de ses capacités. En outre, de multiples projets sont fournis concernant la préparation à la vie adulte, y compris la gestion de leur propre budget et l'apprentissage de la préparation de leurs repas dans le but de vivre de manière indépendante et d'être suffisamment intégré dans la société belge. L'éducation est l'une des principales étapes vers l'intégration. Outre l'éducation, les MENA bénéficient d'autres droits sociaux et économiques : le droit à l'aide sociale et aux allocations, l'accès aux soins de santé et le droit au travail.

-Éducation

Chaque enfant en Belgique, y compris les mineurs non accompagnés, a droit à l'éducation conformément à la loi. L'enseignement est obligatoire pour l'enseignement primaire et secondaire. Pour les mineurs non accompagnés, l'enseignement obligatoire prend effet à partir du 60e jour suivant l'inscription au "Registre des étrangers". En Belgique, le processus d'intégration est placé sous les auspices des régions et des communautés. La Communauté flamande a développé ce que l'on appelle la "inburgeringsbeleid" (politique d'intégration civique), qui vise également les mineurs non accompagnés. La création de "classes d'accueil" pour les nouveaux arrivants, dont l'objectif principal est d'enseigner la langue ainsi que le système socioculturel belge, facilite l'accès au système éducatif. En Communauté française, les ressortissants de pays tiers participent à des "classes passerelles", conformément à un décret adopté le 14 juin 2001, qui met les élèves en contact avec les institutions régulières, les prestataires d'assistance ou les organismes de formation du pays (De Bauche et De Bruycker, 2012).

-Accès à la protection sociale

L'État belge, conformément à l'article 22 de la Convention internationale des droits de l'enfant (CDE) du 20 novembre 1989, fournit une aide sociale par l'intermédiaire des centres publics d'aide sociale à toutes les personnes, y compris les mineurs non accompagnés, qui n'ont pas les moyens de vivre dans la dignité. Toutefois, pour les personnes hébergées dans des centres, l'aide est fournie en nature (logement, nourriture, vêtements, assistance psycho-médico-sociale et une petite allocation journalière de subsistance). (<http://www.ibz.be>).

Une fois qu'ils ont obtenu le statut de réfugié ou la protection subsidiaire, ils peuvent bénéficier d'une protection sociale, d'une scolarisation, d'une assistance juridique et psychologique, d'un logement dans un établissement spécialisé et d'une famille d'accueil, ce qui leur permet de s'intégrer socialement et culturellement (Commission européenne, 2021).

-Accès aux soins médicaux

Base constitutionnelle : L'article 23 de la Constitution belge de 1994 établit que " toute personne a le droit de mener une vie conforme à la dignité humaine [...] À cette fin, les lois, les lois fédérales et les règlements visés à l'article 134

garantissent les droits économiques, sociaux et culturels, en tenant compte des obligations correspondantes, et déterminent les conditions de leur exercice. Ces droits comprennent notamment le droit à la sécurité sociale, aux soins de santé et à l'assistance sociale, médicale et juridique" (Koppenberg, 2014). Lorsqu'un ressortissant d'un pays tiers demande une protection internationale en Belgique, l'État fédéral devient responsable de la fourniture des soins de santé. Les demandeurs d'asile ont le droit d'accéder gratuitement aux soins de santé, mais ils ne sont pas affiliés au régime national d'assurance maladie obligatoire des citoyens belges. Que les mineurs non accompagnés soient ou non des citoyens de l'UE, ils bénéficient de la même protection en vertu du droit belge. L'article 10§1 de la loi du 24 décembre 2014 stipule que "le tuteur veille à ce que le mineur aille à l'école et reçoive un soutien psychologique et des soins médicaux appropriés". Les mineurs non accompagnés ont donc accès aux soins de santé dans le cadre de l'INAMI.

Les mineurs non accompagnés sont autorisés à s'inscrire à l'assurance maladie et invalidité (AMI - ZIV) après 3 mois de fréquentation scolaire ou après avoir été dispensés de fréquentation scolaire par un organisme officiel lorsqu'ils vivent dans un centre d'accueil collectif. Ils doivent donc être inscrits à l'AMI - ZIV avant d'arriver à l'ILA - LOI. Fedasil détermine des forfaits pour les soins psychologiques, applicables pour toutes les dépenses de soins psychologiques à l'exception des ILA - LOI gérés par le CPAS - CPAS. Dans ce cas, le CPAS - CPAS suit généralement les règles existantes de paiement des psychologues. Les mineurs sans papiers conservent ce droit jusqu'à ce qu'ils perdent le statut de MENA (AIDA, 2021).

-Accès au travail

Les mineurs non accompagnés en Belgique ont accès au travail d'un étudiant sous certaines conditions ;

1. Possession d'un titre de séjour (inscription au registre des étrangers)
2. Obtention d'un contrat de travail étudiant
3. Délivrance d'un permis de travail de type C, le cas échéant
4. 20 heures de travail au maximum sur une base hebdomadaire et l'emploi doit être compatible avec les études.
5. Le mineur doit être âgé de 15 ans et suivre des études à temps plein ou avoir terminé son programme d'études (REM 2009).

Italie

Le cadre juridique

Le système juridique italien offre un cadre protecteur aux enfants les plus vulnérables qui voyagent non accompagnés, qu'ils demandent ou non une protection internationale. La sauvegarde et la protection des mineurs étrangers non accompagnés sont assurées par plusieurs dispositions, dont principalement le texte unifié sur l'immigration (décret législatif n° 286/1998), son règlement d'application (D.P.R. n° 394/1999) ; le règlement 535/1999 concernant les tâches du comité pour les mineurs étrangers, dont les compétences ont été transférées depuis 2012 à la direction générale des politiques d'immigration et d'intégration du ministère du travail et des affaires sociales ; (integrazione migranti, nn.d.). En vertu de la loi italienne sur l'immigration, les mineurs ne peuvent être expulsés et ont droit à l'éducation, quel que soit leur statut d'immigration ou celui de leurs parents ou de l'adulte responsable. En outre, ils ont le droit d'obtenir un permis de séjour "mineur" (permesso di soggiorno per minore età), qui peut être converti en permis "adulte" lorsqu'ils deviennent majeurs (18 ans). Elles prévoient la désignation d'un tuteur légal et la reconnaissance des droits fondamentaux des enfants non accompagnés tels que le droit à la protection, à la santé, à l'éducation, à des conditions de vie adéquates pour assurer leur bien-être et leur développement social, etc. (Griqt, 2017) .

En outre, l'Italie est le seul pays européen qui, en 2017, avec l'approbation de la loi n° 47, dite loi Zamba, (integrazione migranti, nn.d.) a adopté une législation visant spécifiquement les mineurs étrangers non accompagnés, en introduisant des changements significatifs à la législation existante dans le but de renforcer les outils de protection reconnus par le système italien en leur faveur. En particulier, la loi susmentionnée introduit explicitement l'interdiction absolue de rejeter les MENA à la frontière, qui ne peut en aucun cas être ordonnée.

La loi n° 47/2017, en outre, institue auprès de la Direction générale des politiques d'immigration et d'intégration le (Système national d'information sur les mineurs non accompagnés) qui, à travers le recensement de la présence des MENA sur le territoire italien, permet de suivre en permanence les mouvements des MENA en référence à leur

placement en accueil et à leur prise en charge par les services sociaux territorialement compétents et de gérer les données relatives à leur registre.

Stratégie d'intégration

La première reconnaissance par l'Italie de certains actes législatifs visant à réglementer les procédures d'intégration des migrants dans la communauté italienne a été réalisée en 1998, par le biais du décret législatif n° 286/1998 ("Loi consolidée des dispositions relatives à l'immigration et à la condition des ressortissants de pays tiers"). Un ensemble de droits (éducation, santé, intégration sociale, etc.) ont été consacrés pour la première fois dans un cadre législatif unitaire. Le décret législatif n° 286/1998 a été modifié par la "loi Bossi-Fini" (loi n° 189/2002) et le "paquet sécurité" (loi n° 125/2008), qui ont établi, entre autres, des dispositions plus restrictives concernant l'expulsion et la détention des migrants.

La "crise des réfugiés", dans le contexte du printemps arabe, a marqué un tournant dans la politique migratoire italienne, principalement en raison du plus grand nombre de citoyens non européens à la recherche d'opportunités économiques et d'une protection internationale dans l'histoire de l'Italie. L'accent a été mis sur la "sécurité", en intensifiant les contrôles aux frontières et en établissant une distinction arbitraire entre les demandeurs de protection internationale et les migrants en situation irrégulière aux frontières (Ibrido et Marchese, 2020).

Depuis 2012, l'accord d'intégration (European Website on Integration, n.d.) a été introduit, s'adressant aux demandeurs d'asile bénéficiant d'une protection internationale et disposant d'un permis de séjour d'une durée minimale d'un an. Plus précisément, ils doivent signer un accord avec l'État qui, entre autres, leur demande d'acquiescer à une connaissance adéquate de la langue italienne. Dans le cadre de cet accord, l'État propose un cours de langue et d'éducation civique aux demandeurs d'asile âgés de plus de 16 ans, qui sont tenus d'avoir un permis de séjour.

Le renouvellement du permis de séjour est subordonné à la réalisation d'objectifs d'intégration évalués au moyen d'un système de crédits. Certaines catégories sont toutefois exemptées de cette obligation, soit par la loi (comme les victimes de la traite, les mineurs non accompagnés et les migrants handicapés), soit de facto, puisque leur permis ne peut être retiré (comme les bénéficiaires d'une protection internationale ou humanitaire, les migrants familiaux, les résidents de longue durée et les membres de la famille de citoyens de l'UE).

Plan d'intégration

-Dialogue interreligieux

Le Pacte national pour un islam italien, récemment signé, que l'État et les communautés islamiques s'engagent à mettre en œuvre au cours des prochaines années, établit une nouvelle phase institutionnelle de collaboration avec les principaux représentants des communautés musulmanes en Italie, visant à faciliter la reconnaissance de l'islam, à promouvoir la transparence, le respect mutuel et à prévenir la radicalisation.

-Formation linguistique

L'apprentissage de la langue italienne représente un droit mais aussi un devoir, puisqu'il constitue une condition préalable essentielle à un parcours concret vers l'intégration sociale, fondamentale pour l'interaction avec la communauté locale, pour l'accès au marché du travail et aux services publics.

-L'accès à l'éducation et la reconnaissance des titres de formation et des qualifications

L'accès à l'éducation est l'un des piliers de l'intégration sociale. Le système scolaire italien est universel et gratuit et prête attention aux personnes les plus vulnérables, comme les mineurs étrangers non accompagnés qui souffrent d'un taux élevé d'abandon scolaire. Un facteur important facilitant l'intégration sociale des personnes ayant droit à une protection est la reconnaissance des diplômes et des qualifications acquis dans le pays d'origine (Ministère de l'Intérieur, 2017).

-Accès à l'emploi et à la formation

En Italie, plusieurs programmes spéciaux ont été mis en place pour aider les mineurs non accompagnés à accéder au marché du travail. L'une de ces pratiques prometteuses en Italie est le projet Pathways for education, employment and integration of young migrants (Parcours pour l'éducation, l'emploi et l'intégration des jeunes migrants), coordonné par le ministère du travail et des politiques sociales (2016-2019). Le projet est basé sur la

fourniture d'un plan d'intégration individuel (qui comprend le tutorat, le conseil, l'orientation professionnelle, l'orientation professionnelle et un stage de 5 mois dans une entreprise privée), visant à aider les mineurs non accompagnés et les jeunes migrants à devenir autonomes et à accéder au marché du travail (Trunk, Sebastio et Melillo, 2022).

-Accès aux soins de santé

En ce qui concerne spécifiquement les mineurs, les soins de santé sont toujours garantis, ainsi que l'attribution du pédiatre, quel que soit leur statut juridique. Avant 2017, les MENA avaient des droits limités en matière d'accès aux services de santé. Suite à l'adoption de l'article 14, paragraphe 1 de la loi 47/17, l'enregistrement de tous les MENA est devenu obligatoire dans le système national de santé (SSN), quel que soit leur statut juridique. L'intervention de médiateurs culturels est requise dans toutes les décisions concernant les besoins des mineurs en matière de santé et d'éducation. (Id. art. 14(3).) Loi n° 47 du 7 avril 2017) (Barn R, Di Rosa RT, Kallinikaki T. 2021).

-Accès au logement et à la résidence légale

Suite à la réforme de 2020, l'hébergement des bénéficiaires d'une protection internationale est assuré par le système SAI (Système d'hébergement et d'intégration). Le SAI est un réseau d'autorités locales et d'ONG financé par l'État qui héberge les enfants non accompagnés - dans certaines conditions, même après qu'ils sont devenus adultes -, les bénéficiaires d'une protection internationale et, dans la mesure des places disponibles, les demandeurs de protection internationale et les personnes qui ont obtenu d'autres permis de séjour pour des raisons spécifiques, parmi lesquelles les bénéficiaires d'une protection nationale (AIDA, 20220).

Pays-Bas

Cadre général

Les mineurs non accompagnés qui ont besoin d'une protection se voient accorder l'asile, tout comme les demandeurs d'asile adultes. Toutefois, en raison de leur âge, un certain nombre de mesures spéciales s'appliquent :

- Les mineurs étrangers non accompagnés se voient attribuer un tuteur jusqu'à leur 18e anniversaire.
- Les mineurs étrangers non accompagnés de moins de 15 ans sont placés dans des familles d'accueil par la Fondation Nidos. Les mineurs de 15 ans et plus, et ceux de moins de 15 ans qui ne peuvent être placés dans des familles d'accueil, sont hébergés par l'Agence centrale pour l'accueil des demandeurs d'asile (COA). Ils sont hébergés dans des centres d'accueil de petite taille avec une surveillance 24 heures sur 24.
- Le Service de l'immigration et de la naturalisation (IND) dispose de salles d'entretien spéciales pour les enfants de moins de 12 ans (par exemple avec des jouets). Certains membres du personnel sont spécialement formés pour interroger les enfants et les questionner d'une manière adaptée à leur âge.
- Les enfants non accompagnés aux Pays-Bas ont droit à un abri, à l'éducation, aux soins de santé et au soutien, tout comme les autres enfants (Gouvernement nl.nd).

Cadre juridique et politique

Principaux actes législatifs relatifs aux procédures d'asile, aux conditions d'accueil, à la détention et au contenu de la protection

Titre en anglais	Titre original (NL)	Abréviation	Lien web
Loi générale sur le droit administratif	Algemene Wet Bestuursrecht (AWB) (loi sur la protection de l'environnement)	GALA	https://bit.ly/2MsylJS (NL)

Loi sur les étrangers 2000	Vreemdelingenwet 2000 (Vw 2000)	Loi sur les étrangers	https://bit.ly/3qUN0MS (NL) http://bit.ly/1CPkXEI (EN)
Acte de l'Agence centrale de réception	Wet Centraal Opvang Orgaan (Wet COA)	Acte de réception	https://bit.ly/36cQane (NL)
Loi sur le travail des étrangers	Mesures de protection de l'environnement (Wav)	Loi sur le travail des étrangers	https://bit.ly/3a8zONB (NL)

(AIDA, 2022)

Accès à l'éducation

Selon l'article 3 de la loi sur l'enseignement obligatoire, l'éducation est obligatoire pour tout enfant de moins de 18 ans. Tous les mineurs ont droit à l'éducation en vertu des traités internationaux et la fréquentation scolaire des mineurs est obligatoire aux Pays-Bas. Cela s'applique à la fois aux enfants ayant un droit de résidence et aux enfants sans droit de résidence (AIDA, 2022).

L'enseignement primaire pour les enfants peut être dispensé dans un centre pour demandeurs d'asile ainsi que dans une école primaire "normale". Les enfants commencent par suivre des cours de langue spécifiques où ils apprennent le néerlandais et passent ensuite à l'enseignement ordinaire. Dans l'enseignement ordinaire, l'attention est également portée sur la maîtrise du néerlandais et l'apprentissage de la culture néerlandaise.

Les enfants qui, à leur arrivée, ont atteint l'âge de l'enseignement secondaire (12 ans) commenceront dans une "Internationale Schakel Klas" [classe internationale de transition] (ISK) où ils peuvent rester au maximum deux ans. En mettant l'accent sur l'enseignement des langues (80 %) dans l'ISK, les enfants seront préparés à l'enseignement ordinaire. En maîtrisant un niveau suffisant de la langue néerlandaise, l'enfant peut suivre un enseignement normal (Zijlstra et al., 2017).

Accès aux soins de santé

Les enfants non accompagnés demandeurs d'asile ont accès aux services de santé au même titre que les autres enfants. Ils bénéficient d'une assistance supplémentaire dans des installations d'accueil séparées. Ils se voient attribuer un tuteur de la Fondation Nidos, qui est chargé d'héberger les enfants et de leur fournir une assurance maladie. Si leur demande est rejetée, ils conservent leur droit de vivre dans les centres d'accueil pour demandeurs d'asile, de bénéficier des services de santé et leur droit à l'éducation jusqu'à leur départ, conformément à l'article 6 des Mesures relatives aux demandeurs d'asile et aux autres catégories de ressortissants étrangers (Noret, 2017).

En général, les MENA ont un accès égal aux services tels que la tutelle et l'éducation, quel que soit leur statut de résidence (réfugiés mineurs, demandeurs d'asile et migrants sans papiers). Cependant, l'accès aux services de santé pour les mineurs sans papiers qui n'ont pas de statut de résidence légal peut être plus restreint que pour les jeunes néerlandais dans le système de protection de la jeunesse. Par exemple, l'évaluation du besoin de soins psychosociaux doit être renouvelée tous les six mois, au lieu des 12 mois habituels pour les enfants néerlandais (décret de la loi sur la jeunesse [Besluit Jeugdwet], article 2.1, sections 2 et 3). Une fois que les MENA ont atteint l'âge de 18 ans, et s'ils sont sans papiers, ils n'ont plus droit aux services sociaux et à l'éducation, et n'ont accès qu'aux soins médicaux de base. Dans certaines situations, ils ont le droit d'accéder à des abris de base (Oxfam, n.d.).

Mineurs non accompagnés atteignant l'âge de 18 ans

Pour les MENA, avoir 18 ans signifie qu'ils doivent quitter les centres d'accueil pour enfants. S'ils attendent toujours l'issue de la procédure d'asile, ils sont transférés dans des structures pour adultes et bénéficient d'un minimum de prestations sociales. Si la demande est rejetée et que tous les recours légaux sont épuisés, les MENA doivent quitter

le centre d'accueil et se prendre en charge. Dès lors, ils sont considérés comme des migrants irréguliers qui doivent organiser leur retour "volontaire" dans le pays d'origine, faute de quoi ils peuvent être contraints de quitter les Pays-Bas.

Il existe plusieurs initiatives aux Pays-Bas pour soutenir les jeunes non accompagnés après leur dix-huitième anniversaire. Ce soutien est axé sur les conditions de vie primaires, les procédures juridiques et l'éducation, sur la création d'une perspective d'avenir positive, sur l'intégration aux Pays-Bas et/ou sur le retour du jeune dans son pays d'origine (Zijlstra et al., 2017).

Certaines villes des Pays-Bas ont ou financent des services pour les enfants non accompagnés qui ont vieilli, appelés "équipes ex-ama", le terme "ama" désignant l'enfant non accompagné en néerlandais. Par exemple, la ville d'Utrecht soutient financièrement l'équipe locale d'ex-ama du Conseil néerlandais pour les réfugiés. L'équipe a été créée en 2003 en réponse aux enfants non accompagnés sans abri, sans papiers et âgés qui vivent dans la ville. L'objectif principal de l'équipe est de soutenir les enfants non accompagnés dans leur voyage vers l'indépendance, quel que soit leur statut de résidence. Cet objectif est atteint grâce à la mise en place d'un réseau de soutien, à un accompagnement intensif (y compris en ce qui concerne le statut de séjour) et à la création d'une certaine forme de stabilité pour les enfants âgés non accompagnés. Le service, fourni par des professionnels ayant reçu une formation juridique, commence progressivement six mois avant que l'enfant n'atteigne l'âge de 18 ans, lorsque Nidos, le service gouvernemental chargé du logement et de la tutelle des enfants non accompagnés, commence à partager des informations avec l'équipe ex-ama d'Utrecht. Il n'y a pas de date limite pour l'aide ou les conseils que les jeunes peuvent recevoir. Dans la ville d'Eindhoven, l'organisation Vluchteling in de Knel174 ("VIDK") soutient les personnes sans papiers, y compris les jeunes, afin de leur offrir des perspectives d'avenir durables. Un projet spécifique pour les

Les MENA titulaires d'un permis de séjour qui atteignent l'âge de dix-huit ans ont droit aux mêmes facilités que les Néerlandais ; ils peuvent travailler, louer leur propre logement et, s'ils veulent étudier, ils peuvent demander une bourse d'études ou d'autres prestations sociales (Van der Vennet, 2022).

Espagne

Cadre juridique - Réglementation relative à la protection des mineurs.

-Constitution espagnole de 1978. Dans la Constitution, l'enfance est présente dans le titre I consacré aux droits et devoirs fondamentaux. Ainsi, l'article 39, quatrième section, prévoit que les enfants bénéficient de la protection prévue par les accords internationaux qui sauvegardent leurs droits.

-Loi 21/1987, du 11 novembre, modifiant le code civil et la loi de procédure civile en matière d'adoption (BOE n° 275 du 17 novembre 1987).

-Loi Organique 1/1996, du 15 janvier, sur la Protection Juridique des Mineurs, modifiant partiellement le Code Civil et la Loi de Procédure Civile (BOE n° 15, du 17 janvier 1996).

-Code civil espagnol (Net for U Spain, n.d.)

L'Espagne n'a pas encore transposé la refonte de la directive sur les conditions d'admission, les procédures d'asile et les conditions d'accueil (AIDA, 2022).

Représentation légale - Tutelle

Le système juridique espagnol confie à l'administration publique la fonction de tutelle, en cas de déclaration de négligence à l'égard d'un mineur non accompagné. La représentation administrative des mineurs non accompagnés se concentre en particulier sur l'accueil des MENA dans des centres de protection et sur la fourniture d'une éducation, de services de santé publique et d'un accès au travail lorsqu'ils atteignent leur majorité. En résumé, l'exécution matérielle des droits des mineurs non accompagnés est un devoir des institutions publiques en Espagne. L'article 215 du règlement de la loi organique 4/2000 relative aux droits et libertés des étrangers en Espagne et à leur intégration sociale, stipule :

"La direction générale des forces de police et de sécurité disposera d'un registre des mineurs non accompagnés à des fins d'identification uniquement, qui sera coordonné par le procureur général, dans le cadre des compétences attribuées au ministère public en vertu de l'article 35 de la loi organique 4/2000, dans le cadre de sa fonction de garantie et de protection des intérêts de l'enfant" (Net for U Spain, n.d. pg 12).

Accès au logement

La compétence en matière de tutelle des mineurs étrangers non accompagnés correspond aux services de protection de l'enfance des différentes régions d'Espagne dans lesquelles se trouve le mineur. Chaque région a développé sa propre procédure de prise en charge résidentielle pour assister ces enfants, par conséquent, les pratiques et les ressources sont très différentes d'une région à l'autre. Dans certains cas, elles ont créé des centres spécifiques pour les mineurs non accompagnés, tant pour l'accueil initial que pour les phases de long séjour. Dans d'autres cas, des ressources spécifiques pour le premier accueil sont promues, puis l'intégration est progressivement recherchée (Net for U Spain, n.d.).

Accès à l'éducation

L'accès à l'éducation gratuite est un droit pour tous les enfants en Espagne et la scolarisation des mineurs est obligatoire de 6 à 16 ans. Ce droit n'est pas explicitement prévu par la loi sur l'asile, mais il est garanti par d'autres réglementations concernant les étrangers et les mineurs.

Le schéma suivi pour intégrer les enfants demandeurs d'asile à l'école varie en fonction de la communauté autonome dans laquelle ils sont placés, car chaque administration régionale gère et organise les systèmes scolaires comme elle l'entend. Certaines communautés comptent sur des classes préparatoires, d'autres ont des tuteurs dans la classe normale et d'autres encore n'offrent pas de services supplémentaires ou spécialisés pour faciliter l'intégration à l'école (AIDA, rapport national, 2016).

Accès aux soins de santé

La législation sur l'immigration garantit le plein accès aux soins de santé pour tous les mineurs étrangers, sur un pied d'égalité avec les Espagnols.

L'article 3ter, alinéa 4, de la loi 16/2003 dispose que "dans tous les cas, les ressortissants étrangers âgés de moins de 18 ans bénéficient des soins de santé dans les mêmes conditions que les citoyens espagnols". Cette disposition indique clairement que tous les mineurs, y compris les mineurs non accompagnés, ont accès aux services de santé dans les mêmes conditions que les mineurs espagnols, c'est-à-dire gratuitement.

Concernant plus spécifiquement les mineurs non accompagnés "demandeurs d'asile", l'article 47 de la loi 12/2009 rappelle que les mineurs demandeurs de protection internationale et qui sont "victimes de toute forme d'abus [...] ou victimes d'un conflit armé, reçoivent tous les soins de santé ainsi que les soins spécialisés et psychologiques nécessaires" (Noret, 2017).

Passage à l'âge adulte

En Espagne, certains programmes de soins de santé ont été développés pour les jeunes, les anciens mineurs sous tutelle, mais on ne peut pas dire qu'il existe un système généralisé de transition vers la vie adulte. En ce qui concerne les possibilités de régularisation, les enfants qui atteignent l'âge adulte munis d'un permis de séjour auront trois mois pour le renouveler à l'expiration de celui-ci. Si la circonstance de minorité qui a donné lieu au permis n'est pas maintenue, ces enfants devront transformer ce document en autorisation de séjour et de travail.

Par ailleurs, les personnes sans papiers peuvent demander, à l'initiative de l'organe de contrôle, un permis de séjour pour circonstances exceptionnelles qui leur sera accordé sur la base d'un certain nombre de critères d'évaluation discrétionnaires (essentiellement la participation à des activités de formation et d'intégration) (Net for U Spain, n.d.).

Grèce

Le cadre juridique

1. Loi 4375/2016 : " Organisation et fonctionnement du service d'asile, de l'autorité de recours, du service d'accueil et d'identification création d'un secrétariat général à l'accueil, dispositions relatives au travail des bénéficiaires de la protection internationale et autres dispositions " Adaptation de la législation grecque aux dispositions de la directive 2013/32 / UE du Parlement de l'Union européenne et du Conseil, " relative à des procédures communes pour l'octroi et le retrait du régime de protection internationale ".

2. Loi 4375/2016 : article 34 : nomination d'un mineur non accompagné et d'un commissaire temporaire et permanent, article 45 : procédure de demande de protection internationale pour les mineurs non accompagnés, article 46 : Éviter la détention des mineurs

3. Décret présidentiel : 220/2007 "sur l'accueil des demandeurs d'asile" - adaptation de la législation grecque aux dispositions de la directive 2003/9/CE du 27 janvier 2003 sur le sujet avec les exigences minimales pour l'accueil des demandeurs d'asile dans les États membres. Article 19 : procédure d'asile - demande de protection internationale conformément à la Convention de Genève

4. L.3907 / 2011 "Mise en place d'un service d'asile et d'un service de premier accueil" - adaptation de la législation grecque à ses dispositions Directive 2008/15 / CE relative aux règles de droit public applicables dans les États membres au retour des ressortissants de pays tiers en séjour irrégulier".

5. Article 32 L.3907 / 2011 (par lequel a été incorporé dans l'ordre juridique grec l'article 17 de la directive 2008/15 / CE) combiné avec l'article 46 L.4375 / 2016 : Les mineurs non accompagnés sont détenus en dernier recours, uniquement dans le but de les orienter vers une structure d'accueil. Période maximale de réservation : 25 jours et, dans des circonstances exceptionnelles, prolongation de la réservation jusqu'à 20 jours (loi 3907, 2011).

Tutelle

Les autorités compétentes en matière de protection des mineurs non accompagnés prennent immédiatement les mesures appropriées pour : assurer la représentation nécessaire des mineurs non accompagnés afin de garantir l'exercice de leurs droits, ainsi que le respect des obligations énoncées dans le présent article. À cette fin, toutes les autorités publiques et tous les tiers, qui sont informés de quelque manière que ce soit de l'arrivée ou de la présence d'un mineur non accompagné, informent sans délai le service de protection des groupes vulnérables, des réfugiés et des demandeurs d'asile de la direction générale de l'aide sociale. Ce dernier prend les mesures nécessaires pour désigner un commissaire chargé de l'affaire et de placer le procureur compétent. Le mineur non accompagné est immédiatement informé de la nomination d'un commissaire. Le commissaire exerce ses fonctions en vue de sauvegarder l'intérêt supérieur et le bien-être général de l'enfant. La personne agissant en tant que commissaire n'est remplacée qu'en cas de besoin. Les personnes dont les intérêts sont en conflit ou pourraient être en conflit avec les intérêts du mineur non accompagné ne peuvent pas être désignées comme commissaires. Les autorités compétentes pour la protection des mineurs non accompagnés évaluent régulièrement l'aptitude des commissaires, ainsi que la disponibilité des moyens nécessaires à la représentation des mineurs non accompagnés (cisotra.eu, n.d.).

Passage à l'âge adulte

La plupart des centres d'accueil et d'hébergement ne peuvent pas continuer à accueillir des mineurs non accompagnés après leur majorité. Ils doivent donc déménager dans un hotspot avec d'autres adultes. Dans de rares cas, le mineur non accompagné peut rester dans le centre d'accueil jusqu'à ce qu'il puisse trouver un emploi et subvenir à ses besoins de manière autonome, mais c'est l'exception.

Le passage à l'âge adulte ne signifie pas que l'individu est exclu de l'accès à l'enseignement secondaire, s'il souhaite poursuivre ses études. Une fois devenu adulte, le mineur non accompagné peut obtenir un permis de travail (cisotra.eu, n.d.).

Accès à l'éducation

En vertu du droit national, les mineurs non accompagnés jouissent des mêmes droits en matière d'éducation, de formation, de santé et de soutien linguistique que les autres enfants vivant en Grèce. Dans la loi .4251/2014, l'art. 21 (chapitre F) définit les droits communs des ressortissants de pays tiers. Selon l'article : " Les citoyens mineurs de pays tiers, résidant sur le territoire grec, sont soumis à l'obligation scolaire, au même titre que les autochtones. Les mineurs de pays tiers qui fréquentent tous les niveaux d'enseignement ont, sans restriction, accès aux activités scolaires ou à la communauté éducative".

Accès aux soins de santé

Selon l'article 33, section 2, de la loi 4368/2016, les demandeurs d'asile et les réfugiés sont considérés comme des groupes vulnérables et ont donc accès gratuitement au système de santé public, au même titre que les ressortissants grecs sans ressources. L'article 33 de la loi 4368/20161 prévoit l'accès gratuit aux services médicaux et pharmaceutiques fournis par le système de santé grec aux personnes non assurées et aux membres des "groupes sociaux vulnérables". Cela inclut les réfugiés, les demandeurs d'asile (à partir du moment où ils expriment leur volonté de demander l'asile) et les mineurs quel que soit leur statut juridique, y compris les enfants non accompagnés et les enfants sans résidence légale en Grèce.

Conformément à l'article 33 para. 3 de la loi 4368/2016 et de la décision ministérielle conjointe A3(γ)/ΓΠ/οικ.25132/4-4-2016, les personnes relevant du champ d'application de l'article 33 doivent avoir un numéro de sécurité sociale (" AMKA ") pour pouvoir accéder aux soins de santé gratuits dans le système de santé public. Ce numéro est délivré par les centres de services aux citoyens dans toute la Grèce ("KEP") ou par les bureaux de l'Agence de sécurité sociale ("EFKA"). Pour les demandeurs d'asile et les autres membres des " groupes vulnérables " qui ne remplissent pas les conditions d'obtention d'un AMKA ou qui n'en ont pas, l'article 3 de la décision ministérielle conjointe de 2016 prévoit la délivrance d'une carte spéciale de soins de santé pour les étrangers (" K.Y.P.A ") donnant accès aux soins gratuits dans le système de santé public (Amnesty International, 2019).

Accès à l'emploi

En Grèce, un enfant qui a atteint l'âge de 15 ans peut, avec le consentement général des personnes qui ont la garde de l'enfant, signer un contrat de travail. Si ces personnes ne donnent pas leur consentement, le tribunal statue à la demande de l'enfant (code civil, article 136). Pour un emploi régulier, les personnes doivent avoir un numéro d'identification fiscale. Pour les enfants, cela nécessite le consentement du parent ou du tuteur légal. Dans la pratique, le manque de tuteurs rend difficile l'obtention d'un numéro d'identification pour les enfants non accompagnés. Au moment de la recherche, les demandeurs d'asile avaient accès au marché du travail à partir du moment où ils déposaient leur demande d'asile et obtenaient une carte de demandeur d'asile. À partir de janvier 2020, cet accès ne commencera que six mois après le dépôt de la demande d'asile. Les bénéficiaires d'une protection internationale ont accès à l'emploi dans les mêmes conditions que les ressortissants nationaux (FRA, 2021)².

² ENFANTS NON ACCOMPAGNÉS EN DEHORS DU SYSTÈME DE PROTECTION DE L'ENFANCE - ÉTUDE DE CAS : PAKISTANI CHILDREN IN GREECE REPOR, Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne. (2021). [en ligne] Disponible à l'adresse : https://fra.europa.eu/sites/default/files/2021-12/fra-2021-unaccompanied-children-greece_en.pdf.

Bibliographie

Convention relative aux droits de l'enfant, 1989, Traité no. 27531. Série des traités des Nations unies, 1577, [en ligne] Disponible à : <<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>> [Consulté le 23 mai 2022].

COMITÉ DES DROITS DE L'ENFANT, 2000, CRC/C/15/Add.137 [en ligne] Disponible sur : <<https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPrICAqhKb7yhsgnXZ0ChBsrwmcY8%2F%2BFNoDE4Sa64tHzpNzsbXq3Q3Osl4o3jsxHDLhFxmOKV9pOoXVmln%2BicnMnW01r6pX3X6wNZCZYU2XPYRFEm%2BI%2FuW>> [Consulté le 26 mai 2022].

CRC/C/GC/14. 2022. Comité des droits de l'enfant Observation générale n° 14. [en ligne] Disponible à : <https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/gc/crc_c_gc_14_eng.pdf> [Consulté le 1er juin 2022].

Comité des droits de l'enfant des Nations Unies (CRC), Observation générale n° 4 (2003) : La santé et le développement des adolescents dans le contexte de la Convention relative aux droits de l'enfant, 1er juillet 2003, CRC/GC/2003/4, disponible à l'adresse suivante : <https://www.refworld.org/docid/4538834f0.html> [consulté le 9 juin 2022].

Comité des droits de l'enfant des Nations Unies (CRC), Observation générale n° 7 (2005) : La mise en œuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance, 20 septembre 2006, CRC/C/GC/7/Rev.1, disponible à l'adresse suivante : <https://www.refworld.org/docid/460bc5a62.html> [consulté le 9 juin 2022].

Comité des droits de l'enfant des Nations Unies (CRC), Observation générale n° 20 (2016) sur la mise en œuvre des droits de l'enfant pendant l'adolescence, 6 décembre 2016, CRC/C/GC/20, disponible à l'adresse : <https://www.refworld.org/docid/589dad3d4.html> [consulté le 10 juin 2022].

Comité des droits de l'enfant des Nations Unies (CRC), Observation générale n° 12 (2009) : Le droit de l'enfant d'être entendu, 20 juillet 2009, CRC/C/GC/12, disponible à l'adresse : <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html> [consulté le 7 juin 2022]

Cypcs.org.uk. 2020. Projet d'observation générale n° 25 (202x) Les droits de l'enfant en relation avec l'environnement numérique. [en ligne] Disponible à : <<https://www.cypcs.org.uk/wp-content/uploads/2021/02/Draft-General-Comment-25.pdf>> [Consulté le 8 juin 2022].

Comité des droits de l'enfant des Nations unies (CRC), Observation générale n° 3 (2003) : Le VIH/SIDA et les droits de l'enfant, 17 mars 2003, CRC/GC/2003/3, disponible à l'adresse : <https://www.refworld.org/docid/4538834e15.html> [consulté le 9 juin 2022].

Comité des droits de l'enfant des Nations Unies (CRC), Observation générale n° 4 (2003) : La santé et le développement des adolescents dans le contexte de la Convention relative aux droits de l'enfant, 1er juillet 2003, CRC/GC/2003/4, disponible à l'adresse suivante : <https://www.refworld.org/docid/4538834f0.html> [consulté le 9 juin 2022].

Comité des droits de l'enfant des Nations unies (CRC), Observation générale n° 9 (2006) : Les droits des enfants handicapés, 27 février 2007, CRC/C/GC/9, disponible à l'adresse : <https://www.refworld.org/docid/461b93f72.html> [consulté le 9 juin 2022].

Comité des droits de l'enfant des Nations unies, Observation générale n° 15 (2013) sur le droit de l'enfant de jouir du meilleur état de santé possible (art. 24), 17 avril 2013, CRC/C/GC/15, disponible à l'adresse : <https://www.refworld.org/docid/51ef9e134.html> [consulté le 9 juin 2022].

Comité des droits de l'enfant des Nations unies, Observation générale n° 1 (2001), Article 29 (1), Les buts de l'éducation, 17 avril 2001, CRC/GC/2001/1, disponible à l'adresse : <https://www.refworld.org/docid/4538834d2.html> [consulté le 10 juin 2022].

Comité des droits de l'enfant des Nations Unies (CRC), Observation générale n° 17 (2013) sur le droit de l'enfant au repos, aux loisirs, au jeu, aux activités récréatives, à la vie culturelle et aux arts (art. 31), 17 avril 2013, CRC/C/GC/17, disponible à l'adresse suivante : <https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html> [consulté le 10 juin 2022].

Comité des droits de l'enfant de l'ONU, Observation générale no 8 (2006) : Le droit de l'enfant à une protection contre les châtiments corporels et les autres formes cruelles ou dégradantes de châtiments (articles 19, 28, paragraphe 2, et 37, entre autres), 2 mars 2007, CRC/C/GC/8, disponible à l'adresse : <https://www.refworld.org/docid/460bc7772.html> [consulté le 10 juin 2022].

Comité des droits de l'enfant des Nations Unies (CRC), Observation générale n° 10 (2007) : Les droits de l'enfant dans la justice pour mineurs, 25 avril 2007, CRC/C/GC/10, disponible à l'adresse : <https://www.refworld.org/docid/4670fca12.html> [consulté le 11 juin 2022].

Comité des droits de l'homme des Nations Unies (CDH), CCPR Observation générale n° 24 : Questions relatives aux réserves formulées lors de la ratification du Pacte ou de l'adhésion à celui-ci ou aux protocoles facultatifs s'y rapportant, ou relatives aux déclarations faites en vertu de l'article 41 du Pacte, 4 novembre 1994, CCPR/C/21/Rev.1/Add.6, disponible à l'adresse suivante : <https://www.refworld.org/docid/453883fc11.html> [consulté le 11 juin 2022].

Echr.coe.int. 1950. Convention européenne des droits de l'homme. [en ligne] Disponible sur : https://www.echr.coe.int/documents/convention_eng.pdf [Accédé le 15 juin 2022]

Commission européenne - Commission européenne. Action de l'UE en matière de droits de l'enfant. [en ligne] Disponible sur : https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-action-rights-child_en [Accédé le 1er juin 2022].

2012. VERSION CONSOLIDÉE DU TRAITÉ SUR L'UNION EUROPÉENNE. Journal officiel de l'Union européenne C 326/13. Disponible à l'adresse : https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0023.02/DOC_1&format=PDF [consulté le 3 juin 2022].

2012. CHARTE DES DROITS FONDAMENTAUX DE L'UNION EUROPÉENNE 2012/C 326/02. [en ligne] Disponible à : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=EN> [Consulté le 2 juin 2022].

Anon, Régime d'asile européen commun. Migration et affaires intérieures. Disponible à l'adresse : https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/common-european-asylum-system_en [consulté le 8 juillet 2022].

Commission européenne, Direction générale des migrations et des affaires intérieures, Un régime d'asile européen commun, Office des publications, 2014, <https://data.europa.eu/doi/10.2837/65932>

Fra.europa.eu. 2014. LES ENFANTS NON ACCOMPAGNÉS EN DEHORS DU SYSTÈME DE PROTECTION DE L'ENFANCE. [en ligne] p. 55 Disponible sur : https://fra.europa.eu/sites/default/files/2021-12/fra-2021-unaccompanied-children-greece_en.pdf [Consulté le 14 juin 2022].

Papoutsis, E., 2020. La protection des mineurs migrants non accompagnés en vertu du droit international des droits de l'homme : Revisiting Old Concepts and Confronting New Challenges in Modern Migrant Flows. [en ligne] Digital Commons @ American University Washington College of Law. Disponible à l'adresse : <https://digitalcommons.wcl.american.edu/auilr/vol35/iss2/3/> [consulté le 18 juillet 2022].

Guerra, V. et Brindle, D., 2017. Promouvoir l'inclusion sociale des enfants et des jeunes migrants. Le devoir des services sociaux. [en ligne] Esn-eu.org. Disponible à l'adresse : https://www.esn-eu.org/sites/default/files/publications/25.01.2018_VGReview_Migration_Report_Final.pdf [consulté le 18 juillet 2022].

Fra.europa.eu. 2019. Rapport sur les droits fondamentaux 2019. [en ligne] Disponible à : https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2019-fundamental-rights-report-2019_en.pdf [Consulté le 18 juillet 2022].

Grote, J., Müller, A. et Vollmer, M., 2015. Rapport politique 2015 du REM - Migration, intégration, asile. [en ligne] Site web européen sur l'intégration. Disponible à l'adresse : https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/emn-policy-report-2015-migration-integration-asylum_en [Consulté le 18 juillet 2022].

Euaa.europa.eu. 2018. Rapport annuel sur la situation de l'asile dans l'Union européenne 2018. [en ligne] Disponible à : <https://euaa.europa.eu/sites/default/files/easo-annual-report-2018-web.pdf> [Consulté le 18 juillet 2022].

Base de données d'information sur l'asile | Conseil européen pour les réfugiés et les exilés. 2022. Critères et restrictions d'accès aux conditions d'accueil - Base de données sur l'asile | Conseil européen sur les réfugiés et les exilés. [en ligne] Disponible sur : <https://asylumineurope.org/reports/country/austria/reception-conditions/access-and-forms-reception-conditions/criteria-and-restrictions-access-reception-conditions/> [Consulté le 15 juin 2022].

Heilemann, S., 2017. Le système d'hébergement et de prise en charge des mineurs non accompagnés en Autriche. [en ligne] Asyl.at. Disponible à l'adresse : <https://www.asyl.at/files/180/30-swsvol15no12017.pdf> [consulté le 5 juillet 2022].

Autriche : Loi fédérale régissant l'aide sociale de base des demandeurs d'asile dans les procédures d'admission et de certains autres étrangers (loi de 2005 sur l'aide sociale de base du gouvernement fédéral - VVG-B 2005) [Autriche], 1er septembre 2018, disponible à l'adresse : <https://www.refworld.org/docid/5c863f647.html> [consulté le 15 juin 2022].

Site web européen sur l'intégration. 2010. Nationaler Aktionsplan für Integration - Bericht. [en ligne] Disponible à : https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/nationaler-aktionsplan-fur-integration-bericht_en [Consulté le 1er juillet 2022].

Site web européen sur l'intégration. 2016. Autriche : 50-Points-Plan vers l'intégration des réfugiés. [en ligne] Disponible sur : https://ec.europa.eu/migrant-integration/news/osterreich-50-punkte-plan-zur-integration-von-asylberechtigten-und-subsiar_en [Consulté le 1er juillet 2022].

Fedlex.data.admin.ch. 2020. *Loi fédérale sur les étrangers et l'intégration*. [en ligne] Disponible sur : <<https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/2007/758/20200401/en/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-2007-758-20200401-en-pdf-a.pdf>> [Consulté le 1er juillet 2022].

Hancilova, B. et Knauder, B., 2011. *Mineurs non accompagnés demandeurs d'asile : Aperçu de la protection, de l'assistance et des pratiques prometteuses*. [en ligne] Infomie.net. Disponible à l'adresse : <http://infomie.net/IMG/pdf/Unaccompanied_Minors_Asylum-seekers_Overview_of_Protection_Assistance_and_Promising_Practices.pdf> [Consulté le 4 juillet 2022].

Base de données d'information sur l'asile | Conseil européen pour les réfugiés et les exilés. 2021. *Soins de santé - Base de données sur l'asile | Conseil européen pour les réfugiés et les exilés*. [en ligne] Disponible sur : <<https://asylumineurope.org/reports/country/austria/content-international-protection/health-care/>> [Consulté le 4 juillet 2022].

Koppenberg, S., 2014. *Les mineurs non accompagnés en Autriche : Législation, pratiques et statistiques*. [en ligne] Publications.iom.int. Disponible à l'adresse : <https://publications.iom.int/system/files/pdf/unaccompanied_minors_in_austria_en.pdf> [consulté le 1er juillet 2022].

De Bauche, L. et De Bruycker, P., 2012. *Mobilité intra-européenne des ressortissants de pays tiers*. [en ligne] Emnbelgium.be. Disponible à l'adresse : <https://emnbelgium.be/sites/default/files/publications/intra-eu_mobility_tcn_be_-_emn_study-en.pdf> [consulté le 5 juillet 2022].

Site web européen sur l'intégration. 2021. *Belgique : Plainte contre le Secrétaire d'Etat à l'Asile et à la Migration concernant l'accueil des mineurs migrants non accompagnés*. [en ligne] Disponible à : <https://ec.europa.eu/migrant-integration/news/belgium-complaint-against-secretary-state-asylum-and-migration-regarding-reception_en> [Consulté le 5 juillet 2022].

Asylumineurope.org. 2021. *Rapport national : Belgique*. [en ligne] Disponible à : <https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2022/04/AIDA-BE_2021update.pdf> [Consulté le 5 juillet 2022].

Ibz.be. 2009. *Mineurs non accompagnés en Belgique Modalités d'accueil, de retour et d'intégration*. [en ligne] Disponible sur : <<https://www.ibz.be/download/newsletter/EMN%20-%20BE%20report%20Unaccompanied%20Minors.pdf>> [Consulté le 5 juillet 2022].

Integrazionemigranti.gov.it. n.d. *Mineurs étrangers non accompagnés Règles et données sur la présence, la protection et l'accueil des mineurs non accompagnés*. [en ligne] Disponible à : <<https://integrazionemigranti.gov.it/en-gb/Dettaglio-approfondimento/id/38/Unaccompanied-foreign-minors>> [Consulté le 5 juillet 2022].

Grigt, S., 2017. *Le voyage de l'espoir*. [en ligne] Issuu. Disponible à l'adresse : <https://issuu.com/educationinternationale/docs/grigt_journey_of_hope_2017/10> [consulté le 5 juillet 2022].

Lavoro.gov.it. n.d. *Minori Stranieri Non Accompagnati*. [en ligne] Disponible à l'adresse : <<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Pagine/SIM-Sistema-Informativo-Minori.aspx>> [consulté le 5 juillet 2022].

Ibrido, R. et Marchese, C., 2020. *Politiques, pratiques et expériences d'intégration*, Document 2020/54. [en ligne] Ecoi.net. Disponible à l'adresse : <https://www.ecoi.net/en/file/local/2032752/WP5_Italy+Country+Report_Integration.pdf> [consulté le 5 juillet 2022].

European Website on Integration. n.d. *Governance of migrant integration in Italy*. [en ligne] Disponible sur : <https://ec.europa.eu/migrant-integration/country-governance/governance-migrant-integration-italy_en> [Consulté le 5 juillet 2022].

piano_nazionale_integrazione_fr. 2017. *Plan national d'intégration des personnes ayant droit à une protection internationale*. [en ligne] Disponible sur : <https://www.interno.gov.it/sites/default/files/piano_nazionale_integrazione_eng.pdf> [Consulté le 5 juillet 2022].

Trunk, A., Sebastio, A. et Melillo, L., 2022. In : *Access to the Labour Market for Young Migrants - Case of Italy (Accès au marché du travail pour les jeunes migrants - cas de l'Italie)*. *Expanding Horizons Business, Management and Technology for Better Society*.

Barn R, Di Rosa RT, Kallinikaki T. *Unaccompanied Minors in Greece and Italy : An Exploration of the Challenges for Social Work within Tighter Immigration and Resource Constraints in Pandemic Times*. *Sciences sociales*. 2021 ; 10(4):134. <https://doi.org/10.3390/socsci10040134>

Base de données d'information sur l'asile | Conseil européen pour les réfugiés et les exilés. 2022. *Logement - Base de données sur l'asile | Conseil européen pour les réfugiés et les exilés*. [en ligne] Disponible à : <<https://asylumineurope.org/reports/country/italy/content-international-protection/housing/>> [Consulté le 5 juillet 2022].

Nidos est l'institution nationale de tutelle pour les enfants non accompagnés et séparés aux Pays-Bas. *Aux Pays-Bas, tous les enfants doivent être placés sous l'autorité parentale ou sous tutelle. Nidos est désigné comme tuteur par le tribunal si les parents de l'enfant ne sont pas en mesure d'exercer l'autorité parentale sur l'enfant*.

Government.nl. n.d. *Unaccompanied minor aliens (AMV)*. [en ligne] Disponible à l'adresse : <<https://www.government.nl/topics/asylum-policy/unaccompanied-minor-foreign-nationals-umfns>> [consulté le 5 juillet 2022].

Asylumineurope.org. 2019. *Rapport national : Netherlands*. [en ligne] Disponible à : <https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2022/04/AIDA-NL_2021update.pdf> [Consulté le 5 juillet 2022].

Zijlstra, E., Rip, J., Beltman, D., van Os, C., J. Knorth, E. et Kalverboer, M., 2017. *Les mineurs non accompagnés aux Pays-Bas : Législation, politique et soins*. *Social Work & Society, International Online Journal*, [en ligne] Volume 15(Issue 2), p.5. Disponible sur : <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:464-sws-1288>> [Consulté le 5 juillet 2022].

Noret, I., 2017. L'accès aux soins de santé dans 16 pays européens. [en ligne] Doctorsoftheworld.org.uk. Disponible à l'adresse : <https://www.doctorsoftheworld.org.uk/wp-content/uploads/import-from-old-site/files/2017_final-legal-report-on-access-to-healthcare-in-16-european-countries.pdf> [consulté le 5 juillet 2022].

Oxfamitalia.org. n.d. Teach us for what is coming. [en ligne] Disponible sur : <<https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2021/06/Teach-us-for-what-is-coming-report.pdf>> [Consulté le 5 juillet 2022].

Van der Vennet, L., 2022. Avoir 18 ans et être sans papiers : Soutenir les enfants dans leur transition vers l'âge adulte. [en ligne] Picum.org. Disponible à l'adresse : <https://picum.org/wp-content/uploads/2022/04/Turning-18-and-undocumented_EN.pdf> [consulté le 5 juillet 2022].

Oijj.org. n.d. Net for U Spain. [en ligne] Disponible à : <https://www.oijj.org/sites/default/files/archivospaginas/spain_-_fundacion_diagrama.pdf> [Consulté le 6 juillet 2022].

Grèce : Loi n° 3907 de 2011 sur la création d'un service d'asile et d'un service de premier accueil, transposition dans la législation grecque de la directive 2008/115/CE " relative aux normes et procédures communes applicables dans les États membres au retour des ressortissants de pays tiers en séjour irrégulier " et d'autres dispositions. [Grèce], 26 janvier 2011, disponible à l'adresse : <https://www.refworld.org/docid/4da6ee7e2.html> [consulté le 6 juillet 2022].

Cisotra.eu. n.d. Η ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ. [en ligne] Disponible sur : <https://cisotra.eu/wp-content/uploads/2021/04/8-CiSoTRA_ASGREECE_WP2_4_NATIONAL_Report_SHORT_GR_GR.pdf> [consulté le 6 juillet 2022].

Site web européen sur l'intégration. 2014. Loi 4251/2014 - Immigration, code de l'intégration sociale et autres dispositions. [en ligne] Disponible sur : <https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/law-42512014-immigration-social-integration-code-and-other-provisions_en> [Consulté le 6 juillet 2022].

reliefweb. 2019. La Grèce doit immédiatement veiller à ce que les demandeurs d'asile, les enfants non accompagnés et les enfants de migrants en situation irrégulière aient un accès gratuit au système de santé publique. [en ligne] Disponible sur : <<https://reliefweb.int/report/greece/greece-must-immediately-ensure-asylum-seekers-unaccompanied-children-and-children>> [Consulté le 6 juillet 2022].

Grèce, code civil, art. 136

Nom et numéro du module :

3	Intégration sociétale (école, travail, etc.)
---	--

Rédigé et développé par :

Pour la Solidarité (PLS)

Introduction au module :

Ce module de formation donne un aperçu des principaux défis liés à l'accès à l'éducation pour les MENA et à l'accès au marché du travail pour ceux qui atteignent l'âge adulte.

Ce module vise à identifier certains des principaux défis en matière d'éducation des MENA et d'intégration au marché du travail, et propose des solutions qui peuvent être appliquées par les professionnels travaillant avec ce groupe.

Les points principaux sont : les aspects juridiques de ces sujets, la définition du phénomène du "décrochage scolaire", les différents défis psychologiques, linguistiques, administratifs et sociétaux liés à l'intégration scolaire, ainsi que les questions liées à la formation professionnelle et à l'aide à la recherche d'emploi.

Durée du module : Ce module devrait prendre environ trois heures.

Matériel supplémentaire : Outre les ressources textuelles fournies directement par ce module, les lecteurs sont encouragés à consulter des ressources externes facultatives pour approfondir leur compréhension des sujets.

Évaluation : À la fin de ce module, vous pouvez passer un court test à choix multiples pour évaluer les connaissances et les compétences que vous avez acquises.

Liens avec d'autres modules de cette formation : Ce module est étroitement lié au module 1 sur les défis juridiques de l'intégration des MENA, au module 6 sur les défis psychologiques des MENA et au module 7 sur les questions de transition vers l'âge adulte.

Les objectifs d'apprentissage couverts par le module :***A l'issue de ce module, l'apprenant sera capable de :***

- *Expliquer les principaux défis liés à l'intégration sociétale des MENA dans l'éducation et le travail ;*
- *Comprendre le concept de décrochage scolaire (DS) et détecter les signes précoces du DS chez les MENA ;*
- *Comprendre comment aider les MENA à développer leur projet professionnel.*

Unités du module :

Unité 1 : Accès à l'éducation	2
1. Introduction	4

2. Cadre juridique	4
2.1. Classes préparatoires	5
3. Décrochage scolaire (DS)	7
3.1. Faits et chiffres	7
3.2. Qu'est-ce que le phénomène du décrochage scolaire ?	8
4. Déterminants du décrochage scolaire et conseils de prévention	9
4.1. Facteurs organisationnels et structurels de l'école	10
4.2. Facteurs liés aux interactions entre l'enseignant et l'élève	10
4.3. Facteurs familiaux et sociaux	12
5. Facteurs individuels des jeunes quittant prématurément l'école	13
5.1. Aspects généraux de l'adolescence	13
5.2. Facteurs de stress psychologique communs aux MENA	14
5.3. Barrières linguistiques	17
6. Conclusion	19
Activités d'évaluation	19
Unité 2 : Accès au travail	21
1. Introduction	22
2. Contexte général européen	22
3. Orientation professionnelle pour les MENA	22
3.1. Histoires individuelles	23
3.2. L'arbre de vie	23
3.3. Définitions du travail et du travail décent	24
3.4. Génogramme de carrière	25
3.5. Connaissance du marché du travail	25
3.6. Analyse des intérêts professionnels	26
3.7. Le profil final et le projet professionnel	26
Activités d'évaluation	26
Bibliographie	27

Unité 1 : Accès à l'éducation

Sélection de bonnes pratiques et de conseils des pays participants :

Résumé des bonnes pratiques et des objectifs d'apprentissage couverts	<p>Décrivez brièvement le contenu de cette unité.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant aura une vue d'ensemble des principaux défis rencontrés par les MENA dans l'éducation (liés à l'organisation de l'école, à
--	--

	<p>l'interaction élève-enseignant, aux facteurs familiaux et sociaux et aux facteurs individuels) et fournira des conseils sur la manière de les atténuer.</p> <ul style="list-style-type: none">- L'apprenant se familiarisera avec le concept de décrochage scolaire (DS) et apprendra à détecter les signes précoces du DS.- L'apprenant découvrira les différentes composantes de la réalité des MENA (être un adolescent, être dans une situation de stress, être un apprenant de langue).
--	--

Contenu de l'unité	Accès à l'éducation Dans cette unité, l'apprenant recevra des informations utiles et des exemples de bonnes pratiques liées aux différents défis des MENA en matière de scolarisation et d'éducation en général. L'unité abordera les questions relatives au décrochage scolaire ainsi que les différents facteurs et défis en jeu qui déterminent la motivation et la capacité d'apprentissage des MENA.
---------------------------	---

1. Introduction

L'éducation joue un rôle essentiel dans l'intégration des migrants, permettant non seulement d'acquérir des connaissances formelles, mais aussi de transmettre la ou les langues, cultures, normes et valeurs locales. La participation à l'éducation formelle aide à s'installer dans un nouveau pays parce qu'elle offre un cadre institutionnel qui sert de passerelle vers la société dans son ensemble. Les aptitudes et les compétences acquises jettent les bases de la participation au marché du travail et contribuent à l'amélioration des résultats économiques et du bien-être général.

Pour les MENA en particulier, l'implication précoce dans un système éducatif, qu'il soit transitoire ou formel, est importante car elle peut apporter la stabilité et la cohérence dont ils ont tant besoin. En l'absence de leur famille, les MENA sont confrontés à un environnement entièrement nouveau. La participation à des activités éducatives peut contribuer à réduire les facteurs de stress courants en offrant des perspectives au-delà des obstacles administratifs initiaux, et préparer les MENA à la vie adulte.

Pourtant, les recherches montrent que le décrochage scolaire est plus fréquent chez les élèves immigrés que chez les élèves autochtones. Si l'abandon scolaire est l'un des pires résultats pour un enfant, il l'est encore plus pour les enfants issus de l'immigration, car il met en péril les fondements de leur intégration sociale.

Afin de soutenir les enfants non accompagnés dans leur parcours éducatif et de les aider à rester à l'école, il est important d'adapter l'approche et les activités éducatives à leurs besoins. L'un des principaux défis pour les professionnels qui travaillent avec les MENA (travailleurs sociaux, éducateurs, tuteurs, professeurs de langue, etc.) est donc de comprendre leurs besoins.

La formation spécialisée pour les professionnels travaillant avec les MENA n'est souvent pas accessible en raison de contraintes budgétaires et/ou de temps. Cette formation tente donc de partager certaines des bases du travail avec les mineurs non accompagnés dans le domaine de l'éducation, en vue de renforcer leur résilience et de faciliter la participation active des MENA dans leur adaptation à une nouvelle culture.

2. Cadre juridique

Avant d'entrer dans les détails, commençons par nous familiariser avec les dispositions juridiques internationales et européennes relatives à l'éducation des enfants non accompagnés.

Le **Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC)** stipule que les États "reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation", notamment en veillant à ce que l'enseignement primaire soit gratuit et accessible à tous, que l'enseignement secondaire, y compris l'enseignement technique et professionnel, soit "généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés", et que "l'enseignement supérieur soit accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun" (PIDESC, 1966, article 13).

Ces obligations sont renforcées par la **Convention relative aux droits de l'enfant (CDE)**, qui prévoit en outre que les États doivent orienter l'éducation vers "l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités" (CDE, 1989, article 29).

Dans le contexte du droit de l'Union européenne, la refonte de la **Directive sur les conditions d'accueil (DCA)** prévoit que les États membres de l'Union européenne doivent accorder aux mineurs "l'accès au système éducatif dans des conditions similaires à celles des ressortissants de l'État membre d'accueil tant qu'une mesure d'expulsion à leur encontre ou à l'encontre de leurs parents n'est pas effectivement exécutée" (DCA, 2013, article 14).

Selon la DCA, l'éducation des mineurs peut avoir lieu dans les centres d'hébergement et doit commencer au plus tard trois mois après l'introduction de la demande d'asile. Afin de faciliter leur accès et leur participation au système

éducatif, des classes préparatoires, y compris des cours de langue, sont proposées si nécessaire. L'accès à l'enseignement secondaire ne peut être retiré au seul motif que le mineur est devenu majeur.

La refonte de la **Directive sur les qualifications (DQ)** fait référence à l'éducation des enfants qui ont obtenu le statut de réfugié ou une protection internationale et stipule que "les États membres accordent le plein accès au système éducatif à tous les mineurs bénéficiant d'une protection internationale, dans les mêmes conditions que les ressortissants nationaux" (DQ, 2011, article 27.1).

Dans son dernier **Plan d'action sur l'intégration et l'inclusion (2021-2027)**, la Commission européenne souligne la nécessité de développer des programmes de soutien spécifiques pour deux sous-groupes d'UASC en particulier : ceux qui arrivent après l'âge de la scolarité obligatoire¹ et ceux qui passent à l'âge adulte (Commission européenne, 2020).

2.1. Classes préparatoires

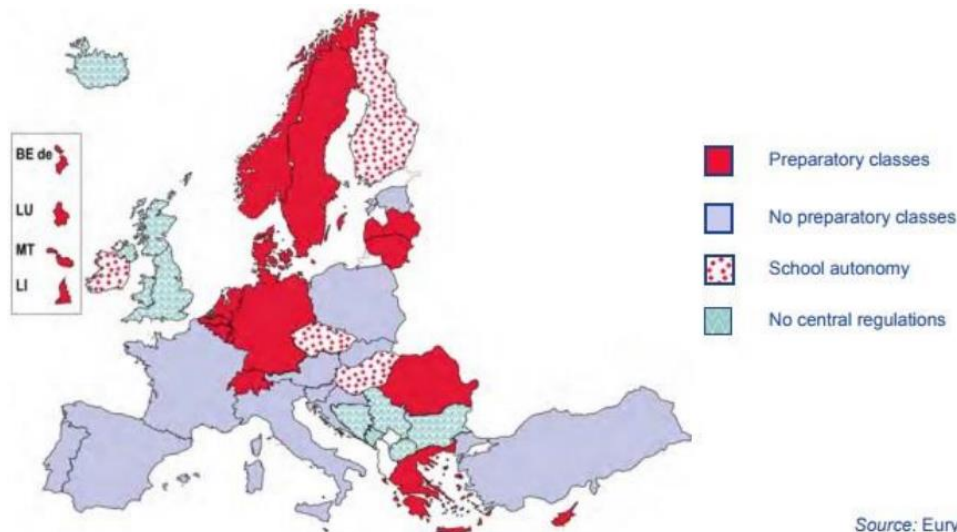
Afin de faciliter l'accès des mineurs à l'enseignement ordinaire, la DCA stipule que "[l]es classes préparatoires, y compris les classes de langue, sont dispensées aux mineurs lorsque cela s'avère nécessaire" (art. 14(2)2). La Commission européenne définit les classes préparatoires comme des "classes ou leçons séparées dans lesquelles les enfants migrants nouvellement arrivés reçoivent un enseignement intensif de la langue et, dans certains cas, un programme adapté pour d'autres matières, afin de faciliter leur intégration dans le système scolaire ordinaire" (Glossaire de la Commission européenne).

La DCA stipule en outre que les États membres doivent proposer des dispositions éducatives alternatives lorsque l'accès au système éducatif n'est pas possible en raison de la situation spécifique du mineur (article 14, paragraphe 3). Dans ces cas, les classes préparatoires sont importantes car elles peuvent permettre aux enfants ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire d'accéder à l'éducation, notamment lorsqu'ils n'ont pas encore atteint le niveau de compétence requis par les écoles secondaires, en particulier en termes de compétences linguistiques. En outre, elles constituent une alternative importante pour les enfants qui ont besoin d'une attention particulière (par exemple, les enfants analphabètes).

En ce qui concerne les classes préparatoires, aucun système unique ne prévaut dans les États membres de l'UE (figure 1). Alors que dans certains États membres, les enfants nouvellement arrivés sont placés avec leurs camarades autochtones peu après leur arrivée, d'autres systèmes éducatifs proposent des classes préparatoires pour soutenir le développement de la langue d'enseignement et aider les enfants à s'installer dans leur nouvel environnement (scolaire) à un rythme plus détendu, surtout si l'on considère que de nombreux enfants non accompagnés n'ont peut-être pas fréquenté l'école de manière régulière avant leur arrivée.

Figure 1 : Classes préparatoires pour les élèves nouvellement arrivés, enseignement primaire et secondaire inférieur, 2015-2016 (EC/EACEA/Eurydice, 2017)

¹ "L'enseignement/la formation obligatoire à temps plein désigne une période d'enseignement/de formation à temps plein qui est réglementée par la loi comme étant obligatoire pour tous les étudiants.... En Europe, l'enseignement obligatoire commence au début de l'enseignement primaire [...] ou à la fin de l'enseignement préprimaire [...]. L'âge le plus courant pour commencer l'enseignement obligatoire à temps plein est de 6 ans" (Commission européenne, 2022).



Selon les lignes directrices du Bureau européen d'appui en matière d'asile – BEAA (remplacé par l'Agence de l'Union européenne pour l'asile – AUEA) sur les conditions d'accueil des enfants non accompagnés - un document élaboré pour aider les États membres à mettre en œuvre la DCA - les classes préparatoires peuvent être gérées par des bénévoles ou d'autres parties prenantes (enseignants, ONG, personnel professionnel) et doivent comprendre des cours de langue intensifs, adaptés aux besoins, au niveau de maturité et au contexte culturel des enfants non accompagnés. En outre, ces classes devraient être utilisées pour évaluer les compétences et le niveau d'éducation préalable des enfants non accompagnés en vue de leur inscription à l'école et pour sensibiliser les enseignants et les éducateurs aux besoins spécifiques des enfants non accompagnés.

Bien qu'il soit important d'inclure les enfants dans des activités éducatives dès que possible après leur arrivée, les classes préparatoires devraient idéalement être de courte durée pour éviter la ségrégation, et les écoles devraient offrir une transition en douceur. Au Danemark, par exemple, les élèves participant aux classes d'accueil peuvent progressivement suivre les matières principales dans les écoles ordinaires une fois qu'il a été décidé qu'ils étaient prêts.

Bonnes pratiques des pays partenaires :

- Grèce : Les enfants dans les centres d'accueil peuvent suivre des cours de soutien en plus de l'enseignement primaire et secondaire. Afin de faciliter l'intégration des enfants, les enseignants utilisent des manuels adaptés aux enfants pour qui le grec est une deuxième langue (FRA, 2017).
- Pays-Bas : Environ 60 écoles proposent un enseignement de premier accueil aux nouveaux arrivants. L'objectif principal est d'enseigner la langue néerlandaise et de les initier à la société néerlandaise tout en les préparant au système scolaire normal (UNHCR, UNICEF & IRC, 2017).

Pour plus d'informations sur les dispositions légales relatives aux MENA, veuillez-vous référer aux sources suivantes :

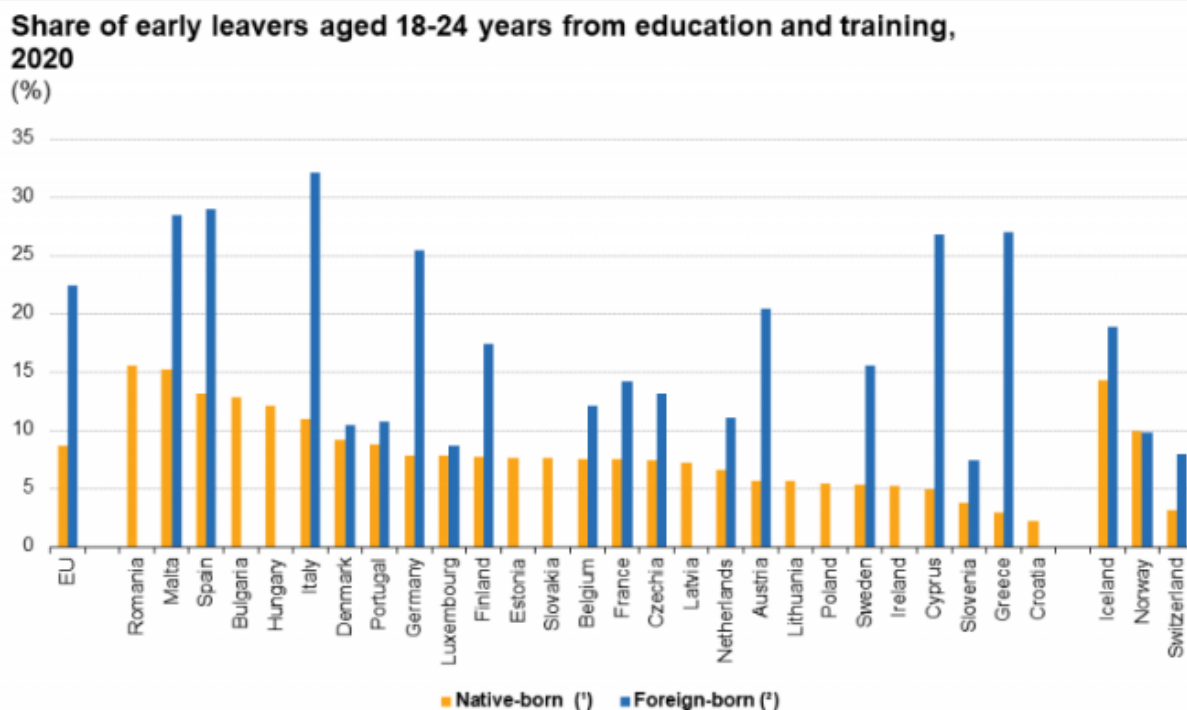
- Module 1 de cette formation
- "Document de référence sur les enfants non accompagnés élaboré dans le cadre du projet "CONNECT" financé par l'Union européenne : <https://bit.ly/3ldjYLy> (angl.)
- "Éducation des enfants migrants non accompagnés en Europe : Garantir un accès continu à l'éducation grâce à des approches nationales et scolaires" : <https://bit.ly/40peDzi> (angl.)

3. Décrochage scolaire (DS)

3.1. Faits et chiffres

La Commission européenne définit les jeunes quittant prématurément l'école comme des personnes âgées de 18 à 24 ans qui n'ont terminé que le premier cycle de l'enseignement secondaire ou moins et qui ne suivent plus d'études ou de formation. Si le DS est un problème universel qui existe dans tous les systèmes éducatifs, la recherche montre que les enfants issus de l'immigration sont plus susceptibles de quitter prématurément l'éducation ou la formation (figure 2).

Figure 2 : Part des jeunes de 18 à 24 ans quittant prématurément l'éducation et la formation, 2020 (Eurostat, 2021)



Note: ranked on native-born.

(*) Croatia: low reliability. Germany: provisional.

(†) Czechia, Denmark, Slovenia, Finland and Norway: low reliability. Bulgaria, Estonia, Ireland, Croatia, Latvia, Lithuania, Hungary, Poland, Romania and Slovakia: not available. Germany: provisional.

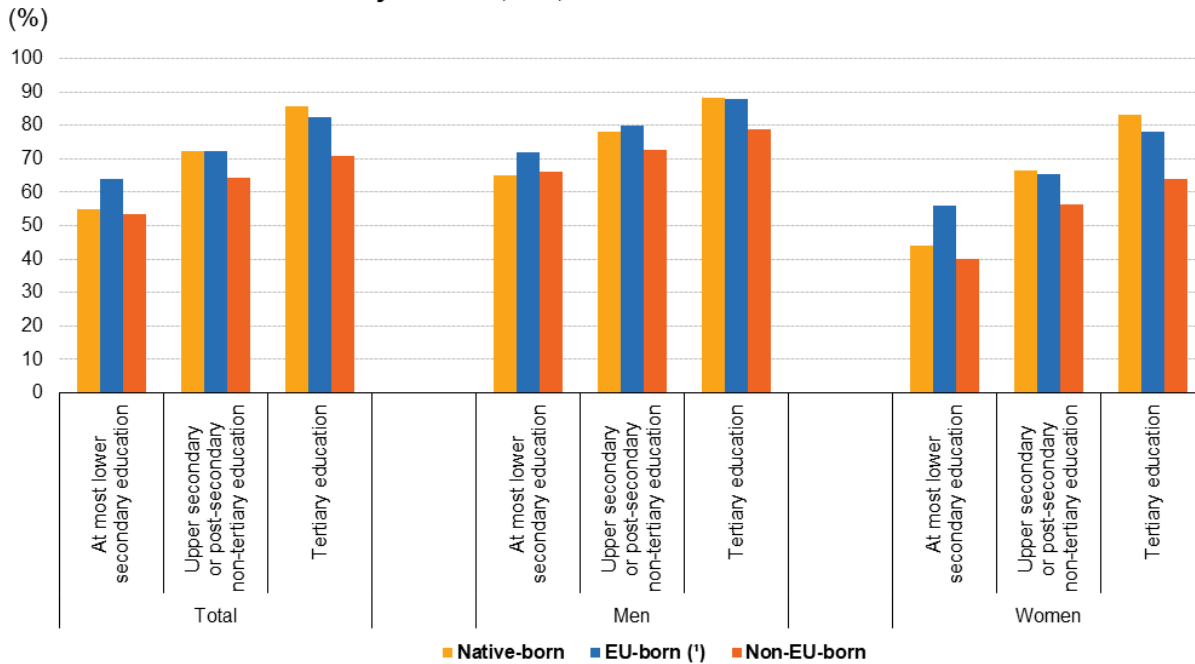
Source: Eurostat (online data code: edat_ifse_02)

eurostat

Le décrochage scolaire a des conséquences tout au long de la vie. Plus le niveau d'éducation d'une personne est faible, plus elle risque de devenir chômeuse et de le rester plus longtemps que les personnes ayant un niveau d'éducation plus élevé. Le chômage (ou l'emploi irrégulier précaire) affecte le bien-être physique et mental ainsi que la longévité. Lorsqu'il s'agit de personnes issues de l'immigration - en particulier celles nées en dehors de l'UE - les taux d'emploi sont inférieurs à ceux des personnes nées dans le pays, et ce à tous les niveaux d'éducation. À tous les niveaux d'éducation, les femmes nées en dehors de l'UE ont des taux d'emploi inférieurs à ceux des femmes nées dans l'UE et des hommes, quelle que soit leur origine (figure 3).

Figure 3 : Taux d'emploi de la population âgée de 20 à 64 ans, par sexe, niveau d'éducation et pays de naissance, UE, 2020, (Eurostat, 2021)

Employment rates for the population aged 20-64 years, by sex, education level and country of birth, EU, 2020



(*) Other than in the reporting Member State.

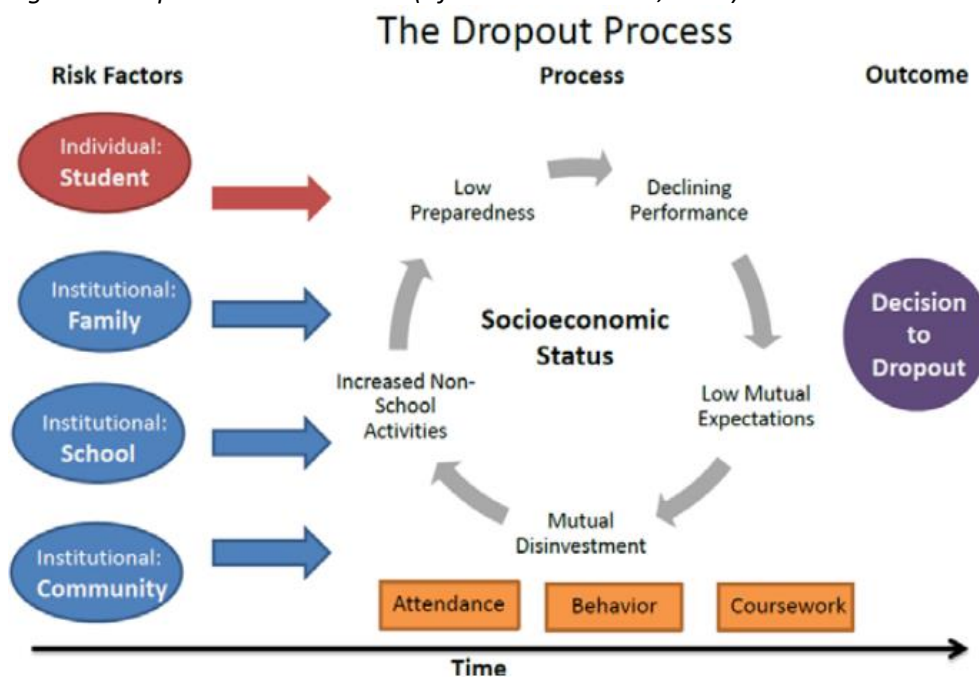
Source: Eurostat (online data code: ifsa_ergaedcob)

eurostat

3.2. Qu'est-ce que le phénomène du décrochage scolaire ?

Le décrochage scolaire est un phénomène multidimensionnel qui peut avoir de nombreuses causes interconnectées et se renforçant mutuellement, allant d'un faible statut socio-économique, d'une relation parent-enfant difficile et de problèmes de santé mentale, à des interactions négatives à l'école et à de mauvais résultats scolaires. Chaque parcours de décrochage représente une combinaison unique de ces facteurs et nécessite une intervention adaptée (figure 4).

Figure 4 : Le processus d'abandon (Afterschool Alliance, 2013)



Le décrochage scolaire ne se produit pas du jour au lendemain. Avant qu'un décrochage prolongé ou permanent ne se produise, il peut se manifester par une attitude passive à l'égard de l'école (désengagement), des absences occasionnelles ou un arrêt temporaire. Les élèves qui risquent de décrocher sont susceptibles de présenter des signes avant-coureurs tels que des absences fréquentes, une détérioration des notes, la fréquentation de "pairs déviants", des relations conflictuelles avec les enseignants et/ou un épuisement progressif.

Les éducateurs doivent prendre ces signes au sérieux, car le décrochage scolaire est plus facile à prévenir qu'à inverser, et plus les schémas de désengagement sont détectés tôt, mieux ils peuvent être endigués. Il est important de laisser aux élèves à risque de décrochage le temps de prendre conscience de leur situation tout en leur apportant des solutions concrètes, comme les aider à donner du sens à leur expérience scolaire et favoriser les relations de soutien entre adultes et élèves (Pour la Solidarité, 2017).

Plus d'informations sur le sujet dans "Immigrant background and expected early school leaving in Europe : evidence from PISA" : <https://bit.ly/3YWfkzh> (angl.)

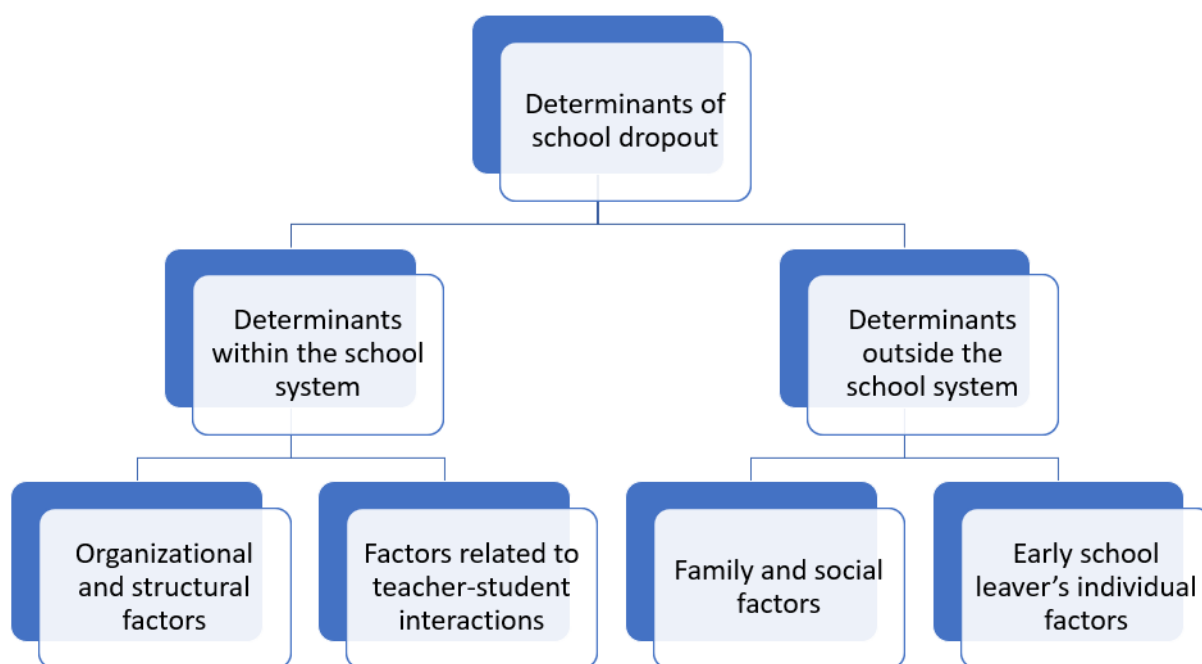
Afin de prévenir ou de réagir au décrochage scolaire des mineurs non accompagnés, les éducateurs peuvent se référer à des projets spécialisés qui proposent un accompagnement aux enfants risquant d'abandonner l'école. Par exemple, 462 projets de ce type ont été financés par la Région de Bruxelles-Capitale en 2021 : <https://bit.ly/3yLdbM7>

4. Déterminants du décrochage scolaire et conseils de prévention

Selon une étude sur l'origine des immigrés et le décrochage scolaire en Europe qui utilise les données PISA 2015, les raisons du décrochage scolaire (figure 4) sont similaires pour les élèves immigrés et les élèves autochtones. Toutefois, si les deux groupes partagent des causes similaires de décrochage, les chiffres présentés ci-dessus (figures 2 et 3) suggèrent que les élèves immigrés semblent être plus susceptibles de rencontrer les circonstances qui peuvent conduire à l'ASP (Hippe & Jakubowski, 2018).

Les chercheurs qui étudient le phénomène du décrochage scolaire font généralement la distinction entre les déterminants internes et externes au système scolaire (figure 5).

Figure 5 : Déterminants du décrochage scolaire (Gilles et al., 2012)



4.1. Facteurs organisationnels et structurels de l'école

Les MENA ayant déjà été scolarisés ont généralement connu des systèmes éducatifs très différents des systèmes européens. Il est donc important qu'ils reçoivent une bonne vue d'ensemble du système éducatif du pays d'accueil, qu'ils sachent où ils en sont et ce qu'ils doivent faire pour obtenir les différents diplômes possibles. Ce type d'orientation au début de leur parcours éducatif dans le pays d'accueil les aidera à envisager les possibilités qui s'offrent à eux et facilitera l'élaboration de leur projet de vie.

Selon le système d'accueil national, le processus d'orientation peut commencer dans les centres pour les MENA. Idéalement, les professionnels travaillant avec les MENA dans les centres d'hébergement seront en contact avec les écoles dans lesquelles les MENA seront finalement affectés, et auront établi un système de transition. Il est essentiel de créer des liens entre les différentes institutions, car l'abandon scolaire est plus susceptible de se produire aux points de transition (de Waal Pastoor, 2013).

Ceci est particulièrement vrai pour les changements d'établissements d'enseignement physique, mais aussi pour le passage d'un cycle d'enseignement à l'autre au sein d'un même établissement (du collège au lycée, etc.). L'arrivée de nouveaux professeurs, de nouveaux camarades de classe et de nouvelles matières peut être une situation difficile pour un mineur qui vient de traverser une période d'intégration. Il est important d'accompagner les élèves lors de ces transitions afin de s'assurer qu'ils disposent de toutes les informations nécessaires et qu'ils restent motivés pour poursuivre leurs études.

Un autre facteur associé à une augmentation substantielle du risque de décrochage scolaire est le redoublement. Les experts s'accordent à dire que le redoublement est généralement une mauvaise pratique, car il a pour effet de placer les élèves en surnombre, ce qui peut nuire à leur motivation et conduire à leur désengagement. Les difficultés initiales des élèves persistent généralement lorsqu'ils redoublent, et ils doivent en outre faire face aux conséquences sociales et émotionnelles d'être retenus et séparés de leurs camarades. Les interventions alternatives pour aider les élèves à réussir se sont avérées plus efficaces que le redoublement, la littérature indiquant que les pratiques efficaces pour les élèves à risque tendent à être très similaires aux meilleures pratiques dans l'enseignement général, mais à un niveau plus intense et individualisé (Jimerson et al., 2005).

Il va sans dire que la présence d'attitudes hostiles de la part des enseignants et des pairs est préjudiciable au bien-être et à la réussite scolaire des enfants non scolarisés. La manifestation de préjugés à l'égard des enfants non scolarisés peut causer de graves préjudices et entraîner un désengagement, un isolement, une baisse de l'assiduité et un décrochage scolaire. Il est donc essentiel que les enseignants qui ont des MENA dans leurs classes aient une connaissance de base des antécédents et des besoins des mineurs, et en discutent avec les étudiants autochtones.

4.2. Facteurs liés aux interactions entre l'enseignant et l'élève

Les enseignants et les éducateurs des mineurs non accompagnés ont un rôle important et stimulant, car ils doivent être suffisamment polyvalents pour répondre aux différents besoins et aspects de l'intégration d'un mineur dans la nouvelle société. Dans cette perspective, les éducateurs travaillant avec des mineurs non accompagnés ont une responsabilité qui va au-delà de la simple transmission d'un programme. Ils doivent également posséder une maîtrise des aspects socio-éducatifs, juridiques ainsi qu'une compréhension du travail avec des enfants ayant potentiellement vécu des expériences traumatisantes à différentes étapes de leur parcours migratoire et qui font face à l'incertitude lors de l'évaluation de leur demande d'asile.

Des études ont montré que la relation entre l'enseignant et l'élève a un impact sur le bien-être et la réussite scolaire de ce dernier. Une relation de soutien peut s'avérer très utile. Selon une étude réalisée en 2018 sur les expériences des enfants réfugiés en Angleterre et au Danemark, il est bénéfique pour les enfants que les enseignants leur donnent l'occasion de partager leurs histoires personnelles et leurs expériences passées (Thommessen & Todd, 2018). Cela peut à la fois faciliter la compréhension des besoins du mineur par l'éducateur, fournir un exutoire au

MENA et renforcer la relation entre l'enseignant et l'élève. Toutefois, les éducateurs ne devraient pas être censés assumer un rôle thérapeutique s'ils ne sont pas des thérapeutes agréés.

Les éducateurs peuvent remplir d'autres fonctions importantes, telles que l'évaluation des besoins des enfants non accompagnés et l'adaptation de la manière dont ils interagissent avec les apprenants, en dispensant le programme d'études de manière à promouvoir le bien-être des mineurs (par exemple, en incluant des activités psychosociales dans le processus d'enseignement/apprentissage). Il est également essentiel que l'éducateur facilite la mise en relation des MENA avec d'autres professionnels qualifiés, de préférence bilingues, en cas de besoin. Pour ce faire, il est important de prendre en considération les points suivants et d'identifier les personnes disponibles dans votre école/établissement pour y répondre :

- Soins de santé : les mineurs peuvent être épuisés et anxieux à leur arrivée. Ils peuvent également être malades en raison des conditions difficiles de leur voyage.
- Bien-être : en fonction de leur lieu d'hébergement, ils peuvent ne pas avoir facilement accès à une bonne alimentation, à des conditions de sommeil et d'hygiène adéquates, à des vêtements propres, etc.
- Orientation : Besoin d'informations sur l'emplacement exact, le plan de l'école, l'emploi du temps, etc.

Il n'est pas exclu qu'un enfant se tourne vers son enseignant et lui parle de ses problèmes. Dans ce cas, il ne faut pas rejeter l'enfant, mais l'écouter et assurer une transition vers un professionnel de la santé mentale sans délai excessif. Si l'enfant ne s'exprime pas activement, il est conseillé à l'enseignant de respecter la vie privée de l'enfant et de s'abstenir de l'interroger sur des sujets potentiellement sensibles (par exemple, la situation dans son pays d'origine, son voyage, etc.), en particulier devant les camarades de classe. Cela pourrait mettre l'enfant mal à l'aise et l'amener à se retirer des activités d'apprentissage. Si des questions sensibles sont soulevées par des étudiants de la communauté d'accueil, soyez prêts à jouer le rôle de médiateur.

En tant qu'éducateur travaillant avec des mineurs non accompagnés, ne négligez pas votre propre santé mentale dans ce processus ; travailler avec des personnes qui peuvent avoir subi un traumatisme peut être traumatisant en soi. Pour votre propre santé mentale et votre bien-être psychologique, il est important que vous compreniez et définissiez clairement votre rôle dans l'accompagnement des MENA. Si une formation spécifique à la situation vous est proposée (comme celle-ci ☺) ou existe dans le contexte plus large de votre rôle, essayez de trouver le temps de la suivre. Si votre travail quotidien devient (émotionnellement) épuisant, assurez-vous de rechercher une aide professionnelle.

Un autre aspect important du travail avec les mineurs non accompagnés est l'établissement d'un environnement d'apprentissage sûr pour tous dans la classe. La sécurité émotionnelle et physique doit être assurée par l'enseignant, ce qui n'est pas toujours facile lorsqu'il s'agit de personnes souffrantes et/ou traumatisées. Afin de favoriser une atmosphère accueillante et rassurante et de créer un environnement dans lequel tous les participants ont le sentiment de pouvoir s'exprimer librement, vous pouvez vous familiariser avec le concept d'"espaces sûrs".

Dans certains cas, un groupe d'adolescents peut devenir difficile à gérer, en particulier lorsque les émotions sont fortes et que certains jeunes font preuve d'agressivité. Afin de gérer les épisodes aigus de violence, le spécialiste de l'intervention Jim Wright recommande les actions suivantes :

- Prenez quelques secondes pour vous détendre et réfléchir à la réponse la plus appropriée avant de réagir à un élève qui vous provoque ;
- Utilisez la communication non verbale, par exemple en adoucissant votre voix, en vous asseyant à côté de l'élève, en maintenant un contact visuel et en ralentissant votre discours ;
- Accordez à l'élève une pause pour qu'il se calme. Faites sortir les élèves agités de la classe ou redirigez leur attention vers une activité qu'ils apprécient. Cela permet d'interrompre la colère de l'élève de manière proactive et à un stade précoce du cycle d'escalade ;
- Rapprochez-vous des élèves récalcitrants sans envahir leur espace personnel ni donner l'impression que vous voulez les dominer ;
- Restez calme et évitez de donner l'impression que vous êtes en colère, choqué ou effrayé. Gardez un ton professionnel lorsque vous parlez à l'élève contrarié ;

- Proposez à l'élève une solution pour sauver la face. Les élèves se retrouvent parfois dans des situations de confrontation avec leurs professeurs. Dans ce cas, l'enseignant peut aider l'élève à éviter un conflit majeur en lui permettant de sauver la face. Essayez la tactique de désescalade suivante : demandez à l'élève provocateur : *"Y a-t-il quelque chose que nous pouvons régler ensemble pour que tu puisses rester dans la classe et réussir ?"*
- Ne vous laissez pas entraîner dans une dispute. Si vous vous laissez entraîner dans un échange avec l'élève (par exemple, en élevant la voix, en le réprimandant), utilisez immédiatement des stratégies de désengagement (par exemple, en vous éloignant de l'élève, en répétant votre demande sur un ton professionnel, en imposant une conséquence prédéterminée en cas de non-respect de la règle).
- Posez des questions ouvertes. Si vous êtes confronté à un élève agressif et que vous ne savez pas ce qui a déclenché sa réaction de défi, vous pouvez poser des questions neutres et ouvertes afin de recueillir davantage d'informations avant de réagir. Vous pouvez poser des questions du type "qui", "quoi", "où", "quand" et "comment" afin de mieux comprendre la situation problématique et d'identifier des solutions possibles.

4.3. Facteurs familiaux et sociaux

Pour garantir un soutien adéquat aux MENA, les professionnels travaillant avec ce groupe bénéficieront d'une compréhension des différences culturelles entre les pays d'origine des mineurs et le pays d'accueil. Alors que les premiers sont souvent considérés comme des cultures familiales où l'honneur (de la famille) est l'objectif le plus important, les seconds sont plus orientés vers l'individu, l'épanouissement individuel étant l'aspiration la plus importante (Pinto, 2007).

Dans le contexte de l'éducation, il est primordial de garder à l'esprit que le fait de se concentrer sur le développement personnel plutôt que de répondre aux attentes de la famille peut sembler étrange aux MENA. En effet, dans de nombreux cas, les MENA se sont engagés dans un voyage migratoire afin de subvenir aux besoins de leur famille en gagnant de l'argent. Par conséquent, cet objectif peut influencer de manière significative leurs choix en matière d'éducation, plus que leur désir de se développer personnellement. Cela peut les amener à privilégier le travail (même s'il est irrégulier) plutôt que l'école, à abandonner leurs études avant la fin de la scolarité obligatoire, à ne pas poursuivre l'enseignement secondaire supérieur ou à ne pas s'inscrire du tout pour ceux qui arrivent en Europe après l'âge de la scolarité obligatoire. Il est donc important de mettre en avant le développement personnel des MENA et de travailler en collaboration avec eux et leur famille pour trouver un équilibre entre leurs priorités éducatives et leurs besoins économiques.

En termes de culture scolaire, les écoles en Europe valorisent souvent la participation active des élèves et l'apport de leurs propres idées et pensées - des comportements qui peuvent être difficiles à adopter pour les mineurs non accompagnés (et les enfants migrants en général). Comme l'a dit un enseignant norvégien, les enfants réfugiés ont tendance à préférer les tâches très spécifiques dans lesquelles la réponse est mesurable (de Waal Pastoor, 2013). Bien que cela ne soit pas généralisable, il est plausible que la transition d'une scolarisation irrégulière et/ou de systèmes éducatifs fonctionnant différemment (par exemple, plus centralisés) puisse poser des défis et, en même temps, créer un besoin de solutions de tâches non ambiguës.

Il peut être inhabituel pour l'enfant d'exprimer sa propre opinion ou vision, ou de participer à un processus de prise de décision : "Les enfants issus de cultures familiales étendues apprennent à respecter les personnes plus âgées et à modérer leurs propres opinions ou désirs. Exprimer sa propre opinion est considéré comme un manque de respect et un signe de mauvaise éducation, c'est-à-dire une atteinte à l'honneur de la famille" (NIDOS, 2014). Par conséquent, demander l'avis de l'enfant peut le mettre très mal à l'aise. Les éducateurs travaillant avec des mineurs non accompagnés peuvent vouloir aborder ces différences culturelles en expliquant qu'exprimer son opinion avec respect est un atout dans le nouvel environnement du mineur. Cela peut se faire par le biais d'exercices ludiques.

Pour des informations sur les pays d'origine courants des MENA (Afghanistan, Erythrée, Irak, Soudan, Vietnam), veuillez consulter le matériel de formation développé dans le cadre du projet "Unaccompanied Children in Alternative Residence" (U-CARE) coordonné par l'OIM Belgique, Country of Origin Information : <https://bit.ly/3ZUkQng>. Également disponible en anglais, grec et néerlandais.

De plus amples informations sur les soins tenant compte des traumatismes sont disponibles à la section 5.2. de la présente unité.

Pour une série de conseils importants à l'intention des enseignants et des éducateurs d'enfants migrants (d'Ukraine), veuillez consulter cette boîte à outils élaborée par le Conseil de l'Europe : <https://bit.ly/3YW7FB5>

Pour des idées d'activités permettant aux adolescents de mettre en pratique de nouvelles compétences, veuillez consulter le kit de l'adolescent pour l'expression et l'innovation développé par l'UNICEF : <https://bit.ly/40fqsbbr>

5. Facteurs individuels des jeunes quittant prématurément l'école

5.1. Aspects généraux de l'adolescence

Le décrochage scolaire survient généralement à l'adolescence, une période de changements importants dans la vie d'un jeune. Considérée comme l'âge de la transition, l'adolescence est cruciale en termes de santé mentale. C'est au cours de cette période que le jeune commence à remettre en question les valeurs familiales, à se forger ses propres convictions morales et à devenir plus indépendant.

Lorsque les adolescents explorent leur autonomie, il est important pour leur développement qu'ils aient accès à un espace sûr dans lequel ils peuvent se retirer. Un environnement familial dysfonctionnel peut compromettre le processus d'acquisition de l'indépendance, de sorte qu'une intervention psychothérapeutique peut s'avérer nécessaire.

Au cours de l'adolescence, l'importance de la famille cède la place au groupe de pairs qui prend une grande importance dans la construction de l'identité du jeune. C'est dans le groupe de pairs que les adolescents commencent à expérimenter, à développer leurs compétences communicatives et affectives et à établir leurs nouvelles normes et valeurs. Le groupe de pairs peut donc jouer un rôle important dans le fait qu'un jeune reste à l'école ou l'abandonne.

Sur le plan physique, les zones du cerveau responsables du contrôle de l'inhibition se développent tardivement et n'atteignent leur maturité qu'entre 20 et 25 ans. En combinaison avec d'autres facteurs (pression des pairs, éloignement de la famille, construction de sa propre identité, besoin d'expérimentation, etc.), l'adolescent peut présenter des comportements impulsifs et des prises de risques. L'évolution de l'apparence physique peut également affecter le développement psychologique de l'individu en termes d'image de soi et de confiance en soi.

Pour toutes ces raisons, l'adolescence est une période propice aux crises identitaires. Une crise résulte d'un dilemme dont la résolution permet à l'individu de réaliser son identité et d'atteindre une plus grande maturité. Un jeune traverse des étapes formatrices de son développement psychologique (autonomie vs honte et doute ; initiative vs culpabilité ; diligence vs infériorité, etc.), et il est important qu'il ait quelqu'un pour le guider à travers les crises et lui montrer des méthodes d'exploration de soi (Erikson, 1968).

De nombreux troubles mentaux chroniques (phobies, troubles anxieux, troubles affectifs, troubles du contrôle des impulsions, troubles liés à l'abus de substances, certaines psychoses) émergent ou se manifestent pour la première fois entre l'enfance et le début de l'âge adulte. La dépression, en particulier, est fréquente chez les adolescents qui risquent d'abandonner l'école.

Nous commençons à peine à nous intéresser à la santé mentale des adolescents, ce qui signifie que de nombreuses familles et de nombreux professionnels ne sont pas encore en mesure de reconnaître la présence de troubles

mentaux chez ceux qui leur sont confiés. Pourtant, plus tôt nous nous occuperons de la santé mentale des jeunes, meilleurs seront leur pronostic à long terme et leur qualité de vie.

5.2. Facteurs de stress psychologique communs aux MENA

Le module 6 de cette formation est entièrement consacré à la santé mentale et psychologique des MENA. Nous aborderons ici ces domaines en mettant l'accent sur l'éducation.

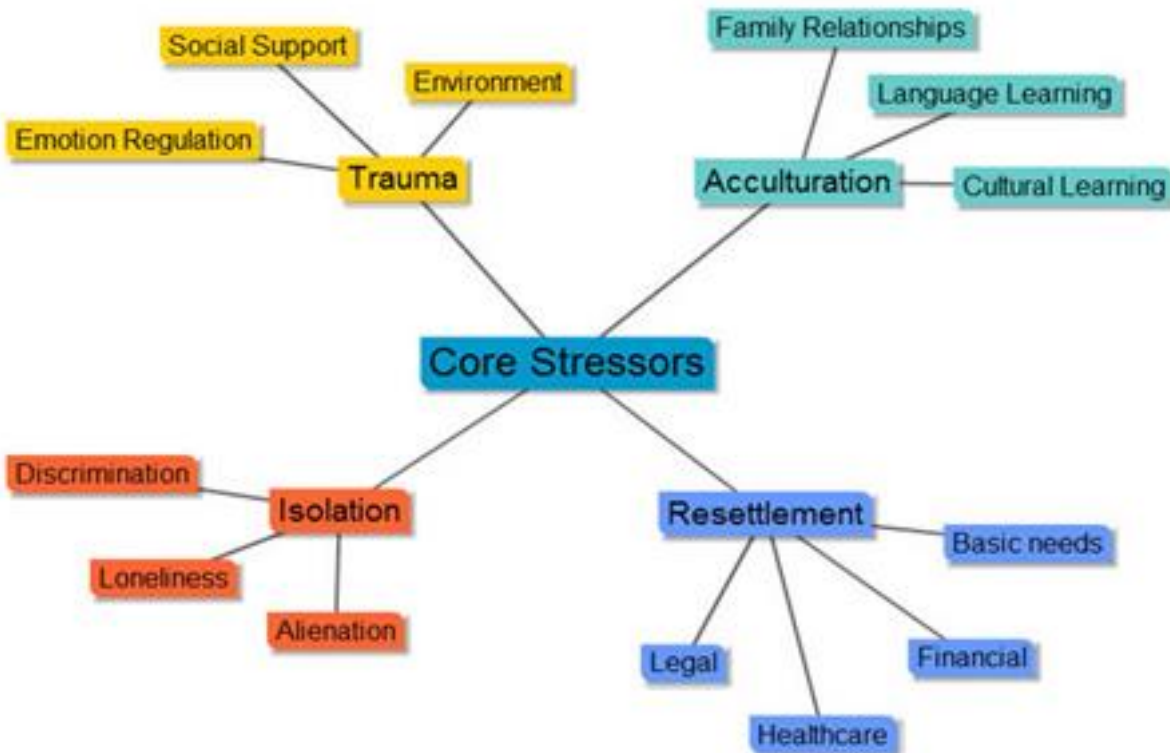
De nombreux enfants migrants non accompagnés ont vécu des expériences traumatisantes avant ou pendant leur voyage migratoire et peuvent souffrir d'anxiété, d'insomnie, de cauchemars, d'agitation et de difficultés de concentration. Les études sur la santé mentale des enfants non accompagnés montrent une grande variabilité dans la prévalence du syndrome de stress post-traumatique, de la dépression et de l'anxiété, ainsi que des troubles du comportement, de la conduite, psychotiques et somatiques (Von Werthern et al., 2019).

Les problèmes de santé mentale non traités peuvent entraîner des problèmes scolaires et sociaux dans l'environnement d'apprentissage. Une mauvaise santé mentale peut se manifester par une baisse de l'énergie, de la concentration, de la fiabilité, des capacités mentales et de l'optimisme. Cela peut à son tour entraîner une baisse des résultats scolaires et un risque plus élevé de désengagement et de décrochage.

Les problèmes de santé mentale des élèves ne les affectent pas seulement eux-mêmes, mais aussi leurs camarades de classe et leurs enseignants, qui peuvent être personnellement concernés par l'élève ou subir les conséquences de la baisse de productivité de l'élève. Le travail en classe souffre lorsque les élèves ont de mauvais résultats et ne sont pas concentrés. De plus, l'abandon scolaire a un impact négatif sur la société dans son ensemble. Il est donc dans l'intérêt de tous de soutenir la santé mentale et le bien-être psychologique des élèves (SPRC, 2020).

Les chercheurs du Boston Children's Hospital Trauma and Community Resilience Center ont regroupé ces défis en "facteurs principaux de stress", un modèle censé aider les éducateurs à comprendre et à soutenir les mineurs non accompagnés (figure 6). Ce modèle identifie quatre facteurs de stress : l'acculturation, la réinstallation, le traumatisme et l'isolement (amplifié par la pandémie de COVID-19) et propose des stratégies pour y remédier (ILC, 2021).

Figure 6 : Le cadre des quatre facteurs principaux de stress (Davis et al, 2021) :



L'acculturation est le processus d'adaptation à une nouvelle culture. Elle peut être stressante pour diverses raisons, telles que les barrières linguistiques, les difficultés financières, l'évolution des rôles des hommes et des femmes et la mobilité sociale descendante. D'autres facteurs de stress peuvent être liés à l'incertitude entourant la demande d'asile ainsi qu'aux expériences de racisme, de xénophobie et de sentiment anti-immigrant.

Pour faciliter le processus d'acculturation des MENA, les enseignants et les éducateurs peuvent créer des directives claires en classe qui réduisent l'exclusion des étudiants nouveaux arrivants. Des règles de base pour une conduite et un langage respectueux qui s'appliquent à la fois aux élèves autochtones et aux MENA peuvent aider à clarifier vos attentes et à responsabiliser les élèves s'ils disent quelque chose d'inapproprié (voir le concept d'espace sûr).

Pour de nombreux mineurs non accompagnés, le processus de **réinstallation** est loin de se dérouler sans heurts. Nombre d'entre eux ont des difficultés à accéder à des ressources de base telles que les soins médicaux, y compris les soins de santé mentale, un logement abordable et une assistance juridique et financière. Même s'ils ont de faibles revenus, les mineurs doivent parfois envoyer de l'argent dans leur pays d'origine, ce qui les oblige à trouver du travail. Les éducateurs peuvent aider les mineurs à surmonter les difficultés de relocalisation auxquelles ils sont confrontés en les mettant en contact avec des organisations compétentes fournissant des services dans des domaines spécifiques.

Comme indiqué précédemment, les traumatismes sont très fréquents chez les mineurs non accompagnés. Outre le traumatisme potentiel de la séparation familiale, les enfants peuvent avoir vécu des événements traumatisants avant, pendant et après la migration. Certains d'entre eux fuient la guerre et les conflits, et peuvent être victimes de la traite des êtres humains et d'autres formes de violence au cours de leur voyage. L'incertitude quant à l'examen de leur demande d'asile et les mauvaises conditions de vie dans les centres d'accueil peuvent également constituer des expériences traumatisantes.

Le traumatisme peut se manifester par de l'hyperactivité, de l'absentéisme, du repli sur soi, des sautes d'humeur, de l'irritabilité et d'autres comportements "problématiques". Il est essentiel de réagir par l'empathie et le soutien plutôt que par la punition. Une stratégie simple pour aider les élèves à assimiler leurs expériences consiste à les encourager à écrire, à parler ou même à créer des œuvres d'art sur leurs histoires. Il est important de veiller à ce

que ces activités soient volontaires. Faire pression sur les élèves pour qu'ils racontent ou revivent des expériences douloureuses peut faire resurgir des traumatismes de manière néfaste.

La séparation d'avec la famille et les périodes prolongées d'**isolement** pendant le voyage de migration, coupées de tout sens de la communauté pendant une période prolongée, peuvent avoir des effets négatifs sur la santé mentale. Le manque de soutien familial dans le pays d'accueil et le fait de ne connaître personne qui parle leur langue ou comprend leur culture (en particulier lorsqu'ils sont placés en famille d'accueil) peuvent accroître le sentiment d'isolement et de retrait social des mineurs.

Les éducateurs peuvent aider les élèves à se sentir liés à leurs pairs et à la communauté scolaire. Pour ce faire, ils peuvent organiser des activités qui encouragent les relations interpersonnelles. L'une des stratégies possibles consiste à créer un système de jumelage, l'idéal étant d'associer des mineurs non accompagnés à des élèves multilingues. Si votre école compte d'autres élèves qui partagent les mêmes origines qu'un mineur non accompagné, la création d'un club axé sur la célébration de leur culture peut s'avérer particulièrement utile.

Conseils pour créer des environnements éducatifs qui favorisent le bien-être psychologique :

- Rendre l'éducation flexible et adaptée aux besoins et capacités émotionnels, cognitifs et sociaux des apprenants. Par exemple, proposer des activités plus courtes si les apprenants ont des difficultés à se concentrer ; établir des horaires flexibles pour éviter un stress excessif aux apprenants et aux éducateurs (bénévoles) ayant peu d'expérience dans ce contexte particulier en proposant des horaires variables ; adapter les horaires des examens pour donner aux apprenants plus de temps pour se préparer.
- Viser à fournir une éducation qui aide à restaurer un sens de la structure, de la prévisibilité et de la normalité pour les enfants ; créer des opportunités d'expression, de choix, d'interaction sociale et de soutien ; et renforcer les compétences et les aptitudes à la vie quotidienne des enfants. Par exemple, établir des programmes d'activités et les afficher visiblement dans l'établissement d'enseignement/l'espace d'apprentissage ; éviter de punir les apprenants dont les performances en classe sont affectées par des problèmes de santé mentale ou psychologiques ; utiliser des jeux collaboratifs plutôt que compétitifs ; augmenter l'utilisation d'approches d'apprentissage actives et expressives ; utiliser des activités structurées culturellement appropriées telles que des jeux, des chants, des danses et des pièces de théâtre qui utilisent des matériaux disponibles localement.
- Inclure une formation aux compétences de vie telles que la résolution non violente des conflits, les compétences interpersonnelles, la prévention de la violence fondée sur le sexe, etc. ainsi que les compétences nécessaires pour participer à l'enseignement complémentaire, à la formation professionnelle, aux activités artistiques, culturelles et environnementales et/ou au sport (éducation et formation tout au long de la vie).
- Utiliser des méthodes participatives qui impliquent les représentants de la communauté et les apprenants dans les activités d'apprentissage. L'implication des adolescents dans la conduite des activités est particulièrement précieuse. Les approches de pair à pair sont également très utiles.
- Organiser des réunions communautaires hebdomadaires avec des représentants des jeunes et de la communauté afin de faciliter la mise en place d'activités adaptées au contexte local et utilisant les connaissances et les compétences locales.
- Veiller à ce que tout groupe de coordination ou de travail sur l'éducation prenne en compte les considérations relatives à la santé mentale/psychologique. Désigner un point focal pour faire le lien entre le groupe de coordination de la santé mentale/psychologique et le mécanisme de coordination de l'éducation.
- Utiliser les programmes "nourriture pour l'éducation" pour promouvoir la santé mentale et le bien-être psychosocial, le cas échéant. La fourniture de nourriture (sur place ou sous forme de rations à emporter) dans les établissements d'enseignement peut être une stratégie efficace pour augmenter l'assiduité et la rétention, ce qui contribue en soi à la santé mentale et au bien-être psychosocial. En outre, l'introduction de programmes

d'alimentation en milieu éducatif peut avoir des effets directs sur le bien-être psychosocial en favorisant la concentration et en réduisant les distinctions sociales entre "riches" et "pauvres", entre autres avantages. Toutefois, l'approvisionnement en nourriture ou les programmes d'alimentation ne doivent être mis en place que si cela peut être fait de manière efficace, sans compromettre l'état nutritionnel des apprenants.

5.3. Barrières linguistiques

L'un des aspects les plus importants contribuant à l'inclusion des mineurs non accompagnés (et des migrants en général) est la maîtrise de la langue du pays d'accueil. L'acquisition d'une langue n'est pas seulement essentielle pour l'éducation, mais aussi pour le marché du travail et l'intégration dans la société d'accueil en général. Inversement, pour les étudiants issus de l'immigration, la maîtrise de la langue est l'un des obstacles les plus importants à la pleine participation à l'éducation et à la formation et l'un des facteurs les plus fréquemment cités pour affecter les résultats de l'apprentissage et provoquer le désengagement et l'abandon scolaire. Impliquer les enfants nouvellement arrivés dans des activités d'apprentissage de la langue le plus tôt possible présente de nombreux avantages pour leur accueil initial et pour la continuité de leur éducation.

Évaluation des compétences linguistiques

Avant cela, il est important d'évaluer le niveau d'éducation et les compétences linguistiques des mineurs à leur arrivée. La population des MENA est hétérogène en termes d'origine, de niveau d'éducation et de compétences personnelles. Certains d'entre eux ont été peu scolarisés dans leur pays d'origine, tandis que d'autres ont été scolarisés régulièrement, mais dans des systèmes éducatifs très différents des systèmes européens. Une série d'autres facteurs (voir les facteurs de stress psychologique communs aux MENA, point 5.2.) peuvent affecter leur assiduité, leur ponctualité et leur capacité à se concentrer, à apprendre et à se souvenir.

Dans la plupart des pays européens, cependant, il n'existe pas de réglementation centrale sur l'évaluation linguistique des élèves immigrés nouvellement arrivés. Les écoles qui procèdent à des évaluations utilisent généralement l'observation ou des tests standardisés, ces derniers étant plus courants mais moins personnalisés.

Langue(s) maternelle(s) de l'enfant

Idéalement, les évaluations complètes devraient être fondées non seulement sur les connaissances des élèves dans la langue d'enseignement, mais aussi tenir compte de leurs capacités linguistiques générales et de leur éducation antérieure. Le développement du répertoire linguistique des enfants non scolarisés dans leur(s) langue(s) d'origine et dans d'autres langues qu'ils peuvent parler ne doit pas être négligé, car il contribue à la littératie fonctionnelle globale (Cunningham et al., 2017).

Par extension, les activités d'apprentissage des langues sont considérées comme particulièrement efficaces lorsqu'elles combinent le soutien au développement de la langue maternelle de l'enfant et de la langue de scolarisation, et qu'elles sont liées à la promotion d'une conscience interculturelle dans l'entourage. Considérer le multilinguisme comme un atout plutôt que comme un obstacle peut renforcer l'estime de soi des enfants et améliorer leur bien-être et leurs résultats scolaires. La promotion de la sensibilisation interculturelle et linguistique et l'adoption du multilinguisme profitent également à leurs pairs autochtones ainsi qu'à la société dans son ensemble.

Importance d'adapter les programmes linguistiques

Les praticiens s'accordent à dire qu'il est bénéfique d'adapter les programmes linguistiques au groupe spécifique concerné. Au fur et à mesure que les enfants grandissent, leur répertoire linguistique devient plus complexe et leur neuroplasticité diminue. Par conséquent, l'adaptation du soutien linguistique aux besoins individuels devient de plus en plus importante à mesure que l'âge augmente. En outre, les personnes issues de l'immigration ont souvent des trajectoires complexes, multi-pays et multi-langues qu'il convient de prendre en compte.

Selon le HCR (l'Agence des Nations Unies pour les réfugiés), les enfants et les jeunes réfugiés bénéficieront de programmes adaptés à leur culture et spécifiques aux jeunes, y compris les jeunes qui ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire et/ou qui ne sont pas scolarisés, car les programmes linguistiques et d'intégration conçus pour

les adultes ne répondent souvent pas à leurs besoins. Les programmes qui combinent la formation linguistique et l'éducation transitoire sont une autre bonne alternative pour les jeunes qui approchent de l'âge de la majorité ou qui l'ont dépassé et qui souhaitent retourner à l'éducation de base ou faire la transition vers l'emploi (voir la formation linguistique professionnelle et/ou spécifique à la profession) (UNHCR, 2022).

Maintien du soutien linguistique

Une fois que les élèves commencent à suivre des cours d'enseignement ordinaire, le soutien linguistique ne doit pas s'arrêter. Bien qu'un élève puisse acquérir un bon niveau de compétences de base en communication interpersonnelle pendant les classes préparatoires, il s'agit généralement d'un indicateur trompeur d'un niveau suffisant de compétences linguistiques académiques cognitives nécessaires pour suivre des cours plus complexes.

Le soutien linguistique dans l'enseignement ordinaire peut prendre la forme de cours de langue supplémentaires que les enfants peuvent suivre après l'école ou pendant les heures de classe, à la place d'autres matières scolaires. Une façon d'intégrer le soutien linguistique dans l'enseignement ordinaire est de fournir un soutien en classe en utilisant des pédagogies innovantes, inclusives et multilingues :

- **Enseignement sensible aux langues et enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE)** : méthodes fondées sur le principe que tous les enseignants sont des professeurs de langues et que les compétences linguistiques des enfants doivent être développées dans toutes les matières scolaires, car les langues sont utilisées pour apprendre d'autres matières. En retour, les connaissances disciplinaires influencent l'apprentissage des langues. Ces méthodes sont considérées comme particulièrement inclusives et comme ayant une influence positive sur le développement cognitif, la motivation et la confiance.
- Il a également été démontré que l'**enseignement des langues étrangères assisté par ordinateur (ELAO)** a un impact positif sur le développement des compétences linguistiques des enfants en raison de sa nature non moralisatrice et centrée sur l'étudiant, qui contribue à réduire l'anxiété de l'apprenant. En outre, il relie les apprenants au contexte culturel de la langue étrangère en les exposant à différents médias audio et visuels.

Bonnes pratiques autrichiennes en matière de **soutien linguistique dans l'enseignement ordinaire** : Les classes de plus en plus multilingues exigent de tous les enseignants qu'ils possèdent un niveau de base de compétences en matière d'enseignement des langues qui les aidera à gérer la diversité. En Autriche, le centre de compétences linguistiques du ministère de l'éducation a mis en place une plateforme en ligne qui contient des informations et des outils destinés à aider les enseignants à développer les compétences linguistiques de leurs élèves en fonction des matières enseignées : <https://bit.ly/3livANf>

Plus de conseils sur le soutien linguistique aux enfants immigrés : "Outils du Conseil de l'Europe pour aider ceux qui fournissent un soutien linguistique aux enfants arrivant d'Ukraine" : <https://bit.ly/3LrEWAL>

Quelques exemples d'**évaluation des compétences linguistiques** :

- Pour les environnements francophones, le ministère français de l'Intérieur a élaboré un guide d'évaluation linguistique pour les personnes issues de l'immigration, bien qu'il ne soit pas spécifiquement adapté aux enfants : <https://bit.ly/3yLjndH>
- Pour les environnements germanophones, le ministère autrichien de l'éducation, des sciences et de la recherche a élaboré une fiche d'observation pour l'évaluation des compétences linguistiques : <https://bit.ly/3JpKsRT>

Pour plus d'informations sur le **soutien psychologique des MENA**, veuillez-vous référer aux sources suivantes :

- Premiers secours psychologiques pour les enfants non accompagnés : <https://bit.ly/40cz0Qf>
- Manuel sur le soutien psychologique aux mineurs étrangers non accompagnés : <https://bit.ly/3TlhE1A>

- Modèle de manuel FARO sur la santé mentale et le soutien psychologique aux migrants mineurs non accompagnés et aux familles avec enfants lors du premier accueil, élaboré par Terre des hommes : <https://bit.ly/3ZTaC6D>

Pour plus d'informations sur le **soutien psychologique dans les situations d'urgence**, veuillez consulter les lignes directrices du CPI sur la santé mentale et le soutien psychologique dans les situations d'urgence, 2007 : <https://bit.ly/3ZWdlw1>

Pour plus d'informations sur les normes minimales pour l'**éducation dans les situations d'urgence**, les crises chroniques et le début de la reconstruction : <https://bit.ly/3ZXqDZe>

6. Conclusion

L'un des aspects les plus importants pour favoriser le bien-être des MENA et les intégrer dans la société de manière durable est de faciliter leur accès à l'éducation et de les aider à rester motivés pour poursuivre leur scolarité. Si les jeunes issus de l'immigration courent un plus grand risque d'abandonner l'école, les causes de leur décrochage scolaire ne sont pas très différentes de celles des élèves nés dans le pays. Cependant, les jeunes immigrés et les MENA en particulier sont plus susceptibles d'être confrontés à des conditions défavorables pouvant conduire au décrochage scolaire et ont donc besoin d'un soutien intensifié de la part de leurs éducateurs pour compenser les déterminants habituels du décrochage.

En ce sens, les enfants non accompagnés bénéficieront d'une bonne connaissance du système éducatif et d'un soutien lors de la transition entre les écoles. Les activités éducatives qui favorisent les liens humains et brisent la stigmatisation devraient être privilégiées par rapport aux punitions et aux mesures préjudiciables telles que la rétention de notes. Des relations de soutien avec les enseignants aideront les enfants non accompagnés à se sentir en sécurité et à s'ouvrir s'ils le souhaitent.

Les professionnels qui travaillent avec les enfants non accompagnés doivent toujours tenir compte du fait que les mineurs viennent de cultures très différentes, ce qui influence leurs comportements et leurs priorités. Les MENA tireront profit du fait que leurs éducateurs aient une compréhension de base de leurs cultures d'origine et promeuvent le multiculturalisme comme un atout. La prise en compte des traumatismes est également essentielle lorsque l'on travaille avec des enfants non accompagnés, tout comme les compétences de base en matière d'enseignement des langues.

Activités d'évaluation

À la fin de l'unité, vous devez concevoir une brève auto-évaluation pour l'apprenant.

1. Les raisons du décrochage scolaire sont les mêmes pour les élèves immigrés et les élèves autochtones. Vrai ou faux ? (Réponse : Vrai. Cependant, les élèves immigrés sont plus susceptibles de rencontrer les difficultés qui mènent au décrochage).
2. Quelles fonctions les éducateurs peuvent-ils exercer en relation avec le MENA? (Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent)
 - a. Évaluer les besoins des MENA (V)
 - b. Agir en tant que thérapeute (F)

- c. Dispenser le programme d'études de manière à promouvoir le bien-être des mineurs (V)
 - d. Mettre en relation le MENA avec d'autres professionnels qualifiés (V)
3. Veuillez compléter les lacunes : Alors que les sociétés des pays d'accueil sont généralement orientées vers l'individu, les pays d'origine sont le plus souvent orientés vers ___. (Réponse : la famille)
4. Quelle est l'approche la plus favorable pour lutter contre le décrochage scolaire ?
- a. Agir dès les premiers signes (prévention) (V)
 - b. Agir après l'achèvement du processus de décrochage (remédiation) (F)
5. Quels facteurs l'éducateur/enseignant peut-il influencer pour prévenir le processus d'abandon de du MENA ? (Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent)
- a. Situation familiale (F)
 - b. Statut socio-économique (F)
 - c. Pratiques d'enseignement (V)
 - d. Problèmes psychologiques (F)
 - e. Interaction entre l'enseignant et l'élève (V)
6. Cette affirmation est-elle vraie ? "À l'âge de 16 ans, les élèves devraient être pleinement capables de comprendre les conséquences de leur comportement."
- a. Vrai
 - b. Faux

(Réponse : Faux)

7. En cas d'épisodes conflictuels, laquelle des pratiques suivantes doit être appliquée ? (Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent)
- a. Adopter un comportement non verbal doux (V)
 - b. Se rapprocher de l'élève pour l'intimider (F)
 - c. Gronder et se disputer avec l'élève devant ses camarades de classe pour maintenir son autorité (F)
 - d. Poser des questions ouvertes pour obtenir plus d'informations (V)
 - e. Faire sortir l'élève agité de la classe (V)
8. Cette affirmation est-elle vraie ? "Il est conseillé aux enseignants/éducateurs de poser des questions à l'élève sur son passé traumatique."
- a. Vrai
 - b. Faux

(Réponse : Faux. Les étudiants doivent choisir le moment où ils divulguent ces informations).

9. Veuillez compléter les lacunes : "Les classes de plus en plus multilingues exigent de tous les enseignants un niveau de base de compétences en matière d'enseignement ___ qui les aidera à gérer la diversité."

(Réponse : des langues)

Unité 2 : Accès au travail

Sélection de bonnes pratiques et de conseils des pays participants :

Résumé des bonnes pratiques et des objectifs d'apprentissage couverts	<p>Décrivez brièvement le contenu de cette unité.</p> <ul style="list-style-type: none">- L'apprenant explorera les différentes significations du travail.- L'apprenant découvrira des techniques pour améliorer la perception de soi des MENA et pour faciliter la prise de conscience de leurs forces et faiblesses individuelles.- L'apprenant aura un aperçu du développement des récits de carrière.
--	---

Contenu de l'unité	Accès au travail <p>Dans cette unité, l'apprenant recevra des informations utiles et des exemples de bonnes pratiques relatives à l'accès au travail et en particulier à l'orientation professionnelle des MENA. L'unité aborde les considérations liées au travail qui prévalent parmi les mineurs non-accompagnés et fournit des exemples pratiques d'orientation professionnelle pour ce groupe.</p>
---------------------------	--

1. Introduction

L'évaluation menée au début du projet 4OneAnother révèle que la recherche d'emploi est l'une des principales préoccupations des mineurs non accompagnés. Pour rembourser les passeurs et soutenir leur famille, les mineurs peuvent se sentir obligés de chercher un emploi dans des conditions précaires plutôt que de poursuivre des études qui leur offriraient de meilleures perspectives à long terme.

Des études montrent que le fait de travailler plus de 15 heures par semaine peut sérieusement affecter les performances académiques d'un étudiant, le rendant plus susceptible d'abandonner l'école. Cependant, un travail modéré peut être bénéfique car une exposition précoce à l'environnement professionnel permet aux jeunes d'acquérir des connaissances sur la culture du travail, ses règles et codes, et ainsi d'être mieux préparés pour l'avenir.

Que les mineurs choisissent d'aller à l'école ou de travailler, il est important de leur fournir un certain niveau de compréhension du marché du travail du pays d'accueil. Les professionnels travaillant avec les mineurs non accompagnés peuvent utiliser des exercices d'orientation professionnelle pour les aider à développer des récits de carrière et explorer le marché du travail local.

Dans cette unité, nous présentons d'abord quelques dispositions européennes relatives à l'emploi des jeunes, puis quelques exercices d'orientation professionnelle qui peuvent être utilisés pour aider les mineurs non accompagnés à développer des récits de carrière, explorer la signification du travail et fournir des informations sur le marché du travail dans le pays d'accueil.

2. Contexte général européen

Dans l'UE, les jeunes de moins de 15 ans ne peuvent pas être légalement employés à temps plein, car l'emploi ne doit pas interférer avec la scolarité obligatoire. En fonction de la législation nationale, l'âge d'admission au travail à temps plein peut même être supérieur à 15 ans dans certains États membres de l'UE. Il est toutefois possible d'employer des jeunes dans des activités culturelles, artistiques, sportives ou publicitaires, mais cela est soumis à l'autorisation préalable de l'autorité compétente. Les jeunes âgés de 14 à 15 ans peuvent également travailler dans un système de formation professionnelle en alternance ou effectuer des stages. Les enfants âgés de 14 ans ou plus (13 ans dans certains États membres) peuvent effectuer des travaux légers (Conseil de l'Union européenne, 1994).

La Directive sur les qualifications exige des États membres de l'UE qu'ils garantissent l'accès au marché du travail des mineurs non accompagnés bénéficiant d'une protection internationale dans les mêmes conditions que les ressortissants nationaux (DQ, 2011, article 26). Selon la Directive sur les conditions d'accueil, les mineurs non accompagnés doivent avoir accès au marché du travail dans les neuf mois suivant leur arrivée. Toutefois, les États membres peuvent fixer certaines conditions et imposer des restrictions à l'accès au marché du travail pour les mineurs non accompagnés ayant un autre statut, ou leur refuser totalement le droit de travailler (REM, 2018).

Si certains États membres accordent un accès automatique à l'emploi aux mineurs non accompagnés titulaires d'un permis de séjour², d'autres n'exigent pas que les MENA aient un permis de séjour pour travailler, mais exigent un permis de travail pour accéder à la formation professionnelle dans le cadre d'un contrat d'apprentissage et de professionnalisation (France), ou ont mis en place des politiques encore plus strictes. Par exemple, en Autriche, une autorisation de travail est requise pour tous les mineurs non accompagnés, même pour la formation professionnelle, tandis qu'en Belgique, les MENA qui font l'objet d'une procédure spéciale de résidence pour les mineurs non accompagnés et qui n'ont pas de demande de protection internationale en cours ne peuvent pas demander de permis de travail.

3. Orientation professionnelle pour les MENA

Qu'un mineur soit scolarisé ou souhaite travailler (ou les deux), il est important de lui fournir un certain niveau de compréhension du marché du travail du pays d'accueil. Les programmes de recherche d'emploi, d'orientation et de

planification de carrière pour les jeunes réfugiés, qu'ils soient scolarisés ou non, sont impératifs pour les préparer à l'emploi. Dans cette unité, nous présentons quelques exercices d'orientation professionnelle que les professionnels travaillant avec les MENA peuvent utiliser pour aider à développer des récits de carrière, explorer le sens du travail et fournir des informations sur le marché du travail dans le pays d'accueil donné.

Nous nous appuyons sur les recherches menées par Magnano et Zammitti, et présentées dans le document intitulé "Career Guidance for Unaccompanied Young Migrants : A Report on an Italian Experience" (2020), et ajoutons des informations provenant de sources supplémentaires. Les exercices proposés s'inscrivent dans le paradigme de la conception de la vie qui "[...] construit la carrière à travers de petites histoires, reconstruit les histoires en un portrait de vie, et coconstruit des intentions qui font avancer l'histoire de la carrière dans un nouvel épisode" (Savickas, 2012).

Ce paradigme est particulièrement utile en l'absence de trajectoires professionnelles prévisibles. La perte de structures stables et l'individualisation du parcours de vie s'appliquent au monde du travail du 21^{ème} siècle en général et encore plus aux personnes issues de l'immigration. Les interventions proposées constituent une série de sept réunions qui peuvent être menées en petits groupes, idéalement composés par langue maternelle et dirigés par un professionnel qui parle la langue. Il est fortement recommandé que la dernière réunion soit une session individuelle afin de résumer les idées issues du travail de groupe et de faciliter le développement d'un projet de vie personnalisé.

3.1. Histoires individuelles

Cette intervention vise à stimuler la reconstruction d'histoires personnelles et professionnelles, améliorant ainsi la perception de soi des MENA et facilitant la prise de conscience de leurs forces et faiblesses individuelles.

Une approche possible pour aider les MENA à débloquer et à développer la connaissance de soi peut consister à comprendre quels aspects descriptifs et quelles caractéristiques la personne s'attribue, faisant ainsi la différence entre le soi perçu socialement (le concept de soi tel que nous pensons que les autres nous perçoivent) et l'image idéale de soi (le concept de soi tel que nous aimerions être) (Di Nuovo, 2013).

L'une des façons de procéder consiste à organiser un jeu de groupe dans lequel les participants choisissent, parmi une liste de caractéristiques personnelles possibles, les descripteurs qui les représentent le mieux. Donnez aux participants le temps de choisir dans la liste tout en clarifiant la terminologie si nécessaire. Une fois que les jeunes ont choisi les caractéristiques qui les décrivent le mieux, laissez-les partager leurs listes entre eux afin que leurs pairs puissent contribuer à leur sélection, en soulignant les caractéristiques qu'ils jugent les plus appropriées et/ou en apportant des caractéristiques supplémentaires.

Faites suivre le jeu d'une discussion de groupe sur la manière dont les participants ont choisi les caractéristiques et les expériences de leur vie qui ont le plus contribué à construire leur image de soi, sur le rôle de la perception sociale de soi dans la création de l'image de soi et, enfin, sur l'importance de connaître ses forces et ses points à améliorer afin de faire des choix judicieux pour l'avenir.

3.2. L'arbre de vie

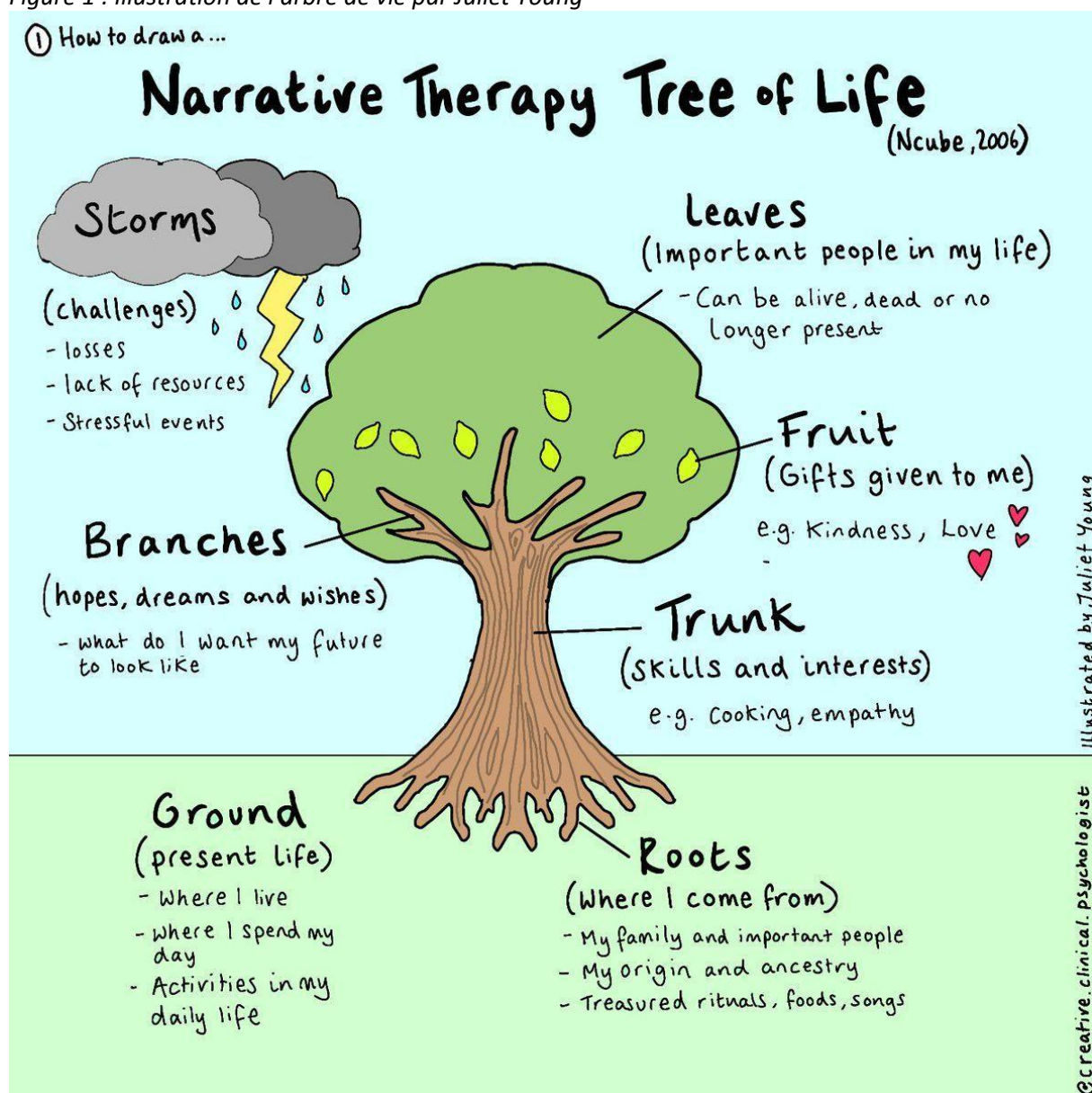
L'arbre de vie est une technique narrative qui utilise un arbre comme métaphore créative sur laquelle les participants sont invités à représenter leur vie. Les participants retracent leur histoire culturelle et sociale dans les racines en dessinant leurs origines familiales et en identifiant les personnes qui les ont le plus influencés dans leur vie, y compris la construction de leurs valeurs personnelles.

² BG, CZ, EE, FI, LV, NL, PT, SE, UK

Le sol contient les caractéristiques de leur vie actuelle, y compris l'endroit où ils vivent et ce qu'ils font en ce moment. Le tronc principal de l'arbre représente ses forces et ses capacités, qui peuvent être identifiées par ce que les autres ont observé d'elles. Enfin, les espoirs et les rêves pour l'avenir sont placés dans les branches de l'arbre, avec les noms de personnes importantes du présent et du passé sur différentes feuilles et les cadeaux que la personne a reçus dans les fruits de l'arbre.

Par le biais d'un processus de questionnement narratif, les participants sont invités à construire des descriptions riches de leur vie, à identifier leurs ressources et leurs compétences, à décrire l'histoire sociale de leur développement et à imaginer comment ces éléments peuvent les conduire vers les objectifs qu'ils souhaitent atteindre. En analysant spécifiquement les valeurs, les contextes et les personnes qui sont importantes dans leur vie, des références fréquentes à la famille d'origine d'un individu, à son lieu de naissance et à ses amitiés ont émergé (Piazza et al., 2017).

Figure 1 : Illustration de l'arbre de vie par Juliet Young



3.3. Définitions du travail et du travail décent

L'objectif de cet exercice est d'explorer les représentations cognitives des participants à l'égard du travail.

Le travail joue un rôle crucial dans le bien-être psychologique d'une personne et se caractérise par sa valeur intrinsèque ou instrumentale, ou les deux. La valeur intrinsèque fait référence au sens que les individus attribuent à leur travail. La valeur instrumentale fait référence à l'importance du travail dans la construction de l'identité personnelle, dans la satisfaction des besoins individuels, dans le sens de la vie adulte et dans le fait qu'il représente un moyen possible pour les individus d'exprimer leurs talents (Szymanski, 2000 ; Szymanski & Hershenson, 2005). La signification du travail va du moyen d'assurer sa propre subsistance à la possibilité de participer à des échanges sociaux, en passant par l'attribution d'un statut social qui peut renforcer le sentiment de prestige et de pouvoir d'un individu (Blustein, 2006).

La représentation cognitive du travail est importante car les projets d'avenir des individus sont souvent liés à leurs idées sur ce que le travail devrait signifier pour eux, sur les caractéristiques qu'un bon emploi devrait avoir et sur le type de travail auquel les individus peuvent aspirer, en fonction de leurs besoins et de leurs compétences (Blustein, 2001). Cette représentation influence leurs décisions concernant leur avenir professionnel (Lent et al., 1994). Il est donc important de déterminer avec les MENA ce que le travail et le travail décent signifient pour eux afin de construire leurs projets de vie.

À cette fin, demandez aux participants de compléter les phrases "Le travail, c'est..." et "Un travail décent, c'est...". Sur la base des définitions qui émergent de l'activité proposée, mettez en évidence les points communs entre les participants et stimulez la discussion sur les caractéristiques qui pourraient représenter des faiblesses dans l'inclusion future sur le marché du travail, telles que l'acceptation de n'importe quel emploi, l'acceptation de n'importe quel salaire et l'acceptation du travail illégal (Ferrari & Sgaramella, 2014). Les comparaisons entre les définitions du travail dans cette phase de l'intervention, après l'intervention et dans le suivi peuvent être utilisées comme indicateurs de l'efficacité des exercices d'orientation professionnelle.

3.4. Génogramme de carrière

L'objectif de cette intervention est d'explorer les valeurs personnelles et professionnelles des MENA et d'étudier comment le passé peut influencer leurs plans de carrière.

Un génogramme de carrière permet d'analyser les expériences professionnelles des membres de la famille et de mettre en évidence le lien entre ces expériences et la situation actuelle de l'individu. Il s'agit d'un outil utile pour identifier les membres de la famille qui ont joué un rôle important dans la création des attentes professionnelles de l'individu (Soresi & Nota, 2010) et peut être utilisé pour explorer les sources d'influence, les valeurs, les rôles dans la vie, les stratégies de prise de décision et les obstacles à la réussite dans le contexte de l'orientation professionnelle (Okiishi, 1987).

L'exercice comprend trois phases :

1. **Construction du génogramme.** De nombreux modèles existent en ligne pour aider à construire le génogramme, dont voici un exemple : <https://bit.ly/3UaZ4Z5> ;
2. **Documentation sur les professions des membres de la famille.**
3. **Exploration de l'influence des modèles sur la vision du monde, les valeurs professionnelles, etc. du mineur.** Pour lancer la discussion, vous pouvez poser des questions telles que : "Quels sont les membres de votre famille qui ont réussi leur vie ? Pour quelles raisons ?"

3.5. Connaissance du marché du travail

Les MENA, en particulier ceux qui ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire et approchent de la majorité, bénéficieront d'une compréhension de base du marché du travail du pays d'accueil afin de faciliter leur intégration socioprofessionnelle. Cet exercice vise à élargir les connaissances des mineurs sur le marché du travail, les règles de base de son fonctionnement et les comportements professionnels appropriés.

Commencez cet exercice en rappelant les résultats de la discussion précédente sur le sens du travail et ses différentes fonctions, qui vont de la survie de l'individu au développement de son identité professionnelle. Encouragez le groupe à discuter de l'importance de considérer le travail au-delà de sa dimension économique,

comme une activité qui favorise le bien-être psychologique de l'individu et lui permet de se sentir un membre actif de la société.

L'étape suivante consiste à présenter au groupe les emplois et professions les plus courants dans le pays d'accueil. Cela peut se faire à l'aide d'un jeu de cartes sur les professions. Il existe de nombreux jeux de cartes disponibles à l'achat, mais si vous avez le choix, il est conseillé d'utiliser des cartes représentant des personnages non identifiables en termes de genre et d'expression faciale afin de ne pas perpétuer les stéréotypes (de genre). Présentez les emplois les plus courants et expliquez quels types d'actions et de comportements sont adoptés par les personnes qui exercent chaque emploi, et quels types de compétences et de formation sont nécessaires pour être en mesure d'exercer chaque activité professionnelle.

3.6. Analyse des intérêts professionnels

Cet exercice permet d'analyser les intérêts professionnels des mineurs en les reliant à des compétences professionnelles spécifiques.

À cette fin, demandez aux participants de sélectionner leurs trois activités professionnelles préférées dans le jeu de cartes et menez une discussion de groupe sur chaque activité sélectionnée afin de vérifier que les participants possèdent les connaissances correctes sur les activités associées à la profession, les comportements professionnels impliqués et les compétences requises pour effectuer le travail. Orientez également la discussion de groupe vers la redéfinition des stéréotypes liés au sexe et à l'appartenance ethnique.

3.7. Le profil final et le projet professionnel

Afin de permettre l'élaboration d'un projet de vie personnalisé pour chaque participant, il est conseillé de mener la dernière session dans un cadre individuel.

Cette session doit être utilisée pour résumer le profil du mineur développé lors des réunions précédentes : l'image que les mineurs ont de leur soi réel et social, leurs valeurs et leurs intérêts professionnels. Sur la base des informations recueillies, discutez avec les participants des projets professionnels possibles et aidez-les à identifier des objectifs à court et à moyen terme.

Des informations détaillées sur l'utilisation de la technique de l'"arbre de vie" sont disponibles dans le document suivant, rédigé par Ncazelo Ncube, le concepteur de l'approche :

<https://bit.ly/42ISjbG>

Des illustrations supplémentaires permettant d'appliquer l'approche de "l'arbre de vie" peuvent être trouvées ici : <https://bit.ly/3ZQ4U5o>

Activités d'évaluation

1. Les étudiants qui travaillent plus de ___ heures par semaine sont plus susceptibles d'abandonner leurs études (Réponse : 15h).
2. Selon la directive européenne sur les conditions d'accueil, les MENA doivent avoir accès au marché du travail dans les ___ mois suivant leur arrivée. (Réponse : 9 mois)
3. Le monde du travail du 21e siècle se caractérise par (Sélectionnez 1) :
 - a. Stabilité (V)
 - b. Individualisation (T)
 - c. Trajectoires professionnelles prévisibles (V)
4. Qu'est-ce que le "soi perçu socialement" ? (Réponse : le concept de soi tel que nous pensons que les autres nous perçoivent).

5. Dans la technique narrative de "l'arbre de vie", que représente le tronc principal de l'arbre ? (Sélectionnez 1)
- Mes espoirs et mes rêves pour l'avenir (F)
 - Personnes qui m'ont le plus influencé (F)
 - Mes forces et mes capacités (V)
 - Caractéristiques de ma vie actuelle (F)
6. À quoi peut faire référence la "valeur instrumentale du travail" ? (Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent) :
- L'importance du travail dans la construction de l'identité personnelle
 - La satisfaction des besoins individuels
 - Le sens de la vie adulte
 - Un moyen pour les individus d'exprimer leurs talents
- (Réponse : Toutes les réponses)

Bibliographie

Afterschool Alliance. (2013, septembre). *Prévenir le décrochage scolaire : Le rôle important de l'Afterschool*. Issue Brief No.60. Tiré de <https://bit.ly/3ElnLMc>

Blustein, D. L. (2001). *Extending the reach of vocational psychology : Toward an inclusive and integrative psychology of working*. Journal of Vocational Behaviour, 59, 171-182.

Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working : A new perspective for career development, counselling, and public policy*. Londres, Angleterre : Lawrence Erlbaum.

Directive 94/33/CE du Conseil du 22 juin 1994 relative à la protection des jeunes au travail. JO 1994 n° L216, 20 août 1994.

Conseil de l'Europe. *Aider les enfants arrivant d'Ukraine à gérer leurs relations avec les gens dans le nouveau contexte*. Consulté le 8 juillet 2022 sur le site <https://bit.ly/3UZe8d0>

Conseil de l'Europe. *Quelques considérations à prendre en compte lorsque l'on travaille avec des enfants d'Ukraine*. Consulté le 7 juillet 2022 sur le site <https://bit.ly/3VksIAL>

Cunningham K., Day L., Meierkord A., Staring F. (2017). *Les migrants dans les écoles européennes : apprendre et conserver les langues. Rapport thématique d'un programme d'ateliers d'experts et d'activités d'apprentissage par les pairs (2016-17)*. Commission européenne. Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture (Direction B, Unité B.2). Consulté sur le site <https://bit.ly/3UW9GvS>

Davis, S. H., Winer, J. P., Gillespie, S. C. et Mulder, L. A. (2021). *The Refugee and Immigrant Core Stressors Toolkit (RICST) : Understanding the Multifaceted Needs of Refugee and Immigrant Youth and Families Through a Four Core Stressors Framework*. Journal of technology in behavioural science, 6(4), 620-630. Consulté le 9 juillet 2022 à l'adresse suivante : <https://bit.ly/3lt9szA>

de Wal Pastoor. (2013). Le rôle décisif de l'école dans la vie des mineurs réfugiés non accompagnés en Norvège. *Siirtolaisuus-Migration Supplement*.

Di Nuovo, S. et Magnano, P. (2013). *Competenze Trasversali e Scelte Formative. Strumenti per Valutare Metacognizione, Motivazione, Interessi e Abilità Sociali per la Continuità tra Livelli Scolastici*. Trent, Italie : Erickson.

Erikson, Erik H. (1968). *Identité, jeunesse et crise*. New York : Norton.

Bureau européen d'appui en matière d'asile (BEAA) (2018, décembre). *Orientations du BEAA sur les conditions d'accueil des enfants non accompagnés : normes opérationnelles et indicateurs*. Edition : EASO Practical Guides Series. Consulté à l'[adresse suivante : https://bit.ly/3tzrvon](https://bit.ly/3tzrvon)

Commission européenne. (2022). L'enseignement obligatoire en Europe 2022/2023. Dans *Eurydice* (doi:10.2797/235076). Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. Consulté le 12 décembre 2022 à l'adresse suivante : <https://bit.ly/3TIQSpA>

Réseau européen des migrations. (2018, juillet). *Approches des mineurs non accompagnés après la détermination du statut dans l'UE et en Norvège. Rapport de synthèse pour l'étude du REM*. Consulté sur le site <https://bit.ly/3VkXMev>

Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne (FRA). (2017, 19 mai). *Situation actuelle des migrations dans l'UE : Éducation*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. Consulté le 17 août 2022 à l'adresse suivante : <https://bit.ly/40iIZDT>

L'Union européenne : Conseil de l'Union européenne. (2011, 20 décembre). *Directive 2011/95/UE du Parlement européen et du Conseil du 13 décembre 2011 concernant les normes relatives aux conditions que doivent remplir les ressortissants des pays tiers ou les apatrides pour pouvoir bénéficier d'une protection internationale, à un statut uniforme pour les réfugiés ou les personnes pouvant bénéficier de la protection subsidiaire, et au contenu de cette protection (refonte)*. OJ L. 337/9-337/26 ; 20.12.2011, 2011/95/EU. Consulté le 9 juillet 2022 à l'adresse suivante : <https://bit.ly/2KAhWOx>

L'Union européenne : Conseil de l'Union européenne. (2013, 29 juin). *Directive 2013/32/UE du Parlement européen et du Conseil du 26 juin 2013 relative à des procédures communes pour l'octroi et le retrait de la protection internationale (refonte)*. OJ L. 180/60 -180/95 ; 29.6.2013, 2013/32/EU. Consulté le 8 juillet 2022 à l'adresse suivante : <https://bit.ly/2tiZICK>

Union européenne : Commission européenne. (2020, 24 novembre). *Plan d'action sur l'intégration et l'inclusion 2021-2027. 24/11/2020, COM(2020) 758 final*. Consulté le 9 juillet 2022 à l'adresse suivante : <https://bit.ly/3WcoVBY>

Union européenne : Commission européenne. Direction générale des migrations et des affaires intérieures. *Classe préparatoire (Glossaire)*. Consulté le 9 juillet 2022, à l'[adresse suivante : https://bit.ly/3gOIArd](https://bit.ly/3gOIArd)

Union européenne : EC/EACEA/Eurydice. (2017). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Edition : Rapport Eurydice. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, p. 135.

Eurostat. (2021, avril). *Statistiques sur l'intégration des migrants - indicateurs du marché du travail*. Extrait de <https://bit.ly/3tR1ctP>

Eurostat. (2021, juin). *Statistiques sur l'intégration des migrants - éducation*. Extrait de <https://bit.ly/3UG8IZQ>

Ferrari, L. et Sgaramella, T. M. (2014). *Un salto nel mondo del lavoro*. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 14(2), 1-8.

Gilles, J.-L., Tièche Christinat, C. et Delévaux, O. (2012). *Origines, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire*. In Gilles, J.-L., Potvin, P. et Tièche Christinat, C. (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Editions Peter Lang.

Hippe, R. et Jakubowski, M. (2018). *L'origine immigrée et le décrochage scolaire attendu en Europe : les données de l'enquête PISA*. EUR 28866 FR. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. ISBN 978-92-79-76328-1. doi:10.2760/111445. JRC109065. Consulté sur le site <https://bit.ly/3TjTgNP>

Centre d'apprentissage de l'immigration (CEI) (2021, 10 novembre). *Supporting Unaccompanied Minors in the Classroom*. Extrait de <https://bit.ly/3VdK9xS>

Intervention Central. *Stratégies de gestion à l'échelle de l'école... DÉFIANCE / NON-CONFORMITÉ*. Consulté le 3 décembre 2022 sur le site <https://bit.ly/2qpYj2u>

OIM. (2019). *U-CARE Training Material - English | OIM Belgique et Luxembourg*. (n.d.). Consulté le 8 décembre 2022 sur le site <https://bit.ly/3FuO5VI>

Jimerson S.R., Kerr M. et Pletcher S.M.W. (2005, février). *Alternatives to Grade Retention*. Extrait de <https://bit.ly/3XgabCm>

Lent R. W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). *Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance*. *Journal of Vocational Behaviour*, 45, 79-122.

Magnano, P. et Zammitti, A. (2020). *L'orientation professionnelle des jeunes migrants non accompagnés. Rapport sur une expérience italienne*. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, 25(2), 41-63. Extrait de <https://bit.ly/3n1Xygw>

Okiishi, R. W. (1987). *The genogram as a tool in career counselling*. *Journal of Counselling and Development*, 66, 139-143.

Piazza, R., Magnano, P. et Zammitti, A. (2017). *L'orientation professionnelle dans des contextes multiculturels. Une étude de cas italienne*. Dans R. G. Sultana, *Career Guidance and Livelihood Planning across the Mediterranean. Challenging Transitions in South Europe and the MENA Region* (pp.351-370). Rotterdam, Pays-Bas : SensePublisher.

Pinto, D. (2007). *Interculturele communicatie, een stap verder [La communication interculturelle, un pas de plus]*. Bohn Stafleu van Lochem.

Savickas M.L. (2012, janvier). *Life Design : A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century*. *Journal of Counselling & Development*. Volume 90. Consulté à l'adresse suivante : <https://bit.ly/2KOkD2f>

Schuller, M. (2017). *Le décrochage scolaire : Un processus multifactoriel*. Bruxelles : think and do tank européen Pour la Solidarité (PLS). Consulté le 17 août 2022 à l'adresse suivante : <https://bit.ly/40binVc>

Soresi, S. et Nota, L. (2010). *Alcune procedure qualitative per il career counselling*. Dans L. Nota & S. Soresi (Eds.), *Sfide e Nuovi Orizzonti per l'Orientamento. Metodologie e Buone Pratiche*. Florence, Italie : Giunti OS.

Centre de ressources pour la prévention du suicide (SPRC), (2020, octobre). *Conséquences des problèmes de santé mentale des élèves*. Extrait de <https://bit.ly/3QjSgGb>

Szymanski, E. M. (2000). Disability and vocational behaviour. Dans T. R. Elliott & R. G. Frank (Eds.), *Handbook of rehabilitation psychology* (pp. 499-517). Washington, DC : American Psychological Association.

Szymanski, E. M. et Hershenson, D. B. (2005). An ecological approach to vocational behaviour and career development of people with disabilities. Dans E. M. Szymanski, J. B. Patterson, & R. M. Parker (Eds.), *Rehabilitation counselling : basic and beyond* (4th ed., pp. 225-280). Austin, TX : PRO-ED.

Centre d'apprentissage pour les immigrants (CEI) (2021, 10 novembre). *Supporting Unaccompanied Minors in the Classroom (Soutien aux mineurs non accompagnés dans la salle de classe)*. Extrait de <https://bit.ly/3VdK9xS>

Thommessen, S.A.O.T. & Todd, B.K. (2018). Comment les enfants réfugiés vivent-ils leur nouvelle situation en Angleterre et au Danemark ? Implications pour la politique et la pratique éducatives. *Revue des services à l'enfance et à la jeunesse*, volume 85, pp. 228-238.

Assemblée générale des Nations unies. (1966, 16 décembre). *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC)*. Nations Unies : Recueil des Traités, vol. 993, p. 3, Article 13. Consulté le 7 décembre 2022 à l'adresse suivante : <https://bit.ly/40970Nm>

Assemblée générale des Nations unies. (1989, 20 novembre). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Nations Unies : Recueil des Traités, vol. 1577, p. 3, articles 28 et 29. Consulté le 7 décembre 2022 à l'adresse suivante : <https://bit.ly/2JLiy5q>

LE HCR. *Enfants et jeunes réfugiés*. Manuel d'intégration pour les réfugiés réinstallés. Consulté le 8 juillet 2022 sur le site <https://bit.ly/3tQWlc8>

HCR, UNICEF & IRC. (2017, juillet). *La voie à suivre pour renforcer les politiques et les pratiques en faveur des enfants non accompagnés et séparés en Europe*. Consulté le 17 août 2022 sur : <https://bit.ly/3ZVUqBq>

Von Werthern, M., Grigorakis, G., & Vizard, E. (2019). *La santé mentale et le bien-être des mineurs réfugiés non accompagnés (MNA)*. *Child abuse & neglect*, 98, 104146. Consulté sur <https://bit.ly/3TCEfXH>

Nom et numéro du module :

4	Compétences interculturelles
---	------------------------------

Rédigé et développé par :

FH Kufstein Tirol

Introduction au module :

<ul style="list-style-type: none">● Ce module aborde les thèmes de la culture, de la résilience et de l'acculturation. Il vous présentera les principes de l'interculturalité et vous fournira des conseils de base pour développer des compétences interculturelles. De même, ce module offre des informations utiles sur le soutien aux acteurs institutionnels et non institutionnels et aux mineurs.● Le module se compose de quatre unités avec des cours théoriques et pratiques.● A la fin de chaque unité, les progrès d'apprentissage seront évalués par des questions à choix multiples.● Le temps nécessaire pour compléter le module est estimé à environ 90 à 120 minutes.
--

Les objectifs d'apprentissage couverts par le module :

<p>A l'issue de ce module, l'apprenant sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none">● comprendre l'importance de la culture et de l'acculturation● sensibiliser à l'ethnocentrisme, aux stéréotypes et aux préjugés● identifier et renforcer les compétences interculturelles● puiser dans les ressources des acteurs institutionnels et non institutionnels et des mineurs.

Unité 4.1 : Culture, résilience et acculturation

Résumé de l'unité et des objectifs d'apprentissage couverts	<ul style="list-style-type: none">● L'apprenant apprendra l'importance de la culture et des traditions culturelles.● L'apprenant comprendra que la culture est un facteur de résilience.● L'apprenant sera capable de faire le lien entre les termes culture d'origine, culture d'accueil et acculturation et d'expliquer le modèle de développement de l'acculturation.
--	--

Activité d'apprentissage	L'apprenant aura acquis des connaissances sur les défis interculturels auxquels les MENA sont souvent confrontés après leur arrivée dans un pays d'accueil, sur le rôle de la culture en tant qu'élément de résilience et sur l'interaction
---------------------------------	---

	<p>entre la culture d'origine, la culture d'accueil et l'acculturation (texte de lecture).</p>
	<p>Dans de nombreux cas, la migration constitue un défi extraordinaire, d'autant plus si les réfugiés sont mineurs et non accompagnés. Au sein de l'Union européenne, les autorités relèvent ce défi au moyen de réglementations supranationales et de lois nationales et fédérales, de systèmes de prise en charge et d'éducation. Les mineurs réfugiés non accompagnés se trouvent dans un espace "intermédiaire" (O'Reilly, 2019) et, par conséquent, dans une phase de transition vers la culture d'accueil. Cette phase de transition a été décrite comme comprenant l'acculturation et l'intégration dans la société d'accueil et le marché du travail.</p> <p>Malgré tous les défis auxquels les MENA sont confrontés, ils peuvent développer un moyen d'éviter les problèmes de santé mentale ou de se rétablir. Rodriguez et Dobler (2021) concluent que les MENA peuvent faire preuve d'une résilience considérable. Au début, la résilience était souvent définie comme le fait de se débrouiller malgré la malchance ou le risque (Masten, 2011). Aujourd'hui, le concept de résilience est considéré comme un processus dynamique de multiples "facteurs de résilience" qui influencent positivement le traitement des traumatismes (Rodriguez & Dobler, 2021).</p> <p>Outre les facteurs individuels et les dispositifs de prise en charge, le maintien d'un lien avec sa propre culture est considéré comme l'un des facteurs de résilience les plus importants pour les MENA. Le comportement des gens est guidé par leurs valeurs, qui varient en importance selon les individus et les nations (Oppedal & Toppelberg, 2016). Le maintien de liens avec la culture d'origine et l'établissement de nouvelles relations avec des pairs du pays d'accueil peuvent avoir une incidence positive sur la détresse et l'incertitude auxquelles les jeunes sont confrontés (Rodriguez & Dobler, 2021).</p> <p>Pour les enfants issus de minorités ethniques, il est essentiel de développer des compétences culturelles en termes de connaissances et d'aptitudes nécessaires pour participer aux activités de chaque groupe culturel. Pour ce faire, Oppedal et Toppelberg (2016) ont conçu un concept de "développement de l'acculturation" qui tient compte des circonstances multiculturelles des enfants et des jeunes issus de minorités ethniques.</p>

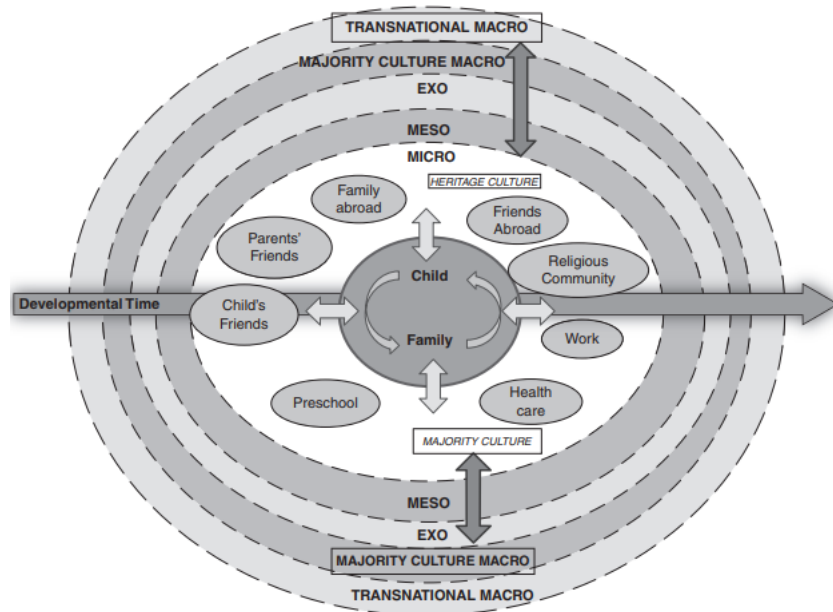


Figure 1. Le "modèle de développement de l'acculturation" décrit le développement comme étant intégré dans les domaines socioculturels de l'enfant - la culture d'origine et la culture de la société d'accueil. L'enfant accumule des expériences qui peuvent être attribuées à l'un de ces deux domaines. Finalement, l'enfant crée des modèles de travail culturels qui sont spécifiques à un domaine et qui informent et guident son comportement (d'après Oppedal & Toppelberg, 2016).

La migration des individus et/ou des familles vers un autre pays peut être permanente ou temporaire - quelle que soit la raison et la durée de la réinstallation, les immigrants subissent des changements (concernant, par exemple, les valeurs ou les comportements) qui résultent de l'exposition à la nouvelle culture d'accueil et de l'interaction de celle-ci avec la culture d'origine (Morris, Chiu, & Liu, 2015 ; Lee, Titzmann, & Jugert, 2019).

Les enfants possèdent et développent des capacités pour faire face aux défis spécifiques à l'âge ou à la situation qui peuvent survenir ou émerger. Le processus d'acculturation fait donc partie intégrante du développement des enfants issus de minorités ethniques. Différentes exigences, telles que l'établissement de relations positives avec des pairs ou des adultes et le développement de compétences en matière de résolution de problèmes dans les réseaux sociaux, sont des aspects universels de l'apprentissage social d'un enfant. Toutefois, la situation des enfants issus de minorités ethniques qui grandissent au sein de deux groupes culturels ou plus est exceptionnelle (Oppedal & Toppelberg, 2016), et encore plus pour les mineurs réfugiés non accompagnés.

L'acculturation est l'intégration de sa propre culture et d'une nouvelle culture dans le contexte de l'adaptation à une culture majoritaire lorsque l'on grandit dans des contextes bi- et multiculturels. Le processus n'implique pas seulement un ajustement psychologique, mais aussi un développement ou un enrichissement continu de la culture d'origine et le développement du mode de vie et des valeurs de la culture d'accueil (Rodriguez & Dobler, 2021 ; Oppedal & Toppelberg, 2016).

Activité d'évaluation	Questions à choix multiples
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quel est le lien supposé entre la culture et la résilience ? <ol style="list-style-type: none"> (a) L'entretien de liens avec la culture d'origine et la culture d'accueil est un important facteur de résilience (V). (b) La résilience signifie que la culture d'accueil devient le seul point d'ancrage (F) 2. Veuillez définir le terme "acculturation". <ol style="list-style-type: none"> (a) L'acculturation est l'assimilation à la culture d'accueil (F) (b) L'acculturation est le développement de connaissances et d'aptitudes (= compétences culturelles) utiles à la fois pour la culture d'origine et la culture d'accueil (V). (c) L'acculturation est un terme différent de l'adaptation psychologique (F) 3. Expliquez le "modèle de développement de l'acculturation". <ol style="list-style-type: none"> (a) L'acculturation suit un modèle qui se déroule de manière prévisible, indépendamment des différences individuelles entre les enfants (F) (b) L'évolution des modèles de travail culturels, qui sont spécifiques aux domaines socioculturels de la culture d'origine et de la culture d'accueil, fait partie du développement de l'enfant issu d'une minorité ethnique et influence son comportement (V). (c) L'acculturation est un processus linéaire - chaque enfant issu d'une minorité ethnique doit apprendre les modes de vie de la culture majoritaire auprès d'enfants issus de la culture d'accueil (F).

Unité 4.2 : Principes de l'interculturalité

Résumé de l'unité et des objectifs d'apprentissage couverts	<ul style="list-style-type: none"> ● L'apprenant rencontrera le concept d'ethnocentrisme et découvrira le chemin vers la sensibilité interculturelle. ● L'apprenant apprendra ce que sont les stéréotypes et les préjugés.
--	--

Activité d'apprentissage	<p>L'apprenant aura compris le concept d'ethnocentrisme et les subtilités des stéréotypes et des préjugés. L'apprenant aura également pris connaissance de l'initiative "Alliance contre les stéréotypes" visant à contrer les images négatives véhiculées par les médias (texte de lecture).</p>
	<p>Si la connaissance des valeurs et des modes de vie de sa propre culture constitue une base solide pour la construction de l'identité et la résilience, elle peut s'accompagner d'un revers potentiel : l'ethnocentrisme. Le terme "ethnocentrisme" peut être compris comme l'hypothèse selon laquelle la vision du monde déterminée par sa propre culture est le pivot de toute la</p>

réalité (Bennett, 1993). Les contacts interculturels peuvent représenter un défi pour certains individus ou groupes, et l'on peut affirmer que le phénomène de l'ethnocentrisme a repris de l'ampleur (Bizumic, Monaghan, & Priest, 2021). Le chemin vers la sensibilité interculturelle peut être considéré comme passant par les étapes du déni (isolement ou séparation), de la défense (dénigrement, supériorité et inversion) et de la minimisation (recherche de l'universalité). Avec le développement progressif de l'acceptation, de l'adaptation et de l'intégration, on atteint les stades ethno-relatifs (Bennett, 2004). Alors que des recherches plus récentes cherchent à mieux saisir les dimensions multiples et stratifiées de l'ethnicité et des États-nations dans la dynamique migratoire, ce modèle (Bennett, 1993) peut être considéré comme un véhicule utile pour appréhender des réponses hypothétiques et factuelles au niveau de l'individu ou du groupe. Conformément à Berry (2016), l'intégration peut être comprise comme un processus actif à double sens pour les individus en cours d'acculturation et les citoyens du pays d'accueil.

Les stéréotypes peuvent être considérés comme un autre obstacle à la réussite des échanges interculturels. Les stéréotypes peuvent conduire à la manifestation de croyances communément admises qui peuvent ne pas être appropriées. En outre, le recours fréquent aux stéréotypes peut conduire à des généralisations douteuses d'un individu à un groupe. Enfin, les stéréotypes peuvent être utilisés de manière à ce que le comportement d'un seul individu d'un groupe soit interprété de façon négative et dérivé du comportement présumé du groupe (*pars pro toto*) (Jandt, 2001). Les groupes tels que les personnes LGBTQ+, les minorités ethniques ou les personnes souffrant d'un handicap physique ou mental sont parfois confrontés à une discrimination ouverte ou cachée. L'un des mécanismes d'adaptation peut être la distanciation vis-à-vis du groupe, qui peut être efficace sur une base temporaire et individuelle, mais potentiellement nuisible dans une perspective plus large ; l'inégalité dans la hiérarchie sociale peut ainsi être renforcée (van Veelen, Veldman, Van Laar, & Derks, 2020).

Du point de vue des neurosciences sociales, les stéréotypes, les préjugés affectifs et les actions discriminatoires ont été décrits comme différentes facettes des **préjugés**. La catégorisation sociale (= classification des individus dans des groupes spécifiques sur la base de certaines caractéristiques) peut être considérée comme un précurseur des préjugés (= attitude à l'égard des individus perçus comme membres d'un groupe ou d'un groupe). Il a pu être démontré que les préjugés intergroupes sont un ensemble de processus différents qui peuvent être malléables ou ouverts à des interventions spécifiques (Amodio & Cikara, 2021 ; Jandt, 2001).



Image par Gerd Altmann de Pixabay

Le pouvoir des stéréotypes se déploie de manière parfois inattendue et peut être perpétué par les médias. L'initiative "**Alliance contre les stéréotypes**" est convoquée par ONU Femmes et met en relation des professionnels de l'industrie de la publicité, des créatifs et des décideurs pour mettre fin à la représentation de stéréotypes négatifs dans la publicité. Au contraire, l'"[Alliance sans stéréotype](#)", dirigée par l'industrie, doit parvenir à un changement culturel positif et contribuer à l'autonomisation des individus dans toute leur diversité (concernant, par exemple, l'âge, les capacités, l'appartenance ethnique, la religion, la langue ou le sexe). Une [étude réalisée par la section nationale britannique](#) et mise en œuvre par l'agence de médias UM a recueilli les difficultés rencontrées par les femmes appartenant à des minorités ethniques, telles que les femmes noires africaines, les femmes du Moyen-Orient, les femmes blanches d'Europe continentale ou les femmes juives, en ce qui concerne les stéréotypes, les préjugés ou la visibilité dans les médias.

La prise de conscience de l'ethnocentrisme, des stéréotypes potentiels ou des préjugés peut contribuer à renforcer le respect et la compréhension mutuels et à dépasser les clivages culturels ou ethniques. La formation aux compétences interculturelles (voir ci-dessous) permettra d'atteindre plus facilement ces objectifs.

Activité d'évaluation	Questions à choix multiples
	<ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="596 1877 1497 2020">1. De quelle manière l'ethnocentrisme peut-il constituer un défi dans le contexte des migrations ?<ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="644 1944 1134 1982">(a) Appréciation de sa propre culture (F)<li data-bbox="644 1982 1417 2020">(b) Manque potentiel de compréhension des autres cultures (V)

	<p>(c) Attitude potentiellement négative à l'égard des individus d'autres cultures (V)</p> <p>2. Quel est le lien entre les stéréotypes et les préjugés ?</p> <p>(a) Un stéréotype peut être considéré comme un précurseur de préjugés (V)</p> <p>(b) Stéréotypes et préjugés sont synonymes (F)</p> <p>3. Quel est l'objectif de l'"Alliance contre les stéréotypes" ?</p> <p>(a) Éradication de tous les stéréotypes dans le monde (F)</p> <p>(b) Suspension de la représentation de stéréotypes négatifs dans la publicité (V)</p> <p>(c) Soutien aux individus indépendamment d'aspects tels que le sexe, la religion ou l'appartenance ethnique (T)</p>
--	--

Unité 4.3 : Développer les compétences interculturelles

<p>Résumé de l'unité et des objectifs d'apprentissage couverts</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprenant apprendra la définition des "compétences interculturelles". • L'apprenant acquerra des connaissances sur les outils "cercles d'histoire" et "carte d'identité sociale". • L'apprenant trouvera de l'inspiration sur la manière d'entamer ou de maintenir le dialogue interculturel dans un établissement scolaire ou dans un contexte lié à l'école.
---	--

<p>Activité d'apprentissage</p>	<p>L'apprenant aura compris la définition des "compétences interculturelles". En outre, l'apprenant aura rencontré et réfléchi à des outils utiles et aura trouvé des exemples illustratifs sur la manière d'entamer et de favoriser le dialogue interculturel dans un environnement scolaire ou lié à l'école (lecture d'un texte, visionnage d'une vidéo, tâche pratique).</p>
	<p>Les compétences interculturelles peuvent être définies de manière générale comme l'ensemble des attitudes, aptitudes ou actions nécessaires pour améliorer les interactions humaines, indépendamment des différences au sein d'un pays (en raison, par exemple, de l'âge, de la religion, du sexe, de l'affiliation politique, etc.) ou au niveau transnational (Deardoff, 2019).</p> <p>L'UNESCO a piloté les Cercles d'histoires, une méthodologie accessible (structurée mais adaptable) qui aide les participants à mettre en pratique les aspects clés des compétences interculturelles. Les "Cercles d'histoires" ont été élaborés pour soutenir l'acquisition de compétences interculturelles dans divers contextes (in)formels. Publié dans le <u>Manuel pour le développement des compétences interculturelles</u> (2019), cet outil a montré son efficacité auprès des utilisateurs qui développent des compétences précieuses en matière d'empathie, de tolérance ou de pensée critique. Des formateurs</p>

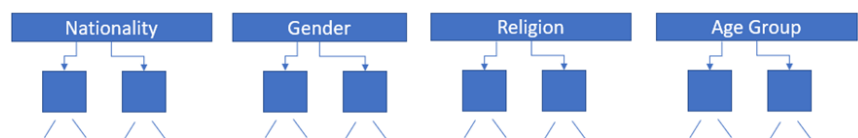
spécifiquement qualifiés permettent aux participants de travailler sur des questions diverses, telles que l'inclusion sociale des migrants.

Cette vidéo donne un bref aperçu des cercles d'histoires de l'UNESCO : <https://youtu.be/QUQcA-FKWqg>

La "**carte d'identité sociale**" (Jacobson & Mustafa, 2019) devrait être utilisée comme un guide pour mieux comprendre les positions sociales individuelles. À l'origine, cet outil a été développé pour que les chercheurs identifient et réfléchissent à leur position perçue et factuelle dans la société. Cet instrument peut également être utile dans le contexte du travail professionnel avec les enfants non accompagnés et séparés.

La "carte d'identité sociale" est composée de trois niveaux. Pour le premier niveau, les utilisateurs sont invités à définir des dimensions plus importantes de l'identité sociale, telles que la citoyenneté, le sexe ou la religion. Pour le deuxième niveau, les utilisateurs doivent identifier la manière dont ces positions affectent leur vie, ce qui leur permet en fin de compte de reconnaître et de réfléchir à la manière dont les identités sociales influencent leurs attitudes et leur comportement à l'égard des autres. Pour le troisième niveau, les utilisateurs sont invités à verbaliser les émotions qui peuvent être liées à certains aspects de leur identité sociale.

Figure 2. Carte de la positionnalité (adaptée de Jacobson & Mustafa, 2019)



Cet outil pourrait être utilisé, par exemple, dans le cadre d'un dialogue entre pairs, pour mieux définir et réfléchir aux échanges réguliers avec des mineurs de différentes cultures.

En classe, le **dialogue interculturel** peut être facilité ou soutenu par des approches simples mais efficaces. La question "Comment votre famille ou votre culture cuisine-t-elle le riz ?" fait référence à un ingrédient commun (le riz) qui est cultivé dans de nombreux pays. Cette question vise à encourager les élèves à partager leurs points de vue et à accroître la participation et le respect mutuel (Spry, 2022). Dans le contexte de l'école primaire et du collège, les suggestions suivantes peuvent être utiles pour encourager les échanges sociaux et les relations interpersonnelles : préparer la classe à accueillir un enfant migrant ou réfugié avec, par exemple, des dessins ou de petits cadeaux, ou promouvoir la connaissance de différentes cultures avec des activités qui mettent en évidence la beauté du pays d'origine de tous les enfants migrants ou réfugiés (Biasutti, Concina, & Frate, 2020).

Le sport, qu'il soit pratiqué en classe ou en tant qu'activité extrascolaire, est généralement associé à plusieurs avantages et peut être considéré comme un vecteur d'intégration (voir, par exemple, Stura, 2019). Dans le contexte de l'intégration et des sports pour les jeunes, une approche peut consister à adapter les règles du jeu pour accueillir tous les joueurs - indépendamment de

leurs capacités et pour permettre l'inclusion (voir, par exemple, ci-dessous les projets illustratifs mis en évidence dans la catégorie "finalistes des prix ISCA"). De même, si certaines filles n'ont pas été exposées au sport ou l'ont été différemment, le potentiel de possibilités d'entraînement adéquates pourrait être exploré plus avant avec des entraîneurs appropriés dans les écoles ou dans les clubs sportifs de jeunes.



Image par Luisella Planeta (sweetlouse) de Pixabay

Dans le même ordre d'idées, il ne faut pas sous-estimer le potentiel de l'éducation **artistique**, de l'organisation de cours d'art spécifiques ou de l'accès à du matériel ou à des instruments d'art et d'artisanat (voir, par exemple, "The Hope Project Art", dont le lien figure ci-dessous). De même, les organisations artistiques établies, telles que les musées ou les théâtres, sont essentiellement des candidats bien qualifiés pour les projets d'intégration - elles offrent un espace d'échange et de rencontre, les compétences linguistiques sont secondaires lorsqu'il s'agit de partager ou de susciter des émotions, certaines formes d'art (comme par exemple les chorales) n'ont pas de barrières d'entrée exigeantes, et elles sont ouvertes à un public intergénérationnel (Gross, Schwarz, von Clausbruch, & Hary, 2021).

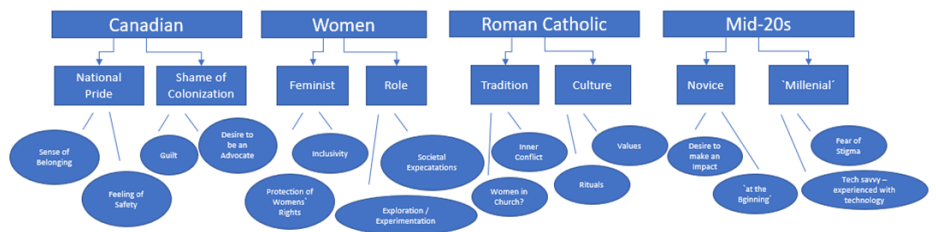


Image par iwanna de Pixabay

Tâche pratique (individuellement ou en binôme) :

Quelles sont les "identités sociales" auxquelles vous pourriez penser et qui constituent des parties de vous-même auxquelles vous vous identifiez fortement ? Dessinez une carte des identités sociales et indiquez les attributs et les émotions qui correspondent à chacune d'entre elles. Demandez à une personne de votre entourage (collègue, ami, etc.) de faire de même et partagez vos observations.

Résultat : "carte d'identité sociale" exemplaire (adapté de Jacobson & Mustafa, 2019)



Sélection de bonnes pratiques et de conseils des pays participants participants

<p>Contenu</p>	<p>Les données collectées et analysées dans le cadre du projet ont permis de dégager ou de confirmer plusieurs thèmes centraux pour un dialogue interculturel positif. Il s'agit notamment du rôle de la sensibilisation interculturelle (professionnels, mineurs) et du respect de la culture d'origine du mineur, de la nécessité de cours personnalisés pour l'UASC (concernant par exemple les normes</p>
-----------------------	--

sociétales du pays d'accueil, la langue locale, etc.), de l'**engagement actif** des mineurs à la fois dans les activités scolaires et extrascolaires, et de l'importance des **réseaux locaux et familiaux pour les mineurs**. Ces thèmes font partie intégrante de ce module et sont repris de manière récurrente dans les questions à répéter et les tâches individuelles ou en binôme.

Vous trouverez ci-dessous un aperçu des projets qui soutiennent les réfugiés par le biais du sport et des arts :

Yoga et sport avec les réfugiés (YSR)

[ACCUEIL - Yoga & Sport avec les réfugiés \(yogasportwithrefugees.org\)](http://yogasportwithrefugees.org)

Association internationale du sport et de la culture (ISCA)

[Finalistes des prix ISCA : Intégration des femmes et des filles réfugiées par le sport - YouTube](#)

Le projet Hope Art

[A propos de nous | Hope Project \(hopeprojectgreece.org\)](http://hopeprojectgreece.org)

Activité d'évaluation	Questions à choix multiples
	<p>(1) De quelle manière les outils "Cercles d'histoire" et "Carte d'identité sociale" pourraient-ils être utiles dans votre vie professionnelle ?</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) Flexibilité et applicabilité dans des contextes variés (V) (b) Pas de confiance ou d'ouverture entre les pairs (F) (c) La supervision ou la formation est soit une condition préalable, soit recommandée pour éviter une mauvaise compréhension des concepts (V). <p>(2) Comment le sport et l'art peuvent-ils contribuer à entamer ou à renforcer le dialogue interculturel ?</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) Les cours ou les sessions de formation peuvent être adaptés en fonction des capacités et des besoins individuels (V) (b) Les initiatives doivent être exclusivement axées sur les enfants migrants ou réfugiés et sur leur culture et leurs perspectives patrimoniales (V). (c) Le manque de compétences linguistiques et la méconnaissance de la culture du pays d'accueil ne sont pas des obstacles à la pratique du sport et de l'art (V). <p>(3) Pourriez-vous citer d'autres exemples (pratiques, exercices, etc.) qui encouragent ou facilitent le dialogue interculturel dans le contexte scolaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) Mise en place et/ou encadrement d'un club de langues ou d'un tandem de langues créé par les étudiants dans le cadre d'un cours facultatif (V) (b) Organisation d'un festival mondial célébrant la diversité, le respect et la tolérance (V) (c) Création et/ou soutien professionnel d'un ou de plusieurs orchestres scolaires qui intègrent différentes traditions musicales (V)

--	--

Unité 4.4 : Soutien aux acteurs institutionnels et non institutionnels et aux mineurs

Résumé de l'unité et des objectifs d'apprentissage couverts	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprenant se familiarisera avec le rôle de la technologie et des nouveaux médias dans l'acquisition de compétences interculturelles. • L'apprenant acquerra des connaissances sur le concept d'"apprentissage numérique gratuit" et découvrira des exemples de bonnes pratiques. • L'apprenant réfléchira aux limites de l'apprentissage numérique ou technologique dans un contexte de migration ou de réfugiés.
--	---

Activité d'apprentissage	L'apprenant aura acquis des connaissances sur le rôle de la technologie, des nouveaux médias et de l'"apprentissage numérique libre" dans le développement des compétences interculturelles. L'apprenant aura également appris à connaître les contingences et les défis de ce processus (texte de lecture).
---------------------------------	--

	L'acquisition de compétences interculturelles peut être facilitée par la technologie et les nouveaux médias . En Allemagne, par exemple, un réseau local de clubs informatiques interculturels ('come_IN') a été mis en place pour les enfants et les adultes d'origines ethniques diverses. L'objectif était d'offrir un lieu et des moyens dans les quartiers multiculturels pour soutenir les processus d'intégration au-delà des barrières ethniques ou d'âge potentielles. Tout d'abord, une structure ouverte a été mise en place pour encourager les activités de collaboration sans attentes prédéfinies (par exemple, les "histoires de quartier" qui conduisent à une exploration ludique de la technologie et à une intensification de l'utilisation de la langue). Deuxièmement, des projets tels que le "puzzle informatique" (les femmes ont été soutenues et guidées pour mieux comprendre les éléments constitutifs de l'ordinateur) ont été mis en œuvre pour guider les participants vers une approche plus structurée qui a permis d'améliorer l'appréhension technique (Schubert, Weibert, & Wulf, 2011).
--	--



Image par Gerd Altmann de Pixabay

Le concept d'"**apprentissage numérique gratuit**" peut être particulièrement utile pour les jeunes migrants et réfugiés. Il peut être compris comme toutes les activités formelles, informelles et non formelles à divers niveaux d'éducation qui engagent les apprenants avec le soutien des outils TIC (par exemple, les téléphones mobiles, les tablettes, les applications, les ordinateurs, etc. Ces activités peuvent être des cours en ligne tels que les MOOC (=cours en ligne massivement ouverts), des cours de langue (en ligne ou téléchargeables), des jeux numériques avec des possibilités d'apprentissage spécifiques et d'autres contenus créés pour l'inclusion et l'intégration des migrants/réfugiés dans leurs pays d'accueil respectifs et sur leurs futurs marchés du travail (Colucci et al., 2017).

Le rapport Science for Policy du CCR de 2017 (Colucci et al., 2017) a identifié les caractéristiques et tendances suivantes concernant les initiatives FDL pour les migrants et les réfugiés : offre de solutions numériques "hors ligne" pour les situations d'apprentissage instables, activités d'apprentissage pour les réfugiés dans les camps sous la forme d'un apprentissage hybride (ou mixte), reconnaissance du FDL et des compétences respectives, dépassement des barrières linguistiques, et financement et partenariats diversifiés (financement par la foule, dons, financement de l'UE, etc.) Parmi les exemples d'initiatives notables, citons Coursera for Refugees (programmes d'apprentissage pour les réfugiés), Kiron (start-up sociale pour l'apprentissage et le soutien numériques) et Edraak (plateforme en ligne avec des programmes de préparation à l'emploi, panarabe et à but non lucratif).

La promesse de la technologie comme panacée est toutefois contrastée par les **réalités des carrières numériques** qui exigent un haut niveau de compétence ainsi qu'un savoir-faire comportemental et sectoriel. Alors que le codage, par exemple, a été décrit comme une voie rapide vers un travail attrayant, la plupart des marchés du travail exigent toujours des compétences linguistiques nationales et des qualifications accréditées. Les expériences des migrants et des réfugiés qui étudient dans les écoles de codage à Berlin ont été décrites

	<p>comme positives ou mitigées, et les attentes générales de la société en matière d'intégration nationale semblent se refléter dans les expériences d'apprentissage qu'ils rencontrent lorsqu'ils entrent dans le secteur hautement compétitif de la technologie (Rushworth & Hackl, 2022).</p> <p>Vous trouverez ci-dessous deux autres projets de l'UE qui aident les réfugiés et les migrants à acquérir des compétences en matière de codage :</p> <p>Coding4MigrantWomen - Projet ERASMUS+ de l'UE</p> <p>Home - Coder pour les femmes migrantes Manuel - Codage 4 Femmes migrantes</p> <p>MigraCode Europe - Un réseau européen pour promouvoir l'éducation OpenTech pour les réfugiés et les migrants</p> <p>À propos de MigraCode Europe MigraCode Europe - Faites connaissance avec notre réseau et nos écoles</p>
--	--

Activité d'évaluation	Questions à choix multiples
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comment la technologie et les nouveaux médias peuvent-ils soutenir ou faciliter le développement des compétences interculturelles ? <ol style="list-style-type: none"> (a) En ce qui concerne l'architecture de la formation, les structures de cours ouvertes peuvent inciter à l'engagement, tandis que des cours plus structurés peuvent accroître considérablement le développement des compétences (V). (b) En général, la présentation des applications mobiles et/ou des jeux sur les tablettes n'est pas adaptée à un public plus jeune (F) (c) Le temps passé devant un écran est un bon indicateur du rythme probable des progrès dans le développement des compétences interculturelles (F). 2. Quels sont les modes d'"apprentissage numérique libre" dont vous avez entendu parler ? <ol style="list-style-type: none"> (a) Le FDL fait référence à des offres d'apprentissage spécifiquement développées par des autorités nationales ou supranationales et fournies gratuitement (F). (b) Le FDL englobe toutes les tâches formelles et non formelles qui activent les apprenants débutants via les outils TIC sans frais (F). (c) Le FDL comprend toutes les activités formelles, informelles et non formelles qui s'adressent aux apprenants de tous niveaux par le biais d'outils TIC à des coûts faibles ou nuls (V). 3. Quelles sont les limites liées à une forte concentration sur la technologie et les nouveaux médias ? <ol style="list-style-type: none"> (a) En particulier pour les offres numériques qui nécessitent une connexion fiable et à haut débit, l'accès peut être limité en raison, par exemple, de problèmes de connectivité en milieu rural - l'apprentissage numérique hors ligne ou l'apprentissage hybride peuvent être préférables pour l'usage professionnel (V).

	<p>(b) La présence d'informations et de services de qualité à la demande (par exemple, les applications de traduction) ralentit ou bloque l'acquisition de compétences (V)</p> <p>(c) La capacité à naviguer sur l'internet via les technologies numériques pour trouver, évaluer et travailler avec des informations peut favoriser le développement de compétences supplémentaires utiles en tant que condition nécessaire, mais non suffisante (V).</p>
--	--

Résumé du module

En complétant ce module, vous avez appris les défis interculturels auxquels les MENA sont souvent confrontés dans la culture d'accueil, l'importance de la culture en tant que facteur de résilience et le processus d'acculturation. Vous avez réfléchi aux concepts d'ethnocentrisme, de stéréotypes et de préjugés et vous avez découvert l'initiative "Unstereotype Alliance" (L'Alliance sans stéréotypes) qui vise à lutter contre la perpétuation d'images négatives par les médias. Vous avez appris ce que sont les "compétences interculturelles" et essayé des outils utiles. Vous avez également réfléchi à la manière d'entamer et de renforcer le dialogue interculturel dans un contexte scolaire ou lié à l'école. Enfin, vous avez eu un aperçu du rôle de la technologie, des nouveaux médias et de l'"apprentissage numérique gratuit" dans le développement des compétences interculturelles.

Réclamer son certificat de participation

Précisez ici comment l'apprenant obtiendra son badge/certificat à l'issue du module.

Références :

Amodio, D. M. et Cikara, M. (2021). The social neuroscience of prejudice. *Annual Review of Psychology*, 72(1), 439-469.

Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism : A developmental model of intercultural sensitivity. Dans R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (21-71). Yarmouth, ME : Intercultural Press.

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. Dans J.S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism : A reader in multicultural education* (2nd ed., 62-77). Newton, MA : Intercultural Resource Corporation.

Berry, J.W. (2016). Diversity and equity. *Cross Cultural & Strategic Management*, 23, 413-430.

Biasutti, M., Concina, E. et Frate, S. (2020). Travailler en classe avec des élèves migrants et réfugiés : Les pratiques et les besoins des enseignants italiens du primaire et du secondaire. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129.

Bizumic, B., Monaghan, C. et Priest, D. (2021). Le retour de l'ethnocentrisme. *Political Psychology*, 42, 29-73.

Colucci, E., Smidt, H., Devaux, A., Vrasidas, C., Safarjalani, M. et Castaño Muñoz, J. (2017). Possibilités d'apprentissage numérique gratuit pour les migrants et les réfugiés. *Une analyse des initiatives actuelles et des possibilités d'apprentissage numérique gratuit pour les migrants et les réfugiés.*

- recommandations pour leur utilisation future. Rapport du CCR sur la science au service des politiques. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. doi, 10, 684414.*
- Deardorff, D. K. (2019). *Manuel de développement des compétences interculturelles : Story circles*. Londres : Routledge.
- Gross, H., Schwarz, N., von Clausbruch, S. C. et Hary, K. (2021). Art projects as transformative services to integrate refugees. *Journal of Business Research*, 127, 373-381.
- Jandt, F. E. (2001). *Intercultural communication : An introduction (3e éd.)*. Thousand Oaks : Sage
- Jacobson, D. et Mustafa, N. (2019). Carte d'identité sociale : Un outil de réflexivité pour pratiquer une positionnalité explicite dans la recherche qualitative critique. *International Journal of Qualitative Methods* 18 : 1609406919870075.
- Lee, R. M., Titzmann, P. F. et Jugert, P. (2019). Vers une perspective plus dynamique de la recherche sur l'acculturation. Dans P. F. Titzmann & P. Jugert (Eds.), *Youth in superdiverse societies (74-91)*. Londres : Routledge.
- Masten, A. S. (2011). La résilience chez les enfants menacés par une adversité extrême : Cadres pour la recherche, la pratique et la synergie translationnelle. *Development and psychopathology*, 23(2), 493-506.
- Morris, M. W., Chiu, C. Y. et Liu, Z. (2015). Polycultural psychology. *Annual review of psychology*, 66, 631-659.
- O'Reilly, Z. (2019). *Les espaces intermédiaires de l'asile et de la migration : Une approche visuelle participative*. Springer Nature.
- Oppedal, B., & Toppelberg, C.O., (2016). Acculturation Development and the Acquisition of Culture Competence. Dans D. Sam et J. Berry (Eds.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology (2nd ed., 71-92)*. Cambridge UK : Cambridge University Press
- Rodriguez, I. M. et Dobler, V. (2021). Survivors of hell : resilience among unaccompanied minor refugees and implications for treatment-a narrative review. *Journal of child & adolescent trauma*, 14(4), 559-569.
- Rushworth, P. et Hackl, A. (2022). Writing code, decoding culture : digital skills and the promise of a fast lane to decent work among refugees and migrants in Berlin. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 48(11), 2642-2658.
- Schubert, K., Weibert, A. et Wulf, V. (2011). Locating computer clubs in multicultural neighborhoods : How collaborative project work fosters integration processes. *International Journal of Human-Computer Studies* 69(10), 669-678.
- Spry, A. D. (2022). Le #RiceBreaker : Faciliter les dialogues interculturels dans la salle de classe en engageant des expériences partagées. *Journal of Political Science Education*, 1-10.
- Stura, C. (2019). "Ce qui nous rend forts" - le rôle des clubs sportifs pour faciliter l'intégration des réfugiés. *Revue européenne pour le sport et la société*, 16(2), 128-145.
- Alliance Unstereotype (2022). Unstereotype Alliance, [UNSTEREOTYPE ALLIANCE](#) [consulté le 1 er novembrest, 2022]

van Veelen, R., Veldman, J., Van Laar, C. et Derks, B. (2020). Distancing from a stigmatized social identity : State of the art and future research agenda on self-group distancing. *European Journal of Social Psychology*, 50(6), 1089-1107.

Lectures complémentaires :

Yoga et sport avec les réfugiés (YSR)

[ACCUEIL - Yoga & Sport avec les réfugiés \(yogasportwithrefugees.org\)](http://yogasportwithrefugees.org)

Association internationale du sport et de la culture (ISCA)

[Finalistes des prix ISCA : Intégration des femmes et des filles réfugiées par le sport - YouTube](#)

Le projet Hope Art

[A propos de nous | Hope Project \(hopeprojectgreece.org\)](http://hopeprojectgreece.org)

Coding4MigrantWomen - Projet ERASMUS+ de l'UE

[Home - Coder pour les femmes migrantes](#)

[Manuel - Codage 4 Femmes migrantes](#)

MigraCode Europe - Un réseau européen pour promouvoir l'éducation OpenTech pour les réfugiés et les migrants

[À propos de MigraCode Europe](#)

[MigraCode Europe - Faites connaissance avec notre réseau et nos écoles](#)

Nom et numéro du module :

5	Intégration de la dimension de genre, égalité et non-discrimination
---	---

Rédigé et développé par :

Elena Tylko, SGS

Introduction au module :

Le module suivant est composé de quatre unités et vise à fournir, dans un langage simple, une vue d'ensemble des principaux concepts de genre, à sensibiliser à l'importance de l'intégration de la dimension de genre dans la réalisation de l'égalité entre les hommes et les femmes et à analyser la relation entre le genre et la migration dans le contexte actuel, en mettant l'accent sur la population MENA. La dernière unité résume les différentes formes de violence dans une perspective de genre.

Durée du module : Ce module devrait durer entre 90 et 120 minutes.

Matériel supplémentaire : Outre les ressources textuelles fournies directement par ce module, les lecteurs sont encouragés à consulter des ressources externes facultatives pour approfondir leur compréhension des sujets.

Évaluation : À la fin de ce module, vous pouvez passer un court test à choix multiples pour évaluer les connaissances et les compétences que vous avez acquises.

Les objectifs d'apprentissage couverts par le module :

A l'issue de ce module, l'apprenant sera capable de :

- Se familiariser avec les principaux concepts liés au genre
- Expliquer les défis liés aux stéréotypes de genre
- Compréhension de l'égalité des sexes et de l'intégration de la dimension de genre
- Réfléchir aux besoins et aux expériences des jeunes migrants dans une perspective de genre
- Détecter la violence sexiste
- Fournir des outils pour soutenir les victimes de la violence fondée sur le genre
- Apprendre quelques exemples de bonnes pratiques dans différents pays.

Unités du module :

Ce module comprend les unités suivantes :

5.1 Différences de genre

5.1.1 Termes de base relatifs au genre

5.1.2 Stéréotypes de genre et socialisation de genre

5.1.3 Bonnes pratiques

5.2 Intégration de la dimension de genre et égalité entre les hommes et les femmes

5.2.1 Concept et principes de l'intégration de la dimension de genre

5.2.2 Causes de l'inégalité de genre

5.2.3 Vers l'égalité des genres

5.2.4 Analyse de genre

5.2.5 Relation entre la religion et l'égalité des genres

5.2.6 Bonnes pratiques

5.3 Genre et migration

5.3.1 Le contexte migratoire du point de vue du genre

5.3.2 Principaux défis

5.3.3 Bonnes pratiques

5.4 Violence basée sur le genre

5.4.1 Concepts de violence basée sur le genre

5.4.2 Cyberviolence

5.4.3 Traite des êtres humains

5.4.4 Bonnes pratiques (projets, réseaux, etc.)

Unité 5.1 : Différences de genre

Contenu de l'unité	La première unité contient une brève définition des principaux concepts liés au genre afin que nous puissions mieux comprendre les différences de terminologie et réfléchir au genre et aux différences de genre et à l'impact qu'ils peuvent avoir sur notre société.
5.1.1 Termes de base relatifs au genre	
L'explication des concepts clés de l'égalité des sexes est tirée de la boîte à outils sur l'égalité des sexes produite par l'UNICEF :	
Sexe et genre	
Le terme " sexe " est défini comme les différences biologiques entre les femmes et les hommes.	
Le genre fait référence aux rôles socialement construits des adolescents et adolescentes, ainsi qu'aux relations entre eux, qui varient d'une société à l'autre et à différents moments de l'histoire. Il définit les comportements, les attitudes et les actions qu'une société donnée considère comme appropriés pour les adolescents et les adolescentes, y compris ce qu'on attend d'eux, comment ils sont censés se comporter et comment ils sont en relation les uns avec les autres.	

Identité de genre : Le sentiment interne d'une personne d'être un homme, une femme, une combinaison d'hommes et de femmes, ou de n'être ni un homme ni une femme.

- Exemples : Homme, femme, autre, traits de personnalité, apparence



Source : morganeoger.ca

Les rôles de genre sont appris dès la naissance et sont renforcés par les parents, les enseignants, les pairs et la société. Ces rôles sont fondés sur l'organisation de la société et varient en fonction de l'âge, de la classe sociale et du groupe ethnique. Ils se manifestent par des attitudes, des attentes et des "normes" présentes dans la famille, sur le lieu de travail, dans la culture institutionnelle ou mondiale et qui finissent par influencer les actions quotidiennes.

Les normes de genre sont les attributs et caractéristiques acceptés de l'identité sexuée masculine et féminine à un moment donné dans une société ou une communauté spécifique. Il s'agit des normes et des attentes auxquelles l'identité de genre se conforme généralement, dans une fourchette qui définit une société, une culture et une communauté particulières à un moment donné. Les normes de genre sont des idées sur la manière dont les femmes, les hommes, les filles et les garçons devraient être et agir. Intériorisées tôt dans la vie, les normes de genre peuvent établir un cycle de socialisation et de stéréotypes liés au genre.

Les relations entre les hommes et les femmes désignent les interactions entre les personnes et leur traitement par les autres. Elles sont liées à la manière dont une culture ou une société définit les droits, les responsabilités et les identités des femmes, des hommes, des filles et des garçons les uns par rapport aux autres. Elles font référence à l'équilibre des pouvoirs entre les femmes et les hommes ou les filles et les garçons.

L'égalité entre les hommes et les femmes est un objectif de développement transformationnel. Elle signifie que les femmes (filles) et les hommes (garçons) jouissent du même statut aux niveaux politique, social, économique et culturel. Elle existe lorsque les femmes (filles) et les hommes (garçons) ont les mêmes droits, les mêmes chances et le même statut.

L'équité entre les sexes est le processus qui consiste à être juste envers les femmes (filles) et les hommes (garçons) dans la distribution des ressources et des avantages. Cela implique la reconnaissance de l'inégalité et nécessite des

mesures pour tendre vers l'égalité des femmes (filles) et des hommes (garçons). L'équité entre les sexes est le processus qui mène à l'égalité entre les sexes.

La parité entre les femmes et les hommes est un concept numérique. La parité concerne l'égalité relative en termes de nombre et de proportion de femmes et d'hommes, de filles et de garçons. Par exemple, la proportion de filles et de garçons inscrits à l'école.

L'autonomisation consiste pour les femmes, les hommes, les filles et les garçons à prendre le contrôle de leur vie : définir leur propre agenda, développer des compétences (y compris des compétences de vie), prendre confiance en soi, résoudre des problèmes et développer l'autonomie. Le processus d'autonomisation permet aux femmes, aux hommes, aux filles et aux garçons de remettre en question les inégalités existantes et d'agir pour le changement.

L'analyse de genre est une approche organisée permettant de prendre en compte les questions de genre tout au long du processus de développement d'un programme ou d'une organisation. Elle nécessite des données ventilées par sexe et garantit que les projets et programmes de développement intègrent les rôles, les besoins et la participation des femmes, des hommes, des filles et des garçons.

5.1.2 Stéréotypes de genre et socialisation de genre

La section Droits de la femme et genre du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH) a préparé les définitions suivantes pour mieux comprendre ce qu'est un stéréotype de genre et ce que signifie un stéréotype de genre.

Un **stéréotype de genre** est un point de vue généralisé ou une idée préconçue sur les attributs ou les caractéristiques que possèdent ou devraient posséder les femmes et les hommes, ou sur les rôles que jouent ou devraient jouer les hommes et les femmes. Les stéréotypes de genre peuvent être à la fois positifs et négatifs, par exemple "les femmes sont nourricières" ou "les femmes sont faibles".

Les stéréotypes de genre consistent à attribuer à une femme ou à un homme des attributs, des caractéristiques ou des rôles spécifiques du seul fait de son appartenance au groupe social des femmes ou des hommes.

Un stéréotype de genre est, à la base, une croyance et cette croyance peut amener son détenteur à faire des suppositions sur les membres du groupe concerné, les femmes et/ou les hommes. En revanche, le stéréotype de genre est la pratique qui consiste à appliquer cette croyance stéréotypée à une personne.

Un stéréotype est nuisible lorsqu'il limite la capacité des femmes ou des hommes à développer leurs aptitudes personnelles, à poursuivre leur carrière professionnelle et à faire des choix concernant leur vie et leurs projets de vie. Les stéréotypes hostiles/négatifs ou apparemment bénins peuvent être nuisibles.

Les stéréotypes de genre sont aggravés lorsqu'ils sont associés à des stéréotypes concernant d'autres caractéristiques de la personne, telles que le handicap, l'appartenance ethnique ou le statut social.

Les stéréotypes de genre sont illicites lorsqu'ils entraînent une ou plusieurs violations des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Un exemple en est l'absence de criminalisation du viol conjugal, fondée sur le stéréotype selon lequel les femmes sont la propriété sexuelle des hommes. Un autre exemple est l'incapacité du système judiciaire à tenir les auteurs de violences sexuelles responsables de leurs actes, sur la base d'opinions stéréotypées concernant le comportement sexuel approprié des femmes.

Comment les stéréotypes de genre peuvent-ils affecter les femmes ?

Les stéréotypes de genre peuvent affecter le développement des talents et des capacités naturelles des filles et des garçons, des femmes et des hommes. Ils influencent également leurs expériences éducatives et professionnelles, ainsi que les possibilités qui s'offrent à eux dans d'autres domaines de leur vie.

Les stéréotypes de genre ont souvent été utilisés pour justifier et maintenir les relations de pouvoir historiques entre les hommes et les femmes. En conséquence, les progrès des femmes et des filles sont compromis par des normes discriminatoires et des attitudes et préjugés sexistes.

En voici quelques exemples : empêcher la participation politique, entraver l'accès aux services et aux droits en matière de santé sexuelle et génésique, attribuer aux femmes les responsabilités de soins non rémunérés, les disparités salariales, la sous-représentation sur le marché du travail, etc.

La socialisation de genre est le processus par lequel les filles et les garçons, les femmes et les hommes apprennent dès l'enfance des rôles sociaux en fonction de leur sexe, ce qui conduit à des comportements et des attitudes différenciés selon le genre. Par exemple, l'association selon laquelle les femmes s'occupent davantage des tâches ménagères, tandis que les hommes sont responsables du travail rémunéré. Les rôles attribués aux hommes et aux femmes conduisent souvent à des inégalités.

5.1.3 Sélection de bonnes pratiques et de conseils des pays participants

Contenu	<p>Pour cette section, nous avons sélectionné comme bonnes pratiques quelques vidéos explicatives qui ont été créées pour comprendre les principales questions de genre.</p> <p>En outre, un guide d'atelier pour faire face aux stéréotypes de genre ainsi que du matériel de formation supplémentaire sont inclus.</p>
<p>Les deux premières vidéos sont tirées d'une série de vidéos créées par Teach the Global Goals pour améliorer la compréhension des 17 objectifs de développement durable. Pour cette unité, nous considérons utiles les deux vidéos créées pour expliquer l'objectif 5 : l'égalité des sexes.</p> <p>Comprendre l'objectif 5 : égalité des sexes (primaire) - YouTube https://www.youtube.com/watch?v=-hc0kZh6CnM</p> <p>Comprendre l'objectif 5 : égalité des sexes (secondaire) https://www.youtube.com/watch?v=vz7IUD0YvXk</p> <p>En outre, dans la vidéo suivante, intitulée "<i>Gender equality - We must do better, and we can !</i>", produite en septembre 2021 par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) sur l'égalité des sexes, on peut entendre la voix du directeur général de l'OMS, le Dr Tedros Adhanom Ghebreyesus, et les voix de différentes femmes du monde entier qui parlent des lacunes qu'il reste à combler en matière d'égalité entre les sexes.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=G1EvoX6lf-Y&t=11s</p> <p>Pour mieux comprendre les stéréotypes de genre, la vidéo suivante produite par Amiya Alvira a été sélectionnée :</p> <p><i>Qu'est-ce que les stéréotypes de genre ? Leur impact Comment faire face aux stéréotypes de genre Amiya Alvira</i></p>	

[Qu'est-ce qu'un stéréotype de genre ? Comment faire face aux stéréotypes de genre ?](#)

Comme activité pratique pour faire face aux stéréotypes de genre, la publication des Nations Unies, publiée par le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH), a développé le guide suivant : *Les stéréotypes de genre et le système judiciaire : Un guide d'atelier (2020)*

PDF : [Anglais](#)

Il y a également quelques documents supplémentaires pour mettre en œuvre l'atelier : [Anglais](#)

Activité d'évaluation (10 questions)	À la fin de l'unité, vous devez concevoir une brève auto-évaluation pour l'apprenant.
	<p>1. Comment les rôles de genre sont-ils appris ?</p> <p>(a) Les rôles des hommes et des femmes sont innés</p> <p>(b) Les rôles de genre sont appris à l'école</p> <p>(c) Les rôles des hommes et des femmes sont influencés par la famille, l'environnement et la société en général. (V)</p> <p>2. Choisissez la bonne réponse.</p> <p>a) L'équité entre les sexes est le processus qui mène à l'égalité entre les sexes. (V)</p> <p>b) L'égalité entre les hommes et les femmes est le processus qui mène à l'équité entre les hommes et les femmes.</p> <p>c) Aucune de ces réponses.</p> <p>3. Les stéréotypes peuvent avoir une influence sur le développement professionnel d'une personne.</p> <p>a) Non, les stéréotypes n'influencent pas le développement professionnel d'une personne.</p> <p>b) Oui, les stéréotypes peuvent influencer les décisions que les gens prennent tout au long de leur vie. (V)</p>

Unité 5.2 : Intégration de la dimension de genre et égalité entre les hommes et les femmes

Contenu de l'unité	La deuxième unité explique le concept d'intégration de la dimension de genre et son importance pour promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes. Elle comprend également les sept principes de l'intégration de la dimension de genre établis par l'UNICEF et les effets négatifs de l'inégalité entre les sexes dans la société.
5.2.1 Concept et principes de l'intégration de la dimension de genre	
Qu'est-ce que l'intégration de la dimension de genre ?	

La première définition que nous avons trouvée a été créée par la résolution du Conseil économique et social des Nations Unies en 1997 et stipule ce qui suit :

"L'intégration d'une perspective de genre est le processus d'évaluation des implications pour les femmes et les hommes de toute action planifiée, y compris la législation, les politiques ou les programmes, dans tous les domaines et à tous les niveaux. Il s'agit d'une stratégie visant à intégrer les préoccupations et les expériences des femmes et des hommes dans la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des politiques et des programmes dans toutes les sphères politiques, économiques et sociétales, de manière à ce que les femmes et les hommes bénéficient d'avantages égaux et que l'inégalité ne soit pas perpétuée. L'objectif ultime est de parvenir à l'égalité entre les femmes et les hommes".

Une autre définition de l'intégration de la dimension de genre a été élaborée en 1998 par le Conseil de l'Europe :

"La (ré)organisation, l'amélioration, le développement et l'évaluation des processus politiques, afin qu'une perspective d'égalité entre les femmes et les hommes soit intégrée dans toutes les politiques, à tous les niveaux et à toutes les étapes, par les acteurs normalement impliqués dans l'élaboration des politiques.

Qu'est-ce que l'intégration de la dimension de genre dans la société ?

Il s'agit d'intégrer une perspective d'égalité entre les femmes et les hommes à tous les stades et à tous les niveaux des politiques, des programmes et des projets. Les femmes et les hommes ont des besoins, des conditions de vie et des circonstances différents, y compris un accès et un contrôle inégaux du pouvoir, des ressources, des droits de l'homme et des institutions, y compris le système judiciaire. La situation des femmes et des hommes diffère également en fonction du pays, de la région, de l'âge, de l'origine ethnique ou sociale, ou d'autres facteurs. L'objectif de l'intégration de la dimension de genre est de prendre en compte ces différences lors de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation des politiques, des programmes et des projets, afin qu'ils bénéficient à la fois aux femmes et aux hommes et qu'ils n'accroissent pas l'inégalité mais renforcent l'égalité entre les femmes et les hommes. L'intégration de la dimension de genre vise à résoudre les inégalités - parfois cachées - entre les hommes et les femmes. Il s'agit donc d'un outil permettant d'atteindre l'égalité entre les femmes et les hommes.

L'intégration de l'égalité entre les femmes et les hommes ne se limite pas à la compréhension des différents besoins des femmes, des hommes, des filles et des garçons. Il s'agit également de comprendre comment les différents rôles et attentes au sein d'une société dictent ce que signifie être un homme ou une femme et, par la suite, comment cela façonne le contexte et la situation dans laquelle la programmation est menée. L'intégration de la dimension de genre consiste à appliquer les connaissances en la matière pour mettre en œuvre des programmes plus efficaces et saisir les occasions de promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons.

L'intégration de la dimension de genre n'est PAS l'objectif en soi, mais plutôt un PROCESSUS ou une STRATÉGIE pour atteindre l'objectif de l'égalité entre les femmes et les hommes.

Quels sont les principes de l'intégration de la dimension de genre ?

Les informations proviennent du rapport de l'UNICEF Europe et Asie centrale, Integrating Gender in Programming - Gender Toolkit (Intégrer l'égalité des sexes dans la programmation - Boîte à outils sur l'égalité des sexes) :

L'intégration de la dimension de genre se fait aux trois niveaux (1) politique, 2) institution/organisation et 3) programme et projet et se base sur les sept principes suivants :

SEVEN PRINCIPLES OF GENDER MAINSTREAMING



5.2.2 Causes de l'inégalité de genre

Quelles sont les causes de l'inégalité entre les hommes et les femmes ?

Il n'y a pas qu'une seule cause à l'inégalité entre les hommes et les femmes ; lorsqu'il y a inégalité à un endroit, cela produit des égalités dans d'autres domaines.

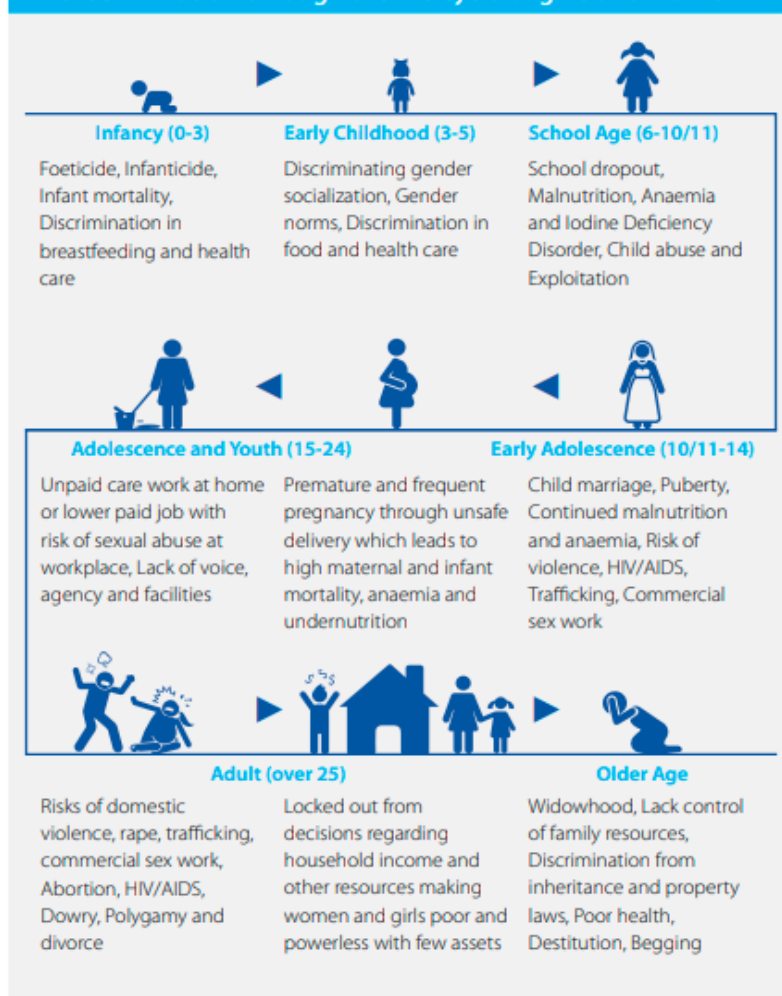
Les institutions sociales telles que les normes sociales, les valeurs et les attitudes concernant les rôles des hommes et des femmes sont profondément enracinées et jouent un rôle clé dans la perpétuation des inégalités entre les hommes et les femmes. C'est pourquoi une approche multidimensionnelle est nécessaire pour résoudre ces problèmes.

Dans de nombreux cas, ces valeurs incluent la croyance que les femmes et les filles sont inférieures ou plus faibles que les hommes et les garçons, que les femmes sont de piètres décideurs, que les hommes n'ont pas de rôle ou de compétences pour élever des enfants, qu'avoir un fils est une meilleure valeur économique et sociale qu'avoir une fille. Si les rôles et les conventions liés au genre ont évolué au fil des ans, la discrimination, les stéréotypes et les normes omniprésentes liés au genre se sont perpétués.

L'inégalité entre les sexes n'a pas seulement un impact sur les droits des femmes et des filles, mais aussi sur le développement des filles et des garçons.

Une illustration créée par l'UNICEF décrit ci-dessous comment la discrimination et la socialisation liées au genre commencent à la naissance, affectent les filles et les femmes tout au long de leur vie et sont transmises à la génération suivante.

Discrimination through the life cycle of girls and women

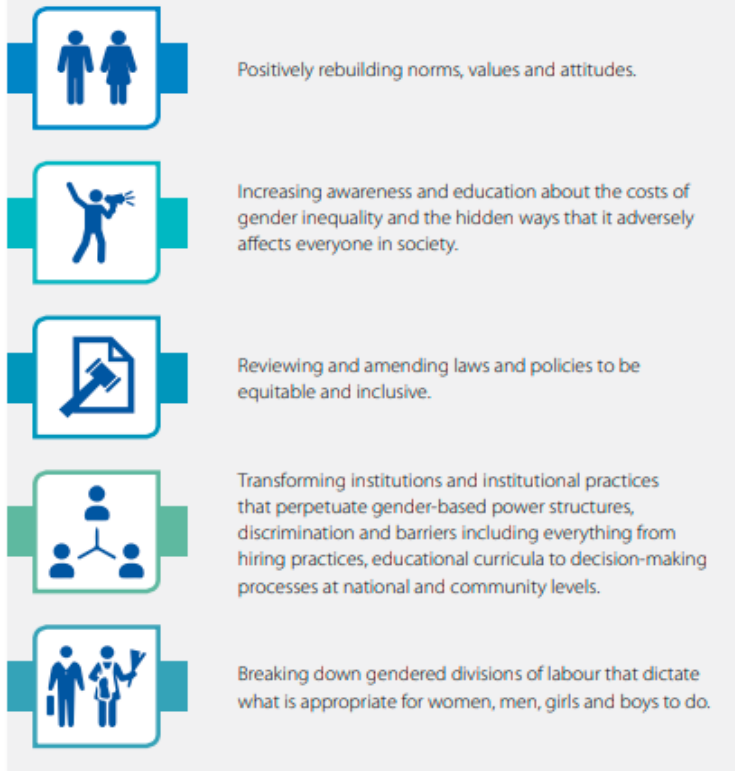


5.2.3 Vers l'égalité des genres

Comment parvenir à l'égalité entre les hommes et les femmes ?

Les causes de l'inégalité entre les hommes et les femmes sont profondément enracinées et complexes, et la réalisation de l'égalité entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons n'est pas un objectif à court terme, ni même à moyen terme. Il s'agit d'un processus à long terme qui doit être jugé en fonction des progrès réalisés. Pour progresser, il faut s'attaquer à tous les facteurs qui contribuent aux inégalités et s'efforcer de faire évoluer progressivement les normes et les valeurs comme suit.

Key components to achieve gender equality



5.2.4 Analyse de genre

Qu'est-ce que l'analyse de genre ?

Une analyse de genre explore les relations entre les femmes et les hommes dans la société et l'inégalité de pouvoir dans ces relations.

La réalisation d'une analyse de genre est la première étape pour faciliter l'intégration de la dimension de genre, car elle fournit les données et les informations nécessaires pour intégrer la dimension de genre dans les politiques, les programmes et les projets.

L'analyse de genre permet d'identifier les différences entre et parmi les femmes et les hommes en termes de position relative dans la société et de distribution des ressources, des opportunités, des contraintes et du pouvoir dans un contexte donné.

La Commission européenne définit l'analyse de genre comme "l'étude des différences dans les conditions, les besoins, les taux de participation, l'accès aux ressources et au développement, le contrôle des actifs, les pouvoirs de décision, etc. entre les femmes et les hommes dans les rôles qui leur sont assignés".

L'objectif de l'analyse de genre est d'identifier et de traiter les inégalités entre les hommes et les femmes :

- reconnaître les différences entre et parmi les femmes et les hommes, fondées sur la répartition inégale des ressources, des opportunités, des contraintes et du pouvoir ;
- veiller à ce que les besoins différents des femmes et des hommes soient clairement identifiés et pris en compte à tous les stades du cycle politique ;

- reconnaître que les politiques, les programmes et les projets peuvent avoir des effets différents sur les femmes et les hommes ;
- rechercher et articuler les points de vue des femmes et des hommes et faire de leur contribution un élément essentiel de l'élaboration des politiques, des programmes et des projets ;
- promouvoir la participation et l'engagement des femmes dans la vie communautaire, politique et économique ;
- promouvoir des interventions mieux informées, efficaces et tenant compte de la dimension de genre.

L'analyse de genre implique la reconnaissance des inégalités historiques et sociales auxquelles les femmes sont confrontées et vise à éclairer la conception des politiques, des programmes et des projets afin de remédier à ces inégalités. Il s'agit notamment de prendre en compte les expériences, les rôles et les responsabilités spécifiques des femmes, ainsi que leur niveau d'accès aux ressources et à la prise de décision.

Si vous souhaitez obtenir plus d'informations sur la manière de réaliser une analyse de genre, vous pouvez consulter la section de l'EIGE consacrée à l'intégration de la dimension de genre :

<https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/methods-tools/gender-analysis>

5.2.5 Quelle est la relation entre la religion et l'égalité des genres ?

La relation entre la religion et l'égalité entre les hommes et les femmes est complexe, la religion étant au cœur de la signification et de la mise en œuvre de l'égalité entre les hommes et les femmes. Toutes les religions proposent une réflexion sur le genre et incarnent des idéologies de genre dans leur éducation et leurs pratiques.

Dans de nombreuses régions du monde, la religion joue un rôle très important dans la famille et la grande majorité des questions familiales ont une dimension religieuse, comme le mariage, le divorce, la garde des enfants et l'héritage, etc.

Dans la grande majorité des religions, les femmes et les filles ont toujours été exposées à des interprétations patriarcales. Ce fait, bien qu'il se soit amélioré ces dernières années, n'est pas limité à une religion ou à une région particulière. La domination masculine qui en résulte est un héritage négatif dans la plupart des cultures.

Comme l'indique le rapport de l'ONU FEMMES sur la religion et l'égalité des sexes : "La religion joue un rôle essentiel dans l'élaboration des normes culturelles, sociales, économiques et politiques dans de nombreuses régions du monde. De même, les rôles de genre et le statut des femmes et des hommes dans la société sont profondément liés à la manière dont les textes religieux ont été interprétés pendant des siècles par les personnes en position d'autorité - positions occupées majoritairement par des hommes. Pourtant, contrairement à leur absence marquée aux plus hauts niveaux de décision dans les communautés religieuses, les femmes jouent un rôle central dans la vie religieuse. Au sein de la famille et de la communauté, elles mettent en œuvre et incarnent les enseignements et les traditions religieuses, et les transmettent aux générations futures".

Miller et Hoffmann ont constaté que les femmes s'intéressaient davantage à la religion que les hommes et avaient des engagements religieux plus forts (1995). Ils ont décelé certaines caractéristiques communes associées aux femmes dans les sociétés traditionnelles et généralement soutenues par la religion :

- Rôle associé aux soins et à l'éducation, qui correspond aux enseignements de la plupart des religions conventionnelles.

- Ils sont les premiers à s'occuper de la famille, en particulier des enfants, des personnes âgées et des malades. Nombre d'entre eux ont trouvé du réconfort et des conseils dans les réponses et les explications des religions.

- Les femmes avaient tendance à rester à la maison, ce qui leur laissait le temps de participer activement aux activités religieuses, dans une plus large mesure que les hommes.

- Tout en acceptant les rôles traditionnels de mère et de ménagère, les femmes ont trouvé du réconfort, des conseils et du soutien auprès des religions et des communautés religieuses.

À partir du milieu du vingtième siècle, les mouvements féministes ont commencé à remettre en question les rôles conventionnels des hommes et des femmes qui sous-tendaient les religions. Les femmes ont commencé à exiger une vie plus active en dehors du foyer et les croyances et activités religieuses sont devenues moins importantes.

Il existe différentes perspectives féministes pour expliquer le rôle des femmes dans la religion, l'une d'entre elles affirmant que de nombreuses religions ont évolué dans des sociétés patriarcales, où les hommes utilisaient les textes et les dogmes religieux pour justifier leur statut supérieur dans la société.

D'autres affirment que certaines religions étaient à l'origine centrées sur les femmes, mais que les hommes ont réussi à déformer les doctrines, utilisant la religion à leur propre avantage tout au long de l'histoire.

Les féministes n'expliquent pas toutes de la même manière le rôle des femmes dans la religion et proposent des solutions différentes pour répondre aux besoins spirituels des unes et des autres. Linda Woodhead (2007) et Steve Bruce (2012) ont noté que, depuis les années 1960, de plus en plus de femmes ont quitté les religions traditionnelles pour rejoindre les nouveaux mouvements religieux et les mouvements du Nouvel Âge qui proposent des pratiques et des moyens de spiritualité plus libérateurs que les doctrines conservatrices et souvent patriarcales des religions traditionnelles.

5.2.6 Sélection de bonnes pratiques et de conseils des pays participants

Contenu	Résumé des bonnes pratiques Pour soutenir l'apprentissage de ce module, une série de vidéos a été sélectionnée pour faciliter la compréhension des concepts. En outre, certains réseaux et plateformes de soutien à l'égalité entre les hommes et les femmes ont été inclus.
<p>Pour expliquer le concept d'intégration de la dimension de genre, une vidéo a été créée par l'Institut européen pour l'égalité entre les hommes et les femmes (EIGE) :</p> <p>Un guide essentiel pour l'intégration de la dimension de genre</p> <p>En outre, l'Association suédoise des autorités locales et des régions illustre les principes de l'intégration de la dimension de genre par des exemples concrets dans le court métrage suivant :</p> <p>L'égalité durable entre les hommes et les femmes - un film sur l'intégration de la dimension de genre dans la pratique</p>	

En outre, l'EIGE a mis au point une plateforme d'intégration de la dimension de genre afin d'aider les décideurs politiques à identifier ces inégalités et, plus important encore, à y remédier :

[Intégration de la dimension de genre | Institut européen pour l'égalité entre les hommes et les femmes \(europa.eu\)](#)

L'EIGE a collecté et mis à jour des données sur les mécanismes institutionnels pour la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes et l'intégration de la dimension de genre dans les États membres de l'UE en novembre 2019 : <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/countries>

Il existe également des **réseaux** intéressants dans le domaine de l'égalité entre les hommes et les femmes :

Le Lobby européen des femmes (LEF) rassemble le mouvement des femmes en Europe afin d'influencer le grand public et les institutions européennes en faveur des droits humains des femmes et de l'égalité entre les femmes et les hommes. Il s'agit du plus grand réseau européen d'associations de femmes représentant au total plus de 2000 organisations dans 26 États membres de l'UE, trois pays candidats, un ancien État membre de l'UE et un pays de l'Association européenne de libre-échange, ainsi que 17 organisations européennes représentant la diversité des femmes et des jeunes filles en Europe. <https://womenlobby.org/?lang=en>

L'IPPFEN (Fédération internationale pour la planification familiale) est un fournisseur mondial de soins de santé et un défenseur de premier plan de la santé et des droits sexuels et génésiques (SRHR) pour tous. Ses activités sont très variées : éducation sexuelle complète, fourniture de contraceptifs, d'avortements sûrs et de soins maternels, et réponse aux crises humanitaires. <https://www.ippf.org/>

Activité d'évaluation (10 questions)	À la fin de l'unité, vous devez concevoir une brève auto-évaluation pour l'apprenant.
	<p>1. Quel est l'objectif ultime de l'intégration de la dimension de genre ?</p> <ul style="list-style-type: none">a) L'intégration de la dimension de genre est un objectif en soi.b) L'intégration de la dimension de genre est un processus ou une stratégie visant à atteindre l'objectif de l'égalité entre les femmes et les hommes. (V)c) Les deux options sont correctes. <p>2. Est-il nécessaire de sensibiliser les écoles à l'inégalité entre les hommes et les femmes ?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Aujourd'hui, la population générale est consciente de l'inégalité entre les hommes et les femmes et il n'est pas nécessaire de l'aborder dans les écoles.

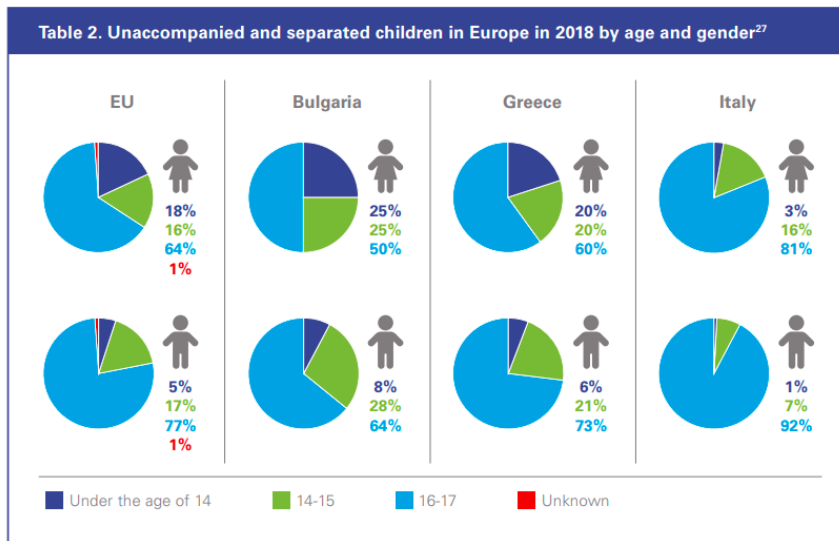
	<p>b) Il est toujours nécessaire d'enseigner le coût de l'inégalité entre les sexes et la manière dont elle affecte la société.</p> <p>3. L'inégalité entre les sexes touche-t-elle uniquement les femmes et les filles ?</p> <p>a) Oui</p> <p>b) Non (V)</p>
--	---

Unité 5.3 : Genre et migration

Contenu de l'unité	<p>La troisième unité donne un aperçu du contexte migratoire des mineurs non accompagnés et des principaux défis auxquels ils sont confrontés du point de vue du genre.</p>
<p>Le contenu est largement tiré de l'étude "RENDRE L'INVISIBLE VISIBLE", l'identification des filles non accompagnées et séparées en Bulgarie, en Grèce, en Italie et en Serbie, menée par l'UNICEF en 2020.</p> <p>5.3.1 Le contexte migratoire du point de vue du genre</p> <p>La migration est un phénomène sexospécifique où les rôles, les relations et les inégalités déterminent souvent qui migre (volontairement ou de force), comment et pourquoi il migre et où il va.</p> <p>Le genre détermine les risques et les menaces auxquels les migrants, hommes et femmes, sont confrontés au cours de leur voyage et à leur arrivée, la manière dont ils y font face et les mécanismes mis en place pour leur protection.</p> <p>En septembre 2019, 82 000 réfugiés et migrants étaient arrivés en Europe depuis le début de l'année via les routes migratoires méditerranéennes. Un sur quatre (19 800) était un enfant, et environ un tiers d'entre eux sont des filles. En septembre 2019, 11 940 enfants non accompagnés et séparés (MENA) étaient enregistrés en Grèce, en Italie, en Bulgarie, en Serbie et en Bosnie-Herzégovine, en majorité des garçons, et environ 10 % de filles.</p> <p>Seules les filles qui ont été officiellement enregistrées sont incluses dans ces statistiques, qui ne reflètent pas encore la situation de celles qui ne sont pas accompagnées ou séparées. Par exemple, elles n'incluent pas les filles qui tentent d'éviter d'être détectées (volontairement ou non), par exemple en voyageant avec d'autres personnes se faisant passer pour des membres de leur famille, ou en prétendant être âgées de plus de 18 ans.</p> <p>Aujourd'hui, il est difficile de comprendre la situation et le nombre approximatif de filles non accompagnées et séparées en raison de l'absence de collecte et d'analyse de données nationales et régionales ventilées par sexe et par âge.</p> <p>Cela signifie que les filles non accompagnées et séparées qui ont révélé leur situation aux autorités ont été englobées sous le terme générique d'"enfants", de sorte que le pourcentage réel de filles non accompagnées et séparées en Europe reste flou et toujours inférieur à la réalité. L'absence d'analyse et d'informations cohérentes rend encore</p>	

plus difficile la compréhension des risques et des besoins de ces jeunes filles et, par conséquent, l'offre d'une assistance et de services appropriés.

Selon Eurostat, entre 2015 et 2018, le pourcentage de filles non accompagnées et séparées demandant une protection internationale dans l'UE est passé de 8 % à 14 % de tous les enfants non accompagnés. Dans l'ensemble, les filles non accompagnées qui demandent une protection internationale en Europe ont tendance à être plus jeunes que les garçons qui demandent cette protection, 34 % d'entre elles étant âgées de 15 ans ou moins, contre 22 % des garçons. Cette information est essentielle, car elle souligne la nécessité de disposer de services adaptés à l'âge et au sexe, en particulier pour répondre aux besoins des jeunes filles.



Un autre problème découlant de l'absence de données ventilées est le **lieu d'origine**, qui est souvent différent du lieu d'origine des garçons. Or, il est essentiel de savoir d'où ils viennent pour pouvoir répondre à leurs besoins et leur fournir une assistance adaptée à leur culture, y compris une médiation culturelle et des services d'interprétation.

En fonction du pays d'origine, nous pouvons mieux comprendre les raisons pour lesquelles la jeune fille est partie. Connaître son itinéraire peut également fournir des informations sur les risques éventuels auxquels elle a été exposée et sur le type de protection internationale auquel elle pourrait avoir accès.

5.3.2 Principaux défis

Quels sont les dangers auxquels ils peuvent être confrontés ?

Les routes migratoires peuvent être particulièrement dangereuses pour les adolescentes, notamment celles qui ne sont pas accompagnées ou qui sont séparées.

Les risques liés à la violence sexiste peuvent survenir avant, pendant et après la migration :

- Avant de migrer, beaucoup fuient la violence, y compris le mariage des enfants, dans leur pays d'origine.
- Certaines filles sont victimes de la traite des êtres humains **au cours de leur voyage**, ce qui constitue un autre aspect de la violence à laquelle elles sont confrontées.

Comme l'indique un rapport de 2018 de la Croix-Rouge internationale et du Croissant-Rouge, "il existe des preuves significatives démontrant une violence sexuelle et sexiste omniprésente et chronique à l'encontre des filles et des femmes sur les routes migratoires dans le monde entier".

Par exemple, la route de la Méditerranée centrale est particulièrement dangereuse pour tous les migrants, mais pose des risques spécifiques pour les filles non accompagnées, d'abus et d'exploitation pendant leur voyage, car le rapport indique que presque toutes les femmes et les adolescentes qui ont emprunté la route de la Méditerranée centrale ont survécu à des violences sexuelles. Un rapport de l'ONU de 2018 sur leur situation en Libye indique que "l'écrasante majorité des femmes et des adolescentes plus âgées interrogées par la Mission d'appui des Nations Unies en Libye ont déclaré avoir été violées collectivement par des passeurs ou des trafiquants ou avoir vu d'autres personnes être emmenées hors d'hébergements collectifs pour être abusées. Les jeunes femmes qui voyagent sans parents masculins sont aussi particulièrement vulnérables à la prostitution forcée"

En outre, un rapport de la Commission des femmes réfugiées constate que les hommes et les garçons sont également soumis à des niveaux élevés de violence sexuelle pendant le voyage, en particulier en Libye, principal pays de transit avant l'Italie.

- **Après avoir migré**, elles restent exposées au risque d'exploitation et à d'autres formes de violence une fois arrivées dans leur pays d'accueil. Les principaux défis de la réponse de l'Europe aux migrants et aux réfugiés sont les mauvaises conditions d'accueil, le manque de services complets et appropriés pour les survivants de la violence liée au sexe et la discrimination persistante.

L'arrivée peut présenter plusieurs défis :

- Les difficultés d'identification sont notamment liées à la capacité limitée des prestataires de services, ainsi qu'aux connaissances et attitudes nécessaires.

- Il y a un manque d'interprètes qualifiés et de médiateurs culturels pleinement intégrés dans les services fournis par les systèmes nationaux,

- un manque d'outils - ou une adoption limitée de ceux-ci - pour soutenir ce flux de travail.

Pour bénéficier d'une protection spécifique à leur arrivée, ils doivent se présenter aux autorités compétentes en tant que personnes non accompagnées. Mais tous ne reçoivent pas l'aide dont ils ont besoin en raison des lacunes des systèmes d'identification.

L'étude met en évidence les contraintes liées à l'identification d'un point de vue culturel et sexospécifique dans les quatre pays analysés. En outre, la fourniture de services spécifiques n'est pas toujours conforme à l'intérêt supérieur de l'enfant.

Dans l'ensemble, l'étude souligne la nécessité d'augmenter les ressources et les outils spécifiques pour soutenir l'identification des filles en déplacement. Malgré cela, en Europe, des progrès importants ont été réalisés dans le développement d'outils et de systèmes permettant d'identifier les enfants non accompagnés et de procéder à des évaluations et à des orientations appropriées pour leur prise en charge. Par exemple, l'outil d'identification des personnes ayant des besoins particuliers (IPSN) du Bureau européen d'appui en matière d'asile (EASO) et l'outil de suivi de la protection du HCR sont utilisés dans certains contextes. Même lorsque les filles de la SAU sont identifiées, les efforts pour les interroger sont entravés par un manque de formation, de sensibilité et de ressources adéquates, notamment d'enquêtrices et d'interprètes formées.

Activité d'évaluation (10 questions)	À la fin de l'unité, vous devez concevoir une brève auto-évaluation pour l'apprenant.
	<p>1. Les routes migratoires présentent-elles des risques différents pour les filles et les garçons ?</p> <p>a) Oui (V)</p> <p>b) Non</p> <p>2. Quand les jeunes migrants, garçons et filles, sont-ils confrontés à davantage de risques liés à la violence fondée sur le genre (VFS) au cours de la migration ?</p> <p>a) Avant la migration</p> <p>b) Pendant la migration</p> <p>c) Après la migration</p> <p>d) Toutes les réponses sont correctes. (V)</p> <p>3. Selon Eurostat, les filles non accompagnées qui demandent une protection internationale en Europe ont tendance à être plus âgées que les garçons qui demandent cette protection.</p> <p>a) Vrai</p> <p>b) Faux (le bon)</p>

5.3.3 Sélection de bonnes pratiques et de conseils des pays participants

Contenu	<p>Pour cette section, nous avons sélectionné comme bonnes pratiques certains matériels produits par l'UNICEF dans le cadre de l'initiative "Action contre la violence basée sur le genre affectant les femmes et les enfants réfugiés et migrants en Grèce, en Italie, en Serbie et en Bulgarie".</p> <p>Dans cette section, vous trouverez deux vidéos pour écouter les expériences des filles et des jeunes femmes pendant leur voyage vers l'Europe et le personnel impliqué dans leur arrivée.</p>
<p>Dans la première vidéo, il est possible d'écouter les voix de filles et de jeunes femmes qui partagent leurs histoires, leurs points de vue et leurs solutions pour contribuer à un avenir meilleur.</p> <p>https://youtu.be/Nq-XwBQb5s8</p> <p>- La deuxième vidéo montre les défis auxquels les filles sont confrontées et le personnel et les partenaires de l'UNICEF qui les soutiennent :</p> <p>https://youtu.be/G5kTKUuzoxg</p> <p>En outre, dans le cadre de la même initiative, l'UNICEF a produit d'autres ressources utiles :</p>	

- Le guide de poche pour l'autonomisation des femmes, "My safety and resilience Girls Pocket -Guide" (Ma sécurité et ma résilience - Guide de poche pour les filles), offre un espace sûr qui vise à contribuer à la création d'espaces sûrs pour les femmes et les filles et à leur autonomisation. Le guide est disponible en anglais, en serbe et en bulgare.

[Guide de poche \(anglais\) \(PDF, 9,26 MB\)](#)

[Guide de poche \(serbe\) \(PDF, 10,72 MB\)](#)

[Guide de poche \(bulgare\) \(PDF, 10,59 MB\)](#)

- Fiche pratique de conseils pour aider le personnel de première ligne (agents frontaliers, sécurité, police, personnel d'accueil, etc.) à identifier, la fiche énumère 10 signes possibles permettant d'identifier qu'une fille est non accompagnée ou séparée.

[Poster \(anglais\) \(PDF, 159,51 KB\)](#)

Unité 5.4 : Violence basée sur le genre

Contenu de l'unité	La quatrième unité vise à clarifier ce que le concept de violence fondée sur le genre englobe et à différencier les différents types de violence, y compris le concept de cyberviolence et de traite des êtres humains.
---------------------------	---

Aujourd'hui, la violence à l'égard des femmes et la violence domestique sont encore très présentes au sein et en dehors de l'Union européenne, et leur incidence a augmenté pendant la pandémie de Covid 19. Il s'agit d'une violation des droits de l'homme qui touche particulièrement les femmes et les jeunes filles.

Les données de 2021 de l'Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne (FRA) montrent que les expériences de violence physique diffèrent entre les femmes et les hommes en fonction de certaines caractéristiques :

La violence à l'égard des femmes se produit dans la sphère privée et est systématiquement sous-déclarée, de même que l'interruption fréquente des procédures pénales, la nature généralement sexuelle des infractions et/ou une forte prévalence d'éléments de contrôle coercitif.

En revanche, la **violence à l'égard des hommes** a tendance à se produire dans les espaces publics, n'est généralement pas de nature sexuelle et est souvent perpétrée par d'autres hommes. La violence dirigée contre les hommes en raison de leur sexe est également moins fréquente.

5.4.1 Concept de violence basée sur le genre

La déclaration des Nations unies sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes (1993) définit la **violence à l'égard des femmes** comme "tout acte de violence dirigé contre le sexe féminin, et causant ou pouvant causer aux femmes un préjudice ou des souffrances physiques, sexuelles ou psychologiques, y compris la menace de tels actes, la contrainte ou la privation arbitraire de liberté, que ce soit dans la vie publique ou dans la vie privée"

Violence basée sur le genre :

Terme générique désignant tout acte préjudiciable perpétré contre la volonté d'une personne et fondé sur des différences (de genre) socialement attribuées entre les femmes et les hommes. La nature et l'ampleur des différents types de violence liée au sexe varient selon les cultures, les pays et les régions.

Les exemples incluent : la violence sexuelle, y compris l'exploitation/l'abus sexuel et la prostitution forcée, la violence domestique, la traque, le mariage forcé/précoce, les pratiques traditionnelles néfastes telles que les mutilations génitales féminines, les crimes d'honneur et l'héritage des veuves.

La Convention d'Istanbul sur la prévention et la lutte contre la violence à l'égard des femmes et la violence domestique de 2011 **définit les concepts de violence comme suit :**

La violence à l'égard des femmes fondée sur le genre (article 3, d) est la violence dirigée contre une femme parce qu'elle est une femme ou la violence qui affecte les femmes de manière disproportionnée.

La violence domestique (article 3, b) désigne tous les actes de violence physique, sexuelle, psychologique ou économique commis au sein de la famille ou de l'unité domestique ou entre des conjoints ou partenaires anciens ou actuels, que l'auteur partage ou ait partagé la même résidence que la victime.

La violence interpersonnelle, selon la définition de l'OMS, est la violence entre individus et se subdivise en violence familiale et entre partenaires intimes et en violence communautaire.

La Convention d'Istanbul distingue différents types de violence :

Le harcèlement sexuel est défini comme "toute forme de comportement verbal, non verbal ou physique non désiré à connotation sexuelle ayant pour objet ou pour effet de porter atteinte à la dignité d'une personne, notamment en créant un environnement intimidant, hostile, dégradant, humiliant ou offensant". (Article 40)

Violence psychologique La violence psychologique est définie comme "un comportement intentionnel portant gravement atteinte à l'intégrité psychologique d'une personne par la contrainte ou la menace" (article 33).

Violence physique "comportement intentionnel consistant à commettre des actes de violence physique à l'encontre d'une autre personne" (article 35). Le rapport explicatif de la Convention précise que le terme "violence physique" se réfère aux "lésions corporelles subies à la suite de l'application d'une force physique immédiate et illégale" (paragraphe 188).

La violence sexuelle, y compris le viol, est définie comme "(a) la pénétration vaginale, anale ou orale non consensuelle de nature sexuelle du corps d'une autre personne avec une partie ou un objet du corps ; (b) d'autres actes non consensuels de nature sexuelle avec une personne ; (c) le fait d'amener une autre personne à se livrer à des actes non consensuels de nature sexuelle avec une tierce personne". Elle précise également que "le consentement doit être donné volontairement et résulter de la libre volonté de la personne, évaluée dans le contexte des circonstances environnantes" (article 36).

Le harcèlement est défini comme "le fait d'adopter de manière répétée un comportement menaçant à l'égard d'une autre personne, lui faisant craindre pour sa sécurité" (article 34).

5.4.2 Cyberviolence

Ces dernières années, avec les progrès technologiques qui ont conduit à une utilisation accrue de l'internet et des médias sociaux comme mode de socialisation populaire, la violence fondée sur le genre s'est développée dans une nouvelle dimension où les femmes, en particulier les plus jeunes, négocient le monde numérique comme un lieu d'autonomisation et comme une source de répression sexuelle.

La cyberviolence à l'égard des femmes et des filles est une violence sexiste perpétrée par le biais des communications électroniques et de l'internet. Elle peut prendre diverses formes, notamment le cyberharcèlement, la pornographie non consensuelle (ou "revenge porn"), les insultes sexistes, les discours haineux et le harcèlement, le "slut-shaming", la pornographie non sollicitée, la "sextorsion", les menaces de viol et les menaces de mort, ainsi que la traite des êtres humains facilitée électroniquement. Bien que la cyberviolence puisse toucher aussi bien les femmes que les hommes, les femmes et les filles la subissent plus souvent et sous des formes plus traumatisantes. L'Institut européen pour l'égalité entre les hommes et les femmes (EIGE) note qu'une femme sur dix âgée de plus de 15 ans est victime de cyberviolence.

Une étude réalisée par la FRA en 2014 a montré qu'entre 5 % et 18 % des femmes dans l'UE ont déjà subi des cyberviolences ; cette proportion est encore plus élevée chez les adolescentes.

Selon le rapport sur l'égalité entre les femmes et les hommes, 23 % des femmes en Europe ont été victimes d'abus ou de harcèlement en ligne. Il peut s'agir de la réception de courriels ou de SMS offensants ou menaçants, ou de la publication en ligne de commentaires offensants ou menaçants à leur sujet. Les expériences de violence en ligne et dans la vie réelle sont souvent liées, ce qui montre qu'il est important de les traiter ensemble. La cyberviolence sexiste fait souvent partie de la violence subie par les victimes hors ligne. Bien que les femmes et les hommes soient tous deux victimes de cyberviolence et de harcèlement, les femmes sont beaucoup plus souvent victimes de cyberviolence fondée sur le sexe de la victime, en particulier de formes de cyberviolence à caractère sexuel.

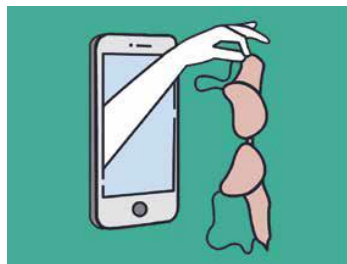
Le harcèlement sexuel en ligne peut impliquer un large éventail de comportements et inclut le contenu numérique (images, vidéos, messages, pages) sur une variété de plateformes en ligne (privées ou publiques). Les victimes et les auteurs peuvent être nombreux : un auteur peut avoir de nombreuses victimes et une victime peut avoir de nombreux auteurs. Selon la recherche, les victimes connaissent souvent leur(s) auteur(s).

Il a souvent lieu dans les écoles et les groupes locaux et se produit devant un public actif, ce qui peut accroître le niveau de gêne occasionné. Les spectateurs peuvent également être affectés par le harcèlement sexuel en ligne, qu'ils y participent ou non. L'une des principales difficultés réside dans le fait que la cyberviolence n'est pas toujours reconnue par la victime ou l'auteur. En outre, elle semble être tolérée, en particulier par les garçons, qui peuvent considérer la cyberviolence comme un amusement plutôt que comme un comportement nuisible.

Des recherches récentes menées par le projet CYBERSAFE en Slovénie en 2018 ont révélé plusieurs raisons expliquant l'apparition de la cyberviolence.

Les raisons les plus fréquentes de la cyberviolence sont les suivantes :

- "C'était une blague"
- "Parce que quelqu'un me l'a fait"
- "Pour le plaisir"
- "Pour se venger d'un ex"
- "Blessé quelqu'un"
- "Pour obtenir le respect de ses amis"
- "J'ai eu peur de ne pas participer"



Un autre aspect inquiétant chez les jeunes est qu'ils ont un fort sentiment de blâme de la victime. En outre, les stéréotypes de genre encore enracinés dans notre société sont reproduits chez les adolescents, ce qui contribue à la cyberviolence.

Vidéo YouTube de l'organisation féminine Kadının İnsan Hakları Yeni Çözümler Derneği, décrivant l'histoire de trois femmes fictives victimes de violence et la manière dont la Convention d'Istanbul leur apporte soutien et protection.

Le lien se trouve ici : <https://www.youtube.com/watch?v=a1Ci3X60Q8M>



Source : L'image est tirée de la vidéo Youtube.

5.4.3 Traite des êtres humains

La forme la plus répandue d'exploitation sexuelle dans l'Union européenne est la traite des êtres humains. Cette forme de violence fondée sur le genre est perpétuée par les inégalités entre les hommes et les femmes.

Les femmes et les jeunes filles sont les plus susceptibles de souffrir de cette violence, puisqu'elles représentent 92 % des victimes de la traite à des fins d'exploitation sexuelle. Plusieurs facteurs expliquent leur vulnérabilité, tels que l'inégalité entre les sexes, la pauvreté, l'exclusion sociale, l'appartenance ethnique et la discrimination.

En outre, près d'un quart des victimes de la traite sont des enfants. La majorité des enfants victimes sont des citoyens de l'UE et des victimes de la traite à des fins d'exploitation sexuelle.

Selon un rapport des Nations unies de 2017 sur la traite des êtres humains le long de la route de la Méditerranée orientale, "les expériences des victimes de la traite varient selon qu'il s'agit de filles ou de garçons". La plupart des filles détectées ont été victimes de la traite à des fins d'exploitation sexuelle, tandis que la plupart des garçons ont été victimes de la traite à des fins de travail forcé.

S'appuyant sur les données d'un rapport préparé par l'Organisation internationale pour les migrations (OIM) en 2017, l'Italie estime que 80 % des filles arrivant du Nigéria étaient des victimes potentielles de la traite à des fins d'exploitation sexuelle. Entre 2014 et 2017, l'Italie a vu le nombre de femmes victimes de la traite multiplié par six ; la plupart étaient des filles nigérianes âgées de 15 à 17 ans.

Compte tenu de l'augmentation de la violence à l'égard des femmes et de la violence domestique, il est essentiel de donner aux victimes de la violence les moyens d'agir grâce à des services de soutien adéquats leur permettant de

signaler les infractions, de participer aux procédures pénales, de demander une indemnisation et, en fin de compte, de tenter de se remettre des conséquences de ces actes.

Pour avoir une image complète de la violence fondée sur le genre et de la manière dont elle affecte les différents groupes de femmes en Europe, il est encore nécessaire de disposer de données plus complètes, actualisées et comparables.

Activité d'évaluation (10 questions)	À la fin de l'unité, vous devez concevoir une brève auto-évaluation pour l'apprenant.
	<p>1) La violence physique diffère entre les femmes et les hommes en fonction de certaines caractéristiques (Sélectionnez la bonne réponse)</p> <p>(a) La violence à l'égard des femmes se produit dans la sphère publique et est systématiquement sous-déclarée.</p> <p>(b) La violence à l'égard des hommes a tendance à se produire dans les espaces publics, n'est généralement pas de nature sexuelle et est souvent perpétrée par d'autres hommes.</p> <p>(c) La violence à l'égard des femmes se produit dans la sphère privée et est systématiquement sous-déclarée (V)</p> <p>(2) Parmi les pratiques suivantes, lesquelles peuvent être considérées comme des exemples de violence fondée sur le sexe ?</p> <p>(a) Violence domestique</p> <p>(b) Violence sexuelle</p> <p>(c) Pratiques traditionnelles néfastes</p> <p>(d) Toutes ces réponses (V)</p> <p>3). Laquelle des affirmations suivantes n'est pas correcte ? (il peut y en avoir plusieurs)</p> <p>a) La cyberviolence à l'égard des femmes et des filles est une violence fondée sur le genre perpétrée par le biais de la communication électronique et de l'internet.</p>

	<p>b) Les adolescents sont le groupe le moins touché par la cyberviolence car ils sont habitués aux nouvelles technologies et sont donc moins vulnérables. (F)</p> <p>c) Les femmes sont plus souvent victimes de cyberviolence perpétrée sur la base du sexe de la victime.</p>
--	--

5.4.4 Sélection de bonnes pratiques et de conseils des pays participants

Contenu	<p>Résumé des bonnes pratiques</p> <p>Cette section présente une sélection de projets européens menés ces dernières années pour prévenir la violence liée au sexe ou aider les victimes.</p> <p>En outre, certains réseaux européens travaillant dans le domaine de la violence à caractère sexiste sont identifiés.</p>
----------------	---

Des projets européens intéressants ont été menés pour prévenir la violence sexuelle et sexiste :

Le **projet WeToo**, financé dans le cadre du programme Droits, égalité et citoyenneté de l'UE, vise à permettre aux travailleurs de première ligne (forces de l'ordre, travailleurs sociaux, opérateurs de lutte contre la traite des êtres humains et la violence, personnel médical des cliniques pour femmes) de mieux gérer le stress généré par le traitement des cas de violence sexuelle et sexiste et de mieux établir des relations de confiance avec les victimes et les survivants de la violence sexuelle et sexiste. Le projet soutient également les femmes survivantes et les victimes de violence sexuelle et sexiste dans leur rétablissement après un traumatisme. Il contribue également à l'amélioration des services de détection précoce, de protection et de soutien aux victimes et aux survivants. Le projet est mis en œuvre en Italie, en Bulgarie, en Allemagne, en Grèce et en Serbie.

Pour plus d'informations sur le projet : <https://www.wetoo-project.eu/>

Le principal objectif du **projet PATTERN** (Prevent And combaT domesTic violEnce against Roma women), financé dans le cadre du programme Droits, égalité et citoyenneté de l'UE, est de contribuer à la prévention et à la lutte contre la violence domestique à l'encontre des femmes roms en Grèce, en Bulgarie, au Portugal, en Espagne, en Roumanie et dans l'UE. En sensibilisant les communautés roms, en informant les femmes de leurs droits et des mécanismes de soutien disponibles et en permettant aux professionnels de répondre efficacement à la violence domestique, PATTERN renforcera l'autonomie des femmes roms et améliorera leur intégration et leur pleine participation à la société.

Pour plus d'informations sur le projet : <https://www.projectpattern.eu/>

Au Portugal, les projets financés par le FSE visent à soutenir les victimes de la violence. La Croix-Rouge portugaise vise à créer une réponse de soutien psychologique pour les enfants et les jeunes victimes de violence domestique dans 7 municipalités. Il s'agit d'une approche holistique du problème, qui maximise la mise en réseau des différents partenaires impliqués dans l'atténuation des effets néfastes de la violence domestique sur les enfants et les jeunes. Les partenariats avec diverses entités sont protocolés. Le projet GAVA, "Gabinete de Apoio a Vitima" (Bureau d'aide aux victimes) a mis en place une structure de soins, de suivi et de soutien spécialisé aux victimes de violence

domestique et sexiste qui opère dans la municipalité d'Odemira. Il promeut également des activités d'information et de sensibilisation sur la violence domestique et la violence de genre destinées à la communauté locale, afin de consolider le réseau de partenaires et d'assurer l'efficacité et l'efficience de la réponse en matière de prévention, de protection et d'assistance aux victimes.

Un autre projet financé par l'Union européenne, mais qui met l'accent sur la cyberviolence à l'égard des femmes et des filles, est "**CYBERSAFE**" (Changing Attitudes among teenagers on Cyber Violence against Women and Girls). Neuf partenaires de projet de différents pays européens ont élaboré et promu un programme éducatif novateur de prévention par l'expérience - la boîte à outils CYBERSAFE - qui comprend des outils ludiques en ligne, afin d'aborder la question de la violence en ligne à l'égard des femmes et des filles parmi les jeunes (13-16 ans), dans le cadre d'une salle de classe. CYBERSAFE promeut des relations saines et l'égalité des sexes en ligne. La boîte à outils CYBERSAFE fournit des informations et des outils pour préparer et animer quatre ateliers sur les questions de la violence en ligne fondée sur le genre, afin de sensibiliser les jeunes et de les encourager à adopter un comportement sûr et responsable en ligne.

Vous trouverez plus d'informations sur les liens suivants :

[Projet CYBERSAFE](#)

[Boîte à outils CYBERSAFE](#)

Enfin, dans le cadre du **projet ASSIST**, une ligne directrice utile a été élaborée, qui comprend les principes des meilleures pratiques en matière d'assistance juridique sexospécifique et d'aide à l'intégration pour les ressortissantes de pays tiers victimes de la traite des êtres humains à des fins d'exploitation sexuelle. En particulier, l'assistance fournie dans le cadre du projet s'est concentrée sur des questions spécifiques : besoins juridiques particuliers ; disponibilité et accessibilité de l'assistance matérielle et d'un logement sûr et approprié, par le biais de refuges désignés ou de services généraux ; soutien psychologique spécialisé ; accès à la formation et à l'emploi ; et soutien général à l'intégration. Le document est disponible à l'adresse suivante : [Assisting-Trafficked-Women-Best-practice-principles-of-gender-specific-assistance-IE.pdf](#) ([immigrantcouncil.ie](#)).

En outre, certains réseaux européens travaillant dans le domaine de la violence à caractère sexiste ont été identifiés :

End FGM EU (<https://www.endfgm.eu/who-we-are/>) est un réseau européen de 34 organisations qui s'efforcent de garantir une action européenne durable pour mettre fin aux mutilations génitales féminines.

WAVE (Women Against Violence Europe), <https://wave-network.org/> est un réseau de plus de 160 ONG européennes de femmes qui œuvrent à la prévention et à la protection des femmes et des enfants contre la violence.

WWP EN (European Network for the Work with Perpetrators of Domestic Violence), <https://www.work-with-perpetrators.eu/>, qui regroupe 66 membres de 33 pays européens.

EFJCA (European Family Justice Centre Alliance) <https://www.efjca.eu/the-alliance> est une entité juridique et le réseau officiellement reconnu des centres de justice familiale et des modèles multidisciplinaires connexes en Europe. L'Alliance se concentre sur le développement d'une approche multidisciplinaire de la violence fondée sur le genre, de la violence domestique, de la violence sexuelle et de la maltraitance des enfants.

Réclamer votre participation Certificat

Précisez ici comment l'apprenant obtiendra son badge/certificat à l'issue du module.

Références

Bureau régional de l'UNICEF pour l'Europe et l'Asie centrale GENDER TOOLKIT, Integrating Gender in Programming
Bureau régional de l'UNICEF pour l'Europe et l'Asie centrale, Imprimé en octobre 2019. Disponible à l'adresse :
<https://www.unicef.org/eca/media/15101/file>

Étude commandée par le HCDH sur l'élimination des stéréotypes judiciaires (2014) et rapport commandé par le HCDH : Les stéréotypes de genre en tant que violation des droits de l'homme" Disponible à l'adresse :
<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Women/WRGS/Pages/GenderStereotypes.aspx>

Institut européen pour l'égalité entre les hommes et les femmes, Littérature grise sur l'égalité entre les hommes et les femmes et la jeunesse. Publication : 18 décembre 2019 Disponible sur :
<https://eige.europa.eu/publications/grey-literature-gender-equality-and-youth>

Publication des Nations Unies, publiée par le Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH). GENDER STEREOTYPING AND THE JUDICIARY A WORKSHOP GUIDE Professional Training Series No. 22. Disponible à l'adresse [suivante](#) :
https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/GenderStereotyping_EN.pdf

UNICEF ECARO, *MAKING THE INVISIBLE VISIBLE, The identification of unaccompanied and separated girls in Bulgaria, Greece, Italy and Serbia*. Mars 2020, disponible à l'adresse suivante [Analyse \(anglais\) \(PDF, 22,02 MB\)](#)

Groupe de travail inter-agences sur les enfants non accompagnés et séparés (IAWG UASC), Toolkit on Unaccompanied and Separated Children, 2017. Disponible à l'adresse suivante :
<https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/tools-web-2017-0322.pdf/>

UNICEF ECARO, Aperçu du programme sur la violence fondée sur le genre " *Action contre la violence fondée sur le genre affectant les femmes et les enfants réfugiés et migrants en Grèce, en Italie, en Serbie et en Bulgarie* " octobre 2018 - septembre 2019 [en ligne] Disponible sur : <https://www.unicef.org/eca/media/9776/file>.

Stratégie de la Commission européenne en matière d'égalité entre les femmes et les hommes 2020-2025. Disponible à l'adresse suivante : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152&from=EN>.

Rapport sur l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'UE, 2022. Disponible à l'adresse suivante [2022 report on gender equality in the eu en.pdf](#)

ONU Femmes. (2016). Religion et égalité des sexes. ONU Femmes. Disponible à l'adresse : https://www.partner-development.org/fileadmin/Dateien/Resources/Knowledge_Center/Religion_and_Gender_Equality_UNWOMEN.pdf

Institut européen pour l'égalité entre les hommes et les femmes (EIGE), *The Covid-19 pandemic and intimate partner violence against women in the EU, 2021*. Disponible à l'[adresse suivante](#) :
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6af1ff62-82e8-11eb-9ac9-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-197868801>

Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne, 2014 (FRA), *Violence against women : an EU-wide survey, disponible à l'adresse : <http://fra.europa.eu/en/publication/2014/violence-against-women-eu-wide-survey-mainresults-Rapport>*

Eurostat, *Manuel méthodologique pour l'enquête de l'UE sur la violence à l'égard des femmes et autres formes de violence interpersonnelle (EU-GBV), édition 2021*. Disponible à l'adresse suivante : https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy_en

VIDC / La cyberviolence à l'égard des femmes et des filles augmente - en particulier en période de COVID-19, par Barbara Brečko et Nicholas Spetsidis, *disponible à l'adresse : <https://www.vidc.org/detail/cyber-violence-against-women-and-girls-is-increasing-particularly-in-times-of-covid-19>*.

"Assist : Assistance et soutien à l'intégration spécifiques au genre pour les ressortissantes de pays tiers victimes de la traite à des fins d'exploitation sexuelle " (AMIF-2017-AG-INTE-821581), dirigé par l'Immigrant Council of Ireland et mis en œuvre en partenariat avec Be Free (Italie), Just Right Scotland (Royaume-Uni), SOLWODI (Allemagne), SURT (Espagne) et le Réseau européen des femmes migrantes (Belgique) *Disponible à l'adresse : <https://www.immigrantcouncil.ie/sites/default/files/2020-11/Assisting-Trafficked-Women-Best-practice-principles-of-gender-specific-assistance-IE.pdf>*.

Nom et numéro du module :

6	Faire face aux problèmes émotionnels du MENA
---	--

Rédigé et développé par :

Elena Tylko, SGS

Introduction au module :

Donnez une vue d'ensemble du module ici :

Ce module de formation offre une vue d'ensemble de l'état de la santé mentale parmi la jeune population en Europe, avec un accent particulier sur les réfugiés et les migrants. Le module est composé de 4 unités différentes dans lesquelles il offre une sélection de bonnes pratiques et de facteurs pour comprendre et améliorer le bien-être psychologique de cette population, y compris certaines techniques pour promouvoir la santé mentale. En outre, les facteurs de risque et les facteurs de protection des problèmes de santé mentale sont analysés. Enfin, il propose une unité spécifique pour promouvoir le bien-être des professionnels travaillant avec les migrants.

Durée du module : Ce module devrait prendre entre 90 et 120 minutes.

Matériel supplémentaire : Outre les ressources textuelles fournies directement par ce module, les lecteurs sont encouragés à consulter des ressources externes facultatives pour approfondir leur compréhension des sujets.

Évaluation : À la fin de ce module, vous pouvez passer un court test à choix multiples pour évaluer les connaissances et les compétences que vous avez acquises.

À la fin de ce module, vous pouvez passer un petit test à choix multiples pour évaluer les connaissances et les compétences que vous avez acquises.

Les objectifs d'apprentissage couverts par le module :

A l'issue de ce module, l'apprenant sera capable de :

- Connaître les principaux concepts liés aux niveaux de morbidité psychologique chez les enfants réfugiés, en particulier le syndrome de stress post-traumatique, la dépression et les troubles anxieux.
- Connaître les notions psychologiques de base des troubles de l'attention et des troubles du comportement. Troubles de l'adaptation. Troubles de l'humeur. Troubles liés à l'utilisation de substances psychoactives. Troubles de l'apprentissage.
- Savoir développer des techniques d'adaptation au stress.
- Expériences post-traumatiques : stratégies de dépistage.
- Stress post-traumatique. Formation au stress post-traumatique : Informations de base sur les symptômes et les causes du stress post-traumatique.
- Connaissance des facteurs de risque (vulnérabilité) et des facteurs de protection (résilience) des problèmes de santé mentale chez les jeunes migrants.
- Connaître les aspects les plus importants du bien-être des professionnels (soutien psychologique, risque d'épuisement professionnel).

Unités du module :

Ce module comprend les unités suivantes :

6.1 : L'état de santé mentale des MENA en Europe (Introduction)

6.1.1 Bonnes pratiques dans la prise en charge des mineurs immigrés en Andalousie

6.2 : Promouvoir la santé mentale au sein de la population des MENA

6.2.1 Facteurs d'amélioration du bien-être psychologique

6.2.2 Techniques pour faire face au stress

6.3 : Facteurs de risque et facteurs de protection

6.3.1 Expériences traumatisantes

6.3.2 Implications psychologiques pour les enfants réfugiés

6.4 : Bien-être des professionnels

Unité 6.1 : L'état de santé mentale des mineurs non accompagnés en Europe

Contenu de l'unité	La première unité donne un aperçu de l'état de santé mentale des réfugiés et des migrants en Europe, y compris les principaux défis et risques auxquels ils sont confrontés.
<p>La santé mentale des réfugiés et des demandeurs d'asile a fait l'objet d'une attention particulière dans les recherches sur l'état de santé de cette population en Europe. Les soins de santé mentale fournis par les organisations nationales et internationales ont été critiqués parce qu'ils appliquent des catégories psychiatriques occidentales sans tenir compte des facteurs sociaux, politiques et économiques qui influencent l'expérience des réfugiés (Summerfield, 2001 ; Watters, 2001).</p> <p>Dans les pays d'Europe du Sud et de l'Est, il n'existe pas de services de santé mentale spécialisés (Watters, 2002), tandis que dans les pays où les demandeurs d'asile sont détenus dans des centres d'hébergement, les services peuvent être fournis en dehors des soins de santé traditionnels (Allemagne et Pays-Bas). Dans les pays appliquant des politiques de dispersion (comme le Royaume-Uni), l'accès aux services généraux et leur adéquation posent problème (Watters et Ingleby, 2004). Le diagnostic et le traitement des problèmes de santé mentale des réfugiés et des demandeurs d'asile varient en Europe et d'un pays à l'autre, ce qui rend toute évaluation de la prévalence des problèmes très problématique.</p> <p>La longueur de la procédure d'asile est associée à une augmentation des troubles psychiatriques, mais les preuves sont inégales et limitées. La durée de la procédure d'asile est un facteur de risque important pour les problèmes psychiatriques. On a constaté que les demandeurs d'asile présentaient des taux plus élevés de tentatives de suicide que d'autres secteurs de la population résidente. Au Danemark, les réactions suicidaires ont été associées à de longs délais d'attente (plus de 20 mois) et au rejet de la demande d'asile (Robjant, Hassan et Katona, 2009).</p> <p>La durée de la détention influence également l'état de santé des réfugiés et des demandeurs d'asile. Une étude systématique des résultats en matière de santé mentale pour les adultes, les enfants et les adolescents placés en détention a révélé que l'anxiété, la dépression et les troubles du stress post-traumatique (TSPT), l'automutilation et les idées suicidaires étaient liés à la durée de la détention, directement associés à la gravité de la détresse et aux résultats longitudinaux montrant la persistance de l'impact négatif de la détention (Robjant et al., 2009). On a constaté que les jeunes réfugiés présentent une forte prévalence d'anxiété, de troubles du sommeil et d'humeur dépressive à leur arrivée, avec une réduction de la gravité avec le temps passé en exil (Montgomery, 2011).</p>	

Parmi les autres facteurs de risque, citons le sexe féminin, l'âge avancé, l'expérience d'événements traumatisants, un soutien social plus faible et un stress post-migratoire plus élevé (Gerritsen et al., 2006).

Les facteurs de stress dans l'environnement post-migratoire font partie de déterminants sociaux plus larges tels que la santé, notamment la pauvreté, le racisme, le stress lié au manque de culture, les problèmes linguistiques et la perte de la famille et des amis (Blight et al., 2009). D'autres facteurs de stress sont également liés à la procédure légale d'asile, aux politiques de dispersion, à la détention, à la séparation des familles, à l'exclusion du travail et à la vie sous la menace de l'expulsion et de la détention (Blight et al., 2009).

L'exposition à la violence avant la migration est le facteur de risque le plus courant pour les enfants et les adolescents qui sont déplacés de force vers des pays à revenu élevé (Fazel, Reed, Panter-Brick et Stein, 2012).

Parmi les autres facteurs de risque, citons le fait d'être une femme, d'être non accompagnée, d'avoir l'impression d'être victime de discrimination, d'être exposée à la violence post-migratoire, d'avoir changé plusieurs fois de résidence dans le pays d'accueil, d'avoir été exposée à la violence par ses parents, d'avoir bénéficié d'un soutien financier insuffisant, d'être parent isolé et d'avoir eu des problèmes psychiatriques.

Une installation stable et un soutien social dans le pays d'accueil ont un effet positif sur le fonctionnement psychologique de l'enfant, l'expérience positive autodéclarée à l'école et le fait d'être parent de la même ethnie étant également des facteurs de protection. La participation à l'école, les amis, la maîtrise de la langue et l'éducation de la mère permettent de prévoir moins de problèmes psychologiques à long terme.

Les enfants présentaient une incidence significativement plus élevée de réactions au stress si leur mère avait également des difficultés à faire face au stress du déplacement. En outre, les enfants hébergés dans des centres d'hébergement collectif couraient un plus grand risque pour leur santé que leurs pairs placés dans des familles d'accueil.

Le bien-être émotionnel des mères a permis de prédire celui des enfants et les circonstances actuelles de la vie dans le pays d'accueil étaient d'une importance égale ou supérieure à l'exposition antérieure à la violence organisée (Almqvist et Broberg, 1999).

Les enfants demandeurs d'asile non accompagnés présentent un risque plus élevé de maladie mentale que ceux qui sont accompagnés d'un ou de plusieurs parents. Les adolescents réfugiés séparés de leurs deux parents ont vécu le plus grand nombre d'événements traumatiques et étaient plus susceptibles de développer de graves problèmes de santé mentale que les adolescents réfugiés accompagnés (Derluyn et Broekaert, 2008 ; Sourander, 1998).

À Malmö, en Suède, l'analyse de toutes les admissions en 2001 à l'unité d'urgence de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent a révélé que les mineurs réfugiés non accompagnés étaient surreprésentés dans les soins psychiatriques hospitaliers (Ramel, Taljemark, Lindgren et Johansson, 2015).

Les différences d'accès des réfugiés et des demandeurs d'asile aux services de santé mentale reflètent les différences européennes dans l'organisation de la médecine générale, à l'intérieur des pays et d'un pays à l'autre. Cela reflète un manque de stratégie nationale, européenne ou internationale dans la gestion des soins de santé des réfugiés.

6.1.1 Bonnes pratiques dans la prise en charge des mineurs immigrés en Andalousie

Contenu	Résumé des bonnes pratiques Cette section présente les résultats d'un rapport sur les bonnes pratiques en matière de prise en charge des mineurs immigrés dans la région d'Andalousie. Il s'agit de l'intégration socio-affective pendant les loisirs et le temps libre, de la formation et de l'insertion socioprofessionnelle.
----------------	--

En Espagne, une étude a été réalisée et a donné lieu à un rapport sur les bonnes pratiques en matière de prise en charge des mineurs immigrés en Andalousie. En fonction du contenu, les bonnes pratiques ont été organisées comme suit :

A. Intégration socio-affective. Loisirs et temps libre

A.1. Pratiques sportives et excursions

L'objectif était d'impliquer des jeunes issus de différents collectifs dans une coexistence interculturelle et mixte par le biais d'une activité universelle telle que le sport et le jeu, dans un contexte clair : "Le sport pour tous et l'égalité des chances". L'objectif d'améliorer la coexistence et la coopération entre le groupe d'enfants participants, qui ne se connaissaient pas auparavant, a été atteint. L'évaluation faite par les jeunes participants et les moniteurs a été positive ; la seule difficulté réside dans l'organisation de l'activité elle-même. Le projet est durable dans le temps, puisqu'il s'agit de sa deuxième édition, et il est possible de l'étendre à d'autres provinces où se trouvent des associations de "Red Acoge".

A.2. Pratiques culturelles

Inviter tous les parents et élèves d'origine étrangère et locale à apporter des objets, des légendes, de l'artisanat et des coutumes gastronomiques pour une exposition d'une semaine.

L'événement sera planifié un mois à l'avance. Des réunions hebdomadaires après l'école seront organisées entre le personnel enseignant et les parents pour l'organisation de la rencontre culturelle et gastronomique.

Après la dégustation de plats issus de différentes cultures, un cycle de réflexion et de discussion peut être prévu.

B. La formation

Développement d'un projet d'éducation interculturelle avec la collaboration de l'ensemble de la communauté éducative et des organisations et associations locales.

Objectifs :

- Sensibiliser tous les membres de la communauté éducative à la réalité multiculturelle de l'école.
- Travailler à la connaissance des différentes entités culturelles.
- Promouvoir les valeurs de respect et de coexistence au sein de la communauté éducative.

B.1. Soutien scolaire, adaptation linguistique et interculturalité à l'école.

B.2. Formation complémentaire

Objectifs :

- Aider les enfants à faire leurs devoirs.
- Favoriser l'intégration dans tous les domaines par le biais de bonnes relations avec les pairs.
- Médiateurs entre les centres éducatifs et les familles.
- Conseils aux familles sur toutes les ressources existantes dont elles peuvent bénéficier.
- Conseils dans différents domaines (alimentation, hygiène, santé...).
- Aider à connaître les ressources de la commune (bibliothèque, mairie, centre de santé, etc.).

La méthodologie utilisée est toujours participative, dynamique et empathique, et se situe à mi-chemin entre l'éducatif et le récréatif, de sorte que le groupe se sente détendu et motivé pour continuer à participer.

C. Insertion socioprofessionnelle

Mineurs de plus de 16 ans, presque tous avec peu de connaissances scolaires et des problèmes linguistiques ; ils ont un projet migratoire clair (formation/travail), la plupart d'entre eux ayant suivi une formation dans leur pays d'origine.

Objectifs :

- Réaliser une bonne inclusion sociale.
- S'adapter à leurs attentes.
- Chercher de nouveaux moyens d'accéder au marché du travail.
- Convaincre les institutions publiques de la nécessité d'organiser des cours de formation pour les mineurs non accompagnés ayant des problèmes de papiers.

D. Lignes directrices pour la prise en charge des mineurs

Activité d'évaluation	À la fin de l'unité, vous devez concevoir une brève auto-évaluation pour l'apprenant.
	<p>1. Le problème de la santé mentale chez les jeunes migrants est une question qui est abordée de manière uniforme dans toute l'Europe.</p> <p>a) Vrai b) Faux (V)</p> <p>2. Quels sont les facteurs de stress qui peuvent apparaître dans l'environnement post-migratoire ? (Sélectionnez la réponse erronée)</p> <p>a) la perte de la famille et des amis b) Le racisme c) soutien externe (F) c) le stress dû au manque de culture</p> <p>3. La durée de détention dans les centres d'hébergement peut être associée à l'apparition de.. :</p> <p>a) Anxiété b) Dépression c) Le syndrome de stress post-traumatique d) tout ce qui précède (V)</p>

Unité 6.2 : Promouvoir la santé mentale au sein de la population des MENA

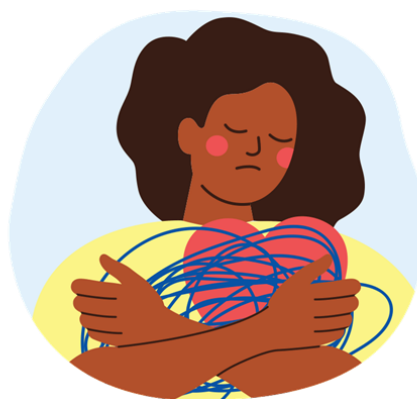
Contenu de l'unité	6.2.1 Facteurs d'amélioration du bien-être psychologique.
---------------------------	--

- **Comprendre et reconnaître les facteurs de stress** : Les enfants et les jeunes réfugiés sont souvent traumatisés par les expériences qu'ils ont vécues avant de migrer et de s'installer dans un nouveau pays. En effet, la grande majorité d'entre eux peuvent avoir vécu des violences, avoir été exposés à des situations de combat, avoir été déplacés de leur domicile, avoir souffert de malnutrition, avoir été détenus et même avoir été torturés. Beaucoup ont été contraints de quitter leur pays d'origine et ne sont pas en mesure d'y retourner en toute sécurité. Dans certains cas, ils ont migré sans leurs parents, sans abri et sans connaître leur état de santé. Souvent, le stress psychologique et les expériences traumatisantes infligés à ces enfants perdurent pendant des mois, voire des années, et nombre d'entre eux sont victimes d'une forme de discrimination lorsqu'ils entrent dans les écoles américaines. Il arrive également que l'installation dans des quartiers à faibles revenus et à forte criminalité augmente la probabilité d'exposition à des conditions stressantes.

Key psychology of stress and trauma



Heightened stress can be seen as fight, flight, fear or freeze.



Trauma has an overwhelming event at its core, which has left its mark and is easily triggered and re-lived through flashbacks.

- **Comprendre l'impact des traumatismes sur les performances scolaires** : Le stress extrême, l'adversité et les traumatismes peuvent limiter la concentration, le fonctionnement cognitif, la mémoire et les relations sociales. Le stress peut donc favoriser à la fois les symptômes internalisés - hypervigilance, anxiété, dépression, chagrin, peur, colère, isolement, etc. - et des comportements extériorisés tels que les réactions de sursaut, les attitudes réactives, l'agression et les problèmes de comportement. Dans les cas où les élèves réfugiés subissent un stress chronique et important, le risque de développer un traumatisme et d'autres troubles mentaux est considérablement élevé, ce qui compromet leur capacité à fonctionner efficacement à l'école. De même, compte tenu du contexte éducatif précédant la migration et l'arrivée dans un nouveau pays, nombreux sont ceux qui ont connu des interruptions significatives de leur scolarité ; en plus des lacunes linguistiques, beaucoup d'élèves arrivent sans être préparés à participer à la vie scolaire avec des camarades du même âge.
- **Former le personnel éducatif à apporter des réponses et des soutiens efficaces et appropriés aux traumatismes.** La mise en place d'écoles sensibles aux traumatismes améliore considérablement le soutien apporté à tous les élèves susceptibles de subir des traumatismes, y compris les réfugiés. Les écoles sensibles aux traumatismes considèrent les comportements en classe comme la conséquence possible d'une série de circonstances de la vie, plutôt que comme un comportement désobéissant et/ou malveillant. Cette approche met l'accent sur la formation des membres du personnel enseignant, en leur apprenant à comprendre l'impact des traumatismes sur les résultats scolaires et à analyser les comportements sous cet angle, et en leur montrant comment aider les élèves à établir des relations de confiance avec les enseignants et les pairs, à développer la capacité d'autoréguler leurs émotions, leur attention et leur comportement, et à favoriser la réussite des élèves dans les domaines scolaires et non scolaires, en promouvant à leur tour leur santé physique et émotionnelle.

- **Comprendre les défis de la relocalisation et de l'acculturation** : Les enfants et les jeunes réfugiés doivent souvent procéder à des ajustements importants dans leur vie pour s'adapter à leur nouvelle communauté et à leur nouvelle école. Cela inclut les différences linguistiques, la méconnaissance du fonctionnement de l'école, le fait de ne pas savoir où et vers qui se tourner pour obtenir de l'aide, la méconnaissance du programme scolaire ou des coutumes sociales, et les difficultés à se faire des amis. Si certains réfugiés sont réinstallés dans des communautés composées de personnes originaires de leur pays d'origine, ce n'est souvent pas le cas, ce qui accroît leur sentiment d'isolement. Il est impératif de garder à l'esprit que les enfants s'adaptent souvent beaucoup plus rapidement que leurs parents sur le plan culturel et linguistique, ce qui, avec le temps, peut être une source de conflit lorsque les enfants s'écartent de leurs traditions et/ou peut accroître le fardeau des enfants lorsque les parents comptent sur eux pour fonctionner dans leur nouvel environnement et servir de traducteurs.
- **Soyez sensible aux facteurs de stress familiaux** : Les parents et les autres membres de la famille sont souvent confrontés au stress de la relocalisation, notamment aux efforts d'adaptation et d'autosuffisance dans leur nouvelle communauté. Il s'agit notamment de surmonter les barrières linguistiques et culturelles, de trouver un logement et un emploi, d'établir un réseau social, d'accepter leur rôle dans l'éducation de leurs enfants, d'accéder aux services sociaux et de se rattacher aux croyances de leur communauté. En règle générale, nombre d'entre eux n'ont pas l'habitude de demander de l'aide et n'aiment pas compter sur les autres, et le fait d'être contraints de le faire peut contribuer au stress. En outre, certains parents peuvent avoir subi un niveau élevé de stress ou un traumatisme important au cours du processus de migration, ce qui peut accroître le risque de conséquences négatives pour leurs enfants.
- **Identifier les enfants et les jeunes à haut risque et planifier les interventions** : Les écoles ont la responsabilité d'identifier les élèves réfugiés qui peuvent être les plus à risque sur la base de tous les facteurs susmentionnés. En général, les interventions réalisées dans le cadre de modèles de services globaux (c'est-à-dire les systèmes de soutien à plusieurs niveaux) et axées sur les résultats éducatifs, sociaux et économiques sont plus efficaces que le traitement clinique seul et permettent souvent d'éviter le recours à des services directs intensifs. Toutefois, en maintenant un contact étroit avec les enseignants et les parents, l'équipe d'orientation scolaire peut déterminer quels élèves ont besoin d'une intervention et d'un soutien plus intensifs. Les écoles doivent également disposer d'un protocole d'orientation des élèves et/ou de leurs parents.
- **Comprendre les attitudes culturelles à l'égard de la santé mentale**. Il est important que les professionnels de la santé mentale soient conscients des attitudes à l'égard de la maladie mentale et du rôle des services de santé mentale dans l'aide apportée aux étudiants. De nombreuses cultures n'ont qu'une connaissance minimale de la maladie mentale et, dans certaines d'entre elles, les problèmes de santé mentale peuvent même être stigmatisés. Par exemple, certaines cultures peuvent considérer les problèmes émotionnels comme une faiblesse de caractère plutôt que comme une réaction naturelle face à l'adversité. Comprendre ces barrières est une première étape essentielle pour rassurer et impliquer les élèves et leurs familles, et finalement établir la confiance nécessaire pour fournir des services et des soutiens efficaces.
- **Impliquer et responsabiliser les familles**. Les familles d'autres pays peuvent avoir des points de vue différents sur l'éducation, notamment l'idée que l'éducation des enfants reste du ressort exclusif de l'école et que toute participation constituerait une ingérence dans cette responsabilité. Certaines familles peuvent ne pas maîtriser suffisamment la langue (en l'occurrence l'anglais) pour participer efficacement, même si elles souhaitent le faire. En outre, de nombreuses familles peuvent être confrontées à des obstacles pratiques, comme le fait de ne pas avoir de voiture ou d'avoir un emploi qui les empêche de participer activement pendant les heures de classe. Les écoles peuvent travailler avec les familles par le biais d'une liaison culturelle afin de trouver des moyens d'entrer en contact avec les parents et de s'assurer qu'ils ont la possibilité de participer à l'éducation de leurs enfants.

- **Se concentrer sur les points forts des élèves.** De nombreux élèves réfugiés ont des compétences diverses, des points forts et des connaissances uniques dans la salle de classe. Nous devrions nous appuyer sur ces forces de résilience et envisager de leur faire partager leur connaissance de leur pays, ainsi que leurs coutumes et leur culture. À cet égard, les éducateurs devraient chercher à soutenir la préservation de la culture et de la langue à la maison, tout en soulignant l'importance de développer les compétences et les connaissances nécessaires pour réussir (dans cet article, dans les écoles américaines).
- **Ressources d'accès à la communauté.** Renseignez-vous sur l'existence, au sein de la communauté, d'organisations spécialisées dans le travail avec les familles de réfugiés, si de telles ressources sont disponibles. Dressez une liste actualisée des ressources disponibles pour aider les familles touchées, en indiquant les noms, les numéros de téléphone, les sites web (le cas échéant), les personnes de contact (le cas échéant), les descriptions des services, etc.
- **Éliminez immédiatement toute forme d'intimidation ou de harcèlement.** Les enfants réfugiés risquent d'être maltraités par d'autres s'ils sont injustement stigmatisés par leurs camarades de classe, voire par leurs enseignants. Expliquez clairement que ce type de comportement, sous quelque forme que ce soit (en personne, en ligne, par le biais des médias sociaux), est inacceptable. Encouragez l'acceptation et enseignez activement les techniques de résolution des conflits aux auteurs de ces actes et aux élèves réfugiés.

6.2.2 Techniques pour faire face au stress

- **Organisation de la vie quotidienne.** Réaliser un emploi du temps que l'enfant planifie en même temps que les activités éducatives et de loisirs avec l'enfant. En établissant des routines, nous offrons à l'enfant une plus grande sécurité et un sentiment de contrôle.
- **Techniques de contrôle physiologique.** Utiliser des techniques de respiration profonde et de relaxation progressive pour réduire les niveaux d'activation physiologique.
- **Augmenter les activités de plaisir avec les figures de référence et les pairs.** Encourager la formation de groupes de soutien, dans lesquels les enfants ont la possibilité de parler de leurs inquiétudes et de les partager, en sentant qu'ils ne sont pas seuls.
- **Améliorer/renforcer le lien avec la famille.** Encourager l'expression émotionnelle entre les membres, afin que les enfants se sentent en sécurité et que le noyau familial puisse jouer un rôle de soutien face aux difficultés que l'enfant peut rencontrer. Outre la réalisation d'activités agréables en commun.
- **Expression et régulation émotionnelles.** Faciliter l'expression des émotions, par une psychoéducation adaptée à l'âge de l'enfant, en expliquant le sens de chaque émotion et ses manifestations physiques.
et sa manifestation physique, ce qui permet également à l'enfant de mieux connaître son corps et de faciliter la détection de ses sensations.
- **Encourager l'autonomie.** Promouvoir la participation de l'enfant à la prise de responsabilités accrues dans sa vie quotidienne. Responsabilités dans la vie quotidienne. Par exemple, s'habiller seul, aider aux tâches ménagères, faire le ménage, etc.
- **Compétences sociales.** Formation aux techniques de communication et d'affirmation de soi pour l'adaptation et l'interaction avec les pairs.
l'adaptation et l'interaction avec les pairs. En outre, une meilleure compréhension des règles sociales et leur adaptation à leur système culturel.

- **Renforcement positif, technique de l'économie de jetons.** Psychoéducation des parents sur l'importance du renforcement positif pour favoriser la répétition des comportements souhaitables. En outre, le concept de soi de l'enfant et sa perception de l'efficacité personnelle seront améliorés.

Stress and trauma: what does it look like?



Sélection de bonnes pratiques et de conseils des pays participants

<p>Contenu</p>	<p>Résumé des bonnes pratiques</p> <p>Dans cette section, nous avons inclus un court métrage intéressant sur les expériences des jeunes réfugiés ukrainiens pendant la guerre.</p> <p>En outre, un guide sur la santé mentale et l'aide psychosociale pour les réfugiés, les demandeurs d'asile et les migrants est inclus.</p>
<p>Le court métrage "Déracinés", diffusé par le HCR, l'Agence des Nations unies pour les réfugiés, décrit le traumatisme subi par les réfugiés ukrainiens lorsqu'ils ont fui la guerre. Le court métrage montre comment les souvenirs terrifiants du conflit sont toujours présents chez ceux qui ont fui et envoie un message de solidarité aux réfugiés du monde entier.</p> <p>La vidéo est disponible sur le lien suivant :</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=f7APQd5BBFo&t=1s</p> <p>Plus d'informations sur la production du film et ses acteurs sont disponibles sur le lien ci-dessous :</p> <p>https://www.unhcr.org/news/stories/2022/6/62a371b94/ukrainian-refugees-depict-trauma-fleeing-war-new-short-film.html</p> <p>Nous avons inclus un document préparé par le HCR, l'OIM et la SMSPS qui sert de guide pour apporter un soutien à l'amélioration de la santé mentale chez les migrants. <i>Santé mentale et soutien psychosocial pour les réfugiés, les demandeurs d'asile et les migrants en déplacement en Europe, NOTE D'ORIENTATION MULTI-AGENCES.</i></p> <p>Trouvez le lien ci-dessous :</p>	

<p>Activité d'évaluation (10 questions)</p>	<p>À la fin de l'unité, vous devez concevoir une brève auto-évaluation pour l'apprenant.</p>
	<p>1. Les problèmes de santé mentale peuvent être stigmatisés dans certaines cultures a) Vrai (V) b) faux</p> <p>2. Choisissez la bonne réponse : a) Les enfants et les jeunes réfugiés, en raison de leur âge, s'adaptent souvent facilement à leur nouvelle communauté et à leur nouvelle école. b) Les enfants et les jeunes réfugiés doivent souvent faire des ajustements importants dans leur vie pour s'adapter à leur nouvelle communauté et à leur nouvelle école. (V)</p> <p>3. À qui faut-il enseigner les techniques de résolution des conflits et les valeurs d'acceptation dans les écoles ? a) les auteurs b) étudiant(s) réfugié(s) c) les deux à la fois (V)</p>

Unité 6. 3 : Facteurs de risque et facteurs de protection

<p>Contenu de l'unité</p>	<p>Cette unité couvre les différentes étapes des expériences traumatiques et décrit les facteurs de risque et de protection pour la santé mentale des réfugiés et des migrants.</p>
<p>6.3.1 Expériences traumatisantes</p> <p>LES TROIS ÉTAPES DE L'EXPÉRIENCE TRAUMATIQUE Les tensions auxquelles la plupart des réfugiés sont exposés peuvent être considérées comme se produisant à trois stades différents : (1) dans leur pays d'origine ; (2) pendant la fuite vers la sécurité ; et (3) lorsqu'ils doivent s'installer dans un pays d'accueil.⁶</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dans leur pays d'origine, de nombreux réfugiés ont subi des traumatismes considérables. Ils ont souvent été contraints de fuir leur foyer à cause de la guerre ou des combats et ont donc été témoins de violences, de tortures et de la perte de proches et d'amis. Les enfants réfugiés n'ont parfois aucun souvenir d'une période de stabilité ; leur éducation scolaire, s'il y en a eu une, a probablement été perturbée ; la détresse des parents et l'insécurité générale sont des expériences courantes. 2. Le voyage vers un pays d'accueil peut également être une période de stress supplémentaire. Il peut durer plusieurs mois et exposer les réfugiés à des dangers encore plus graves. Les enfants réfugiés peuvent alors 	

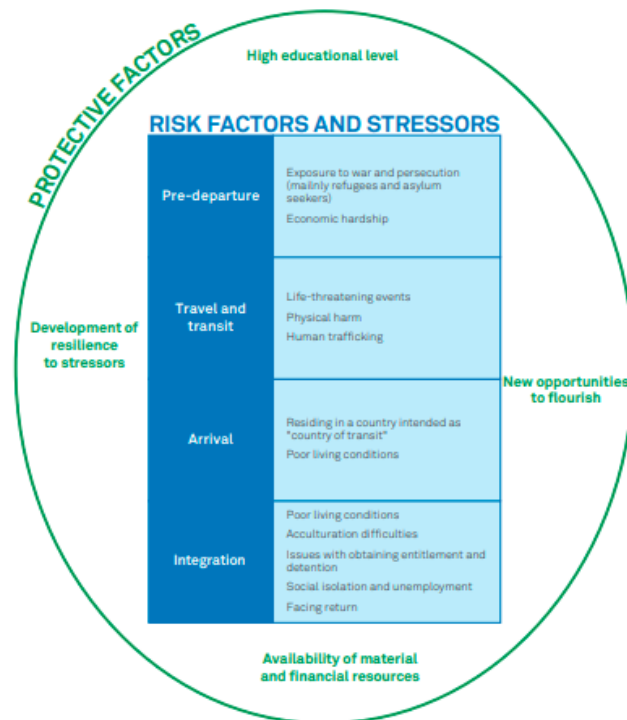
être séparés de leurs parents, soit par accident, soit dans le cadre d'une stratégie visant à assurer leur sécurité. À mesure que les contrôles internationaux de l'immigration se resserrent, de plus en plus d'enfants sont confiés à des passeurs pour leur permettre de s'échapper, soit parce qu'ils sont les seuls représentants que leur famille peut se permettre d'envoyer au loin, soit dans l'espoir que l'enfant seul aura de meilleures chances d'obtenir le statut de réfugié.

3. L'étape finale de la recherche d'un répit dans un autre pays peut être une période de difficultés supplémentaires, car de nombreuses personnes doivent prouver leur demande d'asile et essayer de **s'intégrer dans une nouvelle société**. Cette période est de plus en plus souvent qualifiée de "**traumatisme secondaire**" pour souligner les problèmes rencontrés. À son arrivée, un enfant réfugié devra s'intégrer dans une nouvelle école et trouver un groupe de pairs. Les enfants peuvent être amenés à assumer prématurément des rôles d'adultes, par exemple en tant que lien linguistique vital avec le monde extérieur.

Facteurs de risque et facteurs de protection de la santé mentale chez les réfugiés et les migrants

La figure 1 est une infographie décrivant les facteurs de risque et les facteurs de protection de la santé mentale chez les réfugiés et les migrants.

[*mental-health-eng.pdf \(who.int\)](#)



Source: data from several publications (11,30-32).

6.3.2 Implications psychologiques pour les enfants réfugiés

Il existe de nombreuses preuves que les enfants réfugiés courent un risque important de développer des troubles psychologiques car ils sont soumis à un certain nombre de facteurs de risque .

Table 1 Risk factors for mental health problems in refugee children

Parental factors

Post-traumatic stress disorder (PTSD) in either parent⁴⁹
Maternal depression²⁴
Torture, especially in mother¹⁴
Death of or separation from parents^{24, 50}
Direct observation of the helplessness of parents^{12, 14}
Underestimation of stress levels in children by parents⁵¹
Unemployment of parents¹²

Child factors

Number of traumatic events—either experienced or witnessed⁵²
Expressive language difficulties¹⁴
PTSD leading to long term vulnerability in stressful situations⁵³
Physical health problems from either trauma or malnutrition⁵⁴
Older age¹²

Environmental factors

Number of transitions³⁶
Poverty⁶
Time taken for immigration status to be determined⁵⁵
Cultural isolation²⁴
Period of time in a refugee camp¹⁴
Time in host country (risk possibly increases with time)²¹

Le tableau 1 fournit un cadre pour la conceptualisation de ces facteurs de risque. **Les enfants réfugiés souffrent à la fois des effets d'un retour d'une zone de guerre et de l'adaptation à une culture inconnue.** Ces facteurs de stress affectent également leurs familles. En outre, des résultats de recherche cohérents montrent que plus le nombre de facteurs de risque s'accumule pour les enfants, plus la probabilité qu'ils développent des troubles psychologiques augmente de façon spectaculaire. Rutter a notamment démontré les effets synergiques de multiples facteurs de risque sur l'évolution défavorable de l'enfant.

Les études sur les enfants en exil montrent que la prévalence des troubles émotionnels et comportementaux est élevée, les catégories de diagnostic les plus fréquentes étant le syndrome de stress post-traumatique (SSPT), l'anxiété avec troubles du sommeil et la dépression. L'incidence de ces troubles est difficile à

estimer, mais la plupart des études ont révélé des niveaux de perturbation significativement plus élevés que dans les populations de contrôle. Par exemple, des études portant sur des enfants réfugiés nouvellement arrivés montrent des taux d'anxiété allant de 49 % à 69 %, la prévalence augmentant considérablement si au moins un des parents a été torturé ou si les familles ont été séparées.

Le tableau 2 énumère les symptômes les plus courants des différents troubles. Toutefois, les enfants présentent souvent un mélange des symptômes énumérés et ne correspondent pas nécessairement à une seule catégorie diagnostique, par exemple un mélange de symptômes post-traumatiques et dépressifs.

Table 2 Summary of common presenting symptoms of psychological disorders in refugee children

Post-traumatic stress disorder

Persistent avoidance of stimuli: specific fears; fear of being alone; withdrawal

Re-experiencing aspects of the trauma: nightmares; visual images; feelings of fear and helplessness

Persistent symptoms of increased arousal: easily aroused; disorganised and agitated behaviour; lack of concentration

Other anxiety symptoms

Marked anxiety and worry: irritability, restlessness

Other sleep disorders

Somatic symptoms including headaches and abdominal pain

Depression

Low mood

Loss of interest or pleasure

Declining school performance

Conduct disorders

PRINCIPES DES SOINS DE SANTÉ MENTALE

Lors de la planification des besoins en santé mentale des enfants réfugiés, deux domaines principaux doivent être ciblés : premièrement, la fourniture d'une aide appropriée à ceux qui éprouvent des difficultés psychologiques et, deuxièmement, l'attention portée au développement de stratégies de prévention primaire pour ce groupe à haut risque. Les événements traumatisants peuvent avoir un effet sur le développement émotionnel, cognitif et moral d'un enfant parce qu'ils influencent la perception qu'il a de lui-même et les attentes qu'il a des autres. Toutefois, il est difficile de trouver des moyens appropriés de traiter ces problèmes en raison du manque de preuves fiables de

l'efficacité des interventions thérapeutiques cliniques auprès des enfants réfugiés, car la plupart des recherches ont été menées à la suite d'événements traumatiques isolés (tels que des inondations ou des fusillades dans des écoles). Or, de nombreux enfants réfugiés ont subi des traumatismes prolongés et répétés. Le consensus général est qu'il est nécessaire de mettre en place une variété de traitements différents, y compris des interventions individuelles, familiales, de groupe et en milieu scolaire. Le traitement cognitivo-comportemental des événements traumatiques isolés a été utilisé, et un certain nombre de séries de cas et d'études de cas isolés ont fait état de bons résultats pour des traitements tels que le jeu, l'art, la musicothérapie et la narration d'histoires. Les symptômes post-traumatiques des parents et leur impact sur leur capacité à exercer leur rôle de parents sont d'une importance supplémentaire.

Aucune étude n'a évalué les avantages des traitements de groupe, mais, sur la base des données relatives aux groupes dans d'autres circonstances, il semblerait que ce soit un bon moyen d'aider les enfants à développer un sens de l'adaptation et de la maîtrise et à partager des moyens de résoudre des problèmes communs. Un certain nombre de troubles des enfants pourraient être traités directement ; par exemple, beaucoup souffrent de dépression et de troubles du sommeil courants pour lesquels il existe des traitements psychothérapeutiques et des médicaments. Répondre aux besoins de traitement des enfants réfugiés peut souvent sembler insurmontable pour les personnes concernées, car ils ne s'inscrivent pas facilement dans les programmes de soins prescrits²⁸ et nécessitent souvent de travailler avec de nombreux professionnels et organismes différents, tels que les interprètes, les équipes juridiques et d'immigration, les organisations bénévoles, les groupes de soutien ethnique, les services sociaux et les écoles. Cela demande inévitablement plus de temps et de ressources. Les programmes réussis mettent l'accent sur le rôle des équipes interculturelles qui peuvent travailler de manière étendue.

Activité d'évaluation (10 questions)	À la fin de l'unité, vous devez concevoir une brève auto-évaluation pour l'apprenant.
	<p>1) Choisissez la bonne réponse ;</p> <p>a) Les enfants réfugiés interrompent généralement leur période de stabilité lorsqu'ils quittent leur pays d'origine.</p> <p>b) De nombreux enfants réfugiés sont déjà exposés à l'instabilité de leur pays d'origine, qui peut être causée par la détresse des parents, l'insécurité générale, etc. (V)</p> <p>c) Aucune de ces réponses</p> <p>2) Parmi les facteurs de risque suivants pour les problèmes de santé mentale, lesquels peuvent être considérés comme des facteurs liés à l'enfance ?</p> <p>a) Nombre d'événements traumatiques (vécus ou dont on a été témoin) (V)</p> <p>b) Problèmes de santé physique dus à des traumatismes ou à des maladies. malnutrition (V)</p> <p>c) Dépression maternelle</p> <p>3) Sélectionnez quelques-uns des symptômes courants des troubles psychologiques chez les enfants réfugiés.</p>

	<p>a) Perte d'intérêt ou de plaisir</p> <p>b) Anxiété et inquiétude marquées : irritabilité, agitation</p> <p>c) Bons résultats scolaires</p>
--	---

Sélection de bonnes pratiques et de conseils des pays participants

Contenu	<p>Pour plus d'informations sur le soutien psychologique des UASC, veuillez-vous référer aux sources suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Premiers secours psychologiques pour les enfants non accompagnés : https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources/special-resource/pfa-unaccompanied-children.pdf - Manuel sur le soutien psychologique aux mineurs étrangers non accompagnés : https://issuu.com/medecinsdumonde/docs/aeneas <p>Modèle de manuel FARO sur la santé mentale et le soutien psychologique aux migrants mineurs non accompagnés et aux familles avec enfants lors du premier accueil, élaboré par Terre des hommes : https://www.alnap.org/system/files/content/resource/files/main/faro-model-handbook-1.pdf</p> <p>Pour plus d'informations sur le soutien psychologique dans les situations d'urgence, veuillez consulter les lignes directrices du CPI sur la santé mentale et le soutien psychologique dans les situations d'urgence, 2007 :</p> <p>https://interagencystandingcommittee.org/iasc-task-force-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings/iasc-guidelines-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings-2007, un contenu pertinent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire respecter les codes de conduite et les lignes directrices éthiques du personnel ; - Organiser l'orientation et la formation des travailleurs humanitaires en matière de santé mentale et de soutien psychologique ; - Prévenir et gérer les problèmes de santé mentale et de bien-être psychologique du personnel et des bénévoles ; - Faciliter l'entraide communautaire et le soutien social ; - Assurer l'accès aux soins pour les personnes souffrant de troubles mentaux graves. <p>Normes minimales pour l'éducation dans les situations d'urgence, les crises chroniques et le début de la reconstruction : https://www.preventionweb.net/files/4546_MSEereport.pdf</p>
----------------	---

Unité 6.4 : Bien-être des professionnels

Contenu de l'unité	<p>Cette unité présente quelques-uns des défis auxquels sont confrontés les travailleurs qui travaillent avec des migrants et propose quelques conseils pour promouvoir leur bien-être.</p>
---------------------------	---

Chaque profession a ses défis, ses joies et ses difficultés. Avec le temps, nous apprenons à gérer des situations qui semblaient impossibles au départ et, après plusieurs années, nous avons acquis une série de ressources pour faire face aux moments difficiles. Ils ont également développé des défenses face à des expériences qui dépassent leur

capacité de compréhension et d'action, et il n'est pas rare de les trouver épuisés, sans idées nouvelles et sans enthousiasme.

Les professionnels qui travaillent avec les immigrés ne sont pas exempts de l'expérience de changements internes importants, d'inadaptations temporaires ou chroniques selon leur évolution, et ils peuvent développer des attitudes de surprotection ou d'implication excessive dans les cas dont ils s'occupent.

L'implication personnelle est importante dans le travail avec ce groupe, car le niveau des besoins est généralement élevé et varié, en particulier au cours de la première phase de migration, ou lorsqu'un certain temps s'est écoulé et que la personne n'est pas parvenue à développer son projet. Souvent, la première rencontre peut être la seule, et les professionnels sont souvent sous pression pour faire de leur mieux dans un laps de temps très court et sans la certitude d'opportunités futures

de développer un lien avec la personne, basé sur un véritable processus de soutien. Un autre facteur qui rend le travail difficile est lié aux conditions de travail elles-mêmes lorsqu'elles dépendent de subventions ou de projets annuels. L'instabilité des contrats et, par conséquent, le manque de sécurité de la continuité, empêchent le développement d'un travail basé sur la qualité de la relation humaine et non sur des statistiques ou sur le nombre de personnes prises en charge. Dans ces conditions, les processus sont souvent interrompus prématurément ou ne sont pas développés du tout, car les mouvements humains n'ont pas de date d'expiration basée sur le calendrier.

Face aux aspects problématiques mentionnés ci-dessus, les professionnels réagissent de différentes manières, en fonction de leurs propres caractéristiques et de la gravité externe de la situation. Lorsque nous ne pouvons pas agir de manière équilibrée, l'une des solutions consiste à aller au-delà des possibilités en disant "oui" à tout et à tout le monde, l'autre à emprunter la voie de l'indifférence et de l'apathie dans les relations avec les gens. Ces deux résolutions nous déforment, nous frustrant et nous rendent malades.



LA PRÉVENTION DE L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL

Les situations telles que celles décrites ci-dessus constituent un terrain propice aux altérations qui peuvent conduire au stress. C'est pourquoi il est nécessaire de lui accorder l'attention qu'il mérite, avec la même intensité que celle avec laquelle nous travaillons pour le bien-être des immigrants. N'oublions pas que si nous sommes vides, malades et démotivés, il nous sera difficile d'offrir à nos usagers des soins de qualité, quelles que soient nos études et nos bonnes intentions. Voici quelques idées qui peuvent être utiles pour la prévention de l'épuisement professionnel chez les professionnels qui s'occupent des immigrés.

En résumé Le burnout, également appelé syndrome d'épuisement professionnel, est la réaction d'un travailleur lorsqu'il perçoit un décalage entre ses propres idéaux et la réalité de sa vie professionnelle. Il se développe généralement dans les professions d'aide et les professions à forte interaction sociale.

Aujourd'hui, le syndrome d'épuisement professionnel est considéré comme une manière inadéquate de répondre au stress professionnel chronique, présentant une série de comportements et de sentiments négatifs à l'égard des personnes avec lesquelles le travailleur est en contact quotidiennement, ainsi qu'un sentiment d'épuisement émotionnel.

Elle se manifeste principalement par les symptômes suivants :

- Épuisement émotionnel
- Dépersonnalisation ou comportements négatifs à l'égard des usagers et des collègues
- Sentiments de faible réalisation de soi , pour la prévention et le traitement de l'épuisement professionnel, un certain nombre de réformes sont nécessaires dans le domaine du travail et de la vie personnelle, telles que
 - Limiter le nombre d'heures de travail et accorder un temps de repos adéquat.
 - Éviter les activités répétitives et monotones. Alternner entre différentes tâches
 - Promouvoir le travail d'équipe et veiller à la santé de l'équipe.
 - Partager des expériences émotionnelles
 - Fixer des objectifs réalistes

- Participer à des espaces collectifs pour aider à faire face à des situations stressantes.

Il est très important d'avoir une vie en dehors du travail. Avoir du temps pour développer des projets personnels avec des amis et la famille, qui ne font pas partie du contexte professionnel. Ce sont ces personnes qui aident à les arrêter ou à les retirer afin de prendre de la distance et de relativiser les expériences. Il est également nécessaire de revoir les cas les plus difficiles, ou ceux qui suscitent des émotions intenses, avec un expert qui suscite une confiance totale. C'est un acte d'humilité et aussi de responsabilité que de demander de l'aide lorsque l'on constate que certaines situations deviennent incontrôlables. Cela devrait venir naturellement aux personnes qui sont en contact permanent avec les besoins et les souffrances humaines. En outre, la participation à des groupes de soutien est depuis longtemps une excellente ressource pour partager, examiner et réaliser des aspects qui ne seraient pas mis en lumière autrement, et qui peuvent entraîner des émotions inconfortables mais humaines, car personne n'est à l'abri de leurs influences.

GROUPE DE SOUTIEN

Il s'agit de réunions régulières au cours desquelles une équipe partage ses expériences et ses préoccupations au travail et le groupe fait part à chaque membre de ses sentiments, de ses idées et de ses suggestions. Un certain nombre de conditions doivent être remplies pour qu'une telle réunion soit couronnée de succès. L'une d'entre elles est la présence d'une personne extérieure au groupe, mais experte et digne de confiance, qui aide à révéler les aspects susceptibles d'interférer avec la dynamique du groupe.

L'efficacité de ce moyen de prévention a été prouvée à de nombreuses reprises. Son origine remonte aux années 1950, lorsque Michael Balint, psychanalyste hongrois qui travaillait à la clinique Tavistock de Londres, a publié son livre "The doctor, his patient and the illness", dans lequel il réfléchit à l'importance de la figure du médecin dans la résolution de la maladie, et à la nécessité pour le professionnel de disposer des ressources humaines nécessaires et du soutien d'une équipe de collègues qui l'aident à voir les aspects qui sont "aveugles" à sa perception. Au fil du temps, cette idée a été étendue à d'autres disciplines et a été d'une grande aide dans la prévention de l'épuisement professionnel dans les professions humaines.

Activité d'évaluation

1) Parmi ces symptômes, lesquels peuvent être considérés comme des signes d'épuisement professionnel ? Sélectionnez les bons symptômes

- a) Sentiment de faible épanouissement personnel
- b) une motivation et un intérêt élevés
- c) Épuisement émotionnel
- d) des comportements négatifs à l'égard des utilisateurs et des collègues

2) Quelles sont les situations qui peuvent être source de stress pour les professionnels ?

- a) travailler sous pression, ce qui ne permet pas de s'impliquer personnellement auprès des immigrants (V)
- b) l'instabilité des contrats (V)
- c) avoir suffisamment de temps pour créer un lien avec la personne et la suivre tout au long du processus

3) Sélectionnez la bonne affirmation pour soutenir les professionnels et prévenir l'épuisement professionnel :

- a) Il est nécessaire d'avoir une vie en dehors du travail et de disposer de temps pour développer des projets personnels

b) Il est nécessaire d'examiner les cas les plus difficiles qui se produisent avec les immigrants, ou ceux qui suscitent des émotions intenses, avec un expert qui suscite une confiance totale.

c) La participation à des groupes de soutien a été d'une grande aide dans la prévention de l'épuisement professionnel dans les professions humaines.

d) Les professionnels savent toujours comment agir et n'ont pas besoin de soutien supplémentaire. (F)

Sélection de bonnes pratiques et de conseils des pays participants

Contenu	Résumé des bonnes pratiques
	<p>Quelques ressources supplémentaires gratuites :</p> <p>intégrité e-learning dans le domaine de la santé</p> <p>La principale organisation caritative du Royaume-Uni luttant pour la santé mentale des enfants et des jeunes. Son objectif est clair : empêcher que la santé mentale des jeunes n'atteigne un point de crise. https://www.youngminds.org.uk/</p> <p>MindEd est une ressource éducative gratuite sur la santé mentale des enfants, des jeunes, des adultes et des personnes âgées. https://www.minded.org.uk/</p> <p>https://www.mentalhealth4refugees.de/en - depuis 2019, le ministère fédéral allemand de l'éducation et de la recherche finance sept projets nationaux dans le cadre de leurs recherches sur les méthodes innovantes de prise en charge des réfugiés.</p> <p>https://www.unhcr.org/mental-health-psycho-social-support.html</p> <p>https://adc.bmj.com/content/87/5/366</p> <p>https://www.researchgate.net/publication/11071330 The Mental Health of Refugee Children</p>

<https://www.escap.eu/> L'objectif du CESAP est de promouvoir la santé mentale et le bien-être des enfants, des adolescents et de leurs familles dans toute l'Europe.

<https://nordicwelfare.org/wp-content/uploads/2020/03/NWC-Ensamkommandes-ha%CC%88sa-webb.pdf> Santé mentale et bien-être des mineurs non accompagnés : un aperçu nordique PRIO

https://www.academia.edu/47934689/Refugees_in_Europe_national_overviews_from_key_countries_with_a_special_focus_on_child_and_adolescent_mental_health

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2214.2012.01406.x> PRIO
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1365-2214.2008.00883.x>

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4085584/>

https://www.academia.edu/35503013/Health_Status_of_Refugees_and_Asylum_Seekers_in_Europe

<https://www.unhcr.org/protection/health/4b4c97c29/iasc-guidelines-mental-health-psychosocial-support-emergency-settings.html>

http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44837/9789243548203_spa.pdf;jsessionid=BEB06EF7FCB2436C0333226EE6621EC?sequence=1 PRIO

<https://www.unhcr.org/mental-health-psychosocial-support.html>

https://www.researchgate.net/publication/282673001_Public_Health_Aspects_of_Migrant_Health_A_Review_of_the_Evidence_on_Health_Status_for_Refugees_and_Asylum_Seekers_in_the_European_Region

https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/386563/mental-health-eng.pdf

https://www.academia.edu/47934689/Refugees_in_Europe_national_overviews_from_key_countries_with_a_special_focus_on_child_and_adolescent_mental_health?email_work_card=view-paper

https://www.academia.edu/3878892/Good_practices_in_mental_health_and_social_care_for_asylum_seekers_and_refugees?email_work_card=view-paper

[\(99\) Défis et opportunités en matière de santé mentale des réfugiés : considérations cliniques, de service et de recherche | Dimitris Anagnostopoulos - Academia.edu](#)

http://www.psicosocial.net/historico/index.php?option=com_docman&view=document&layout=default&alias=704-primera-ayuda-psicologica-guia-para-trabajadores-de-campo&category_slug=catastrofes&Itemid=100225

[La santé mentale des enfants réfugiés | Archivos de Enfermedad en la infancia \(bmj.com\)](#)

Santé mentale et bien-être des mineurs non accompagnés : une vue d'ensemble des pays nordiques, publiée par le Centre nordique d'aide sociale.

Mars 2020.auteur : Nina Rehn-Mendoza

UNHCR, IOM and MHPSS.net, Mental Health and Psychosocial Support for Refugees, Asylum Seekers and Migrants on the Move in Europe A MULTI-AGENCY GUIDANCE NOTE, DECEMBER 2015 [Mental Health and Psychosocial Support for Refugees, Asylum Seekers and Migrants on the Move in Europe \(who.int\) \(en anglais\)](#)

BOÎTE À OUTILS EQUALCITY 2021 : Manuel de formation pour l'UMC Réponse à la violence sexuelle et sexiste (SGBV) chez les enfants migrants non accompagnés (UMC)

Nom et numéro du module :

7	Placement en famille d'accueil et autres formes de prise en charge. Arriver à l'âge adulte
---	--

Rédigé et développé par :

Stefania Cannavò, Fondazione L'Albero della vita onlus
--

Introduction au module :

Après avoir appris qui est un MENA, le cadre légal et l'intégration sociétale, les compétences interculturelles, l'intégration du genre et les problèmes émotionnels de l'enfant, nous analysons maintenant le système de placement en famille d'accueil et la problématique du passage à l'âge adulte pour les MENA.

Ce module de formation vous donnera un aperçu du cadre juridique du système de placement en famille d'accueil en Europe, des avantages et des défis du système de placement en famille d'accueil pour les mineurs étrangers non accompagnés, et de l'instrument de la tutelle. Il donne également une vue d'ensemble de la phase de transition vers l'âge adulte, très cruciale et délicate pour les MENA.

Ce module est composé de 2 unités. Certaines unités contiennent du matériel supplémentaire, des documents, des liens vers des vidéos, ainsi que des boîtes à outils et des manuels élaborés par différentes organisations.

Vous devriez avoir besoin de 3 heures pour compléter le module.

À la fin de l'unité, vous pouvez passer un court test à choix multiples pour évaluer les connaissances et les compétences que vous avez acquises.

Une partie de ce module est un extrait intégré et adapté de la boîte à outils "Foster care and alternative forms of care for unaccompanied and separated migrant children", élaborée dans le cadre du projet EPIC - European Practices for integration and care, cofinancé par le Fonds Asile, Migration et Intégration de l'Union européenne. Publié par la Fondazione L'Albero della Vita Onlus.

Les objectifs d'apprentissage couverts par le module :

A l'issue de ce module, l'apprenant sera capable de :

- Présenter les grandes lignes du cadre juridique du placement en famille d'accueil des enfants non accompagnés en Europe
- Identifier les aspects positifs et les défis du placement en famille d'accueil pour les enfants non scolarisés.
- Définir le devoir de l'accueil familial
- La différence entre le placement familial homo-culturel et le placement familial hétéro-culturel
- Décrire la différence entre le placement en famille d'accueil et la tutelle
- Expliquer les défis et les problèmes liés à la transition vers l'âge adulte
- Expliquer l'importance de l'emploi pour l'inclusion sociale
- Citer quelques exemples de bonnes pratiques dans différents pays.

Unités du module :

UNITÉ 1 – LE PLACEMENT FAMILIAL DES MENA

ASPECTS JURIDIQUES : INFORMATIONS DE BASE

- 1.1 Le principe de l'intérêt supérieur de l'enfant
- 1.2 Le cadre juridique du placement en famille d'accueil pour les enfants non accompagnés en Europe

LE SYSTÈME DE PLACEMENT FAMILIAL LES MINEURS ÉTRANGERS NON ACCOMPAGNÉS

INTRODUCTION

- 1.3 Différents systèmes
- 1.4 Le placement familial homo-culturel et accueil familial hétéro-culturel
- 1.5 Avantages et défis du placement familial des MENA
- 1.6 La mission de l'accueillant familial

LA SÉLECTION DES SOIGNANTS ET L'APPARIEMENT

- 1.7 L'importance de l'évaluation et de la sélection
- 1.8 L'"évaluation" de l'enfant
- 1.9 Les activités d'appariement

FORMATION, SOUTIEN ET SUIVI

- 1.10 Formation
- 1.11 Évaluation et suivi
- 1.12 Soutien
- 1.13 Réseau de soutien
- 1.14 Soutien psychologique
- 1.15 Bonnes pratiques

Activité d'évaluation

Bibliographie

Ressources complémentaires

UNITÉ 2 – LE PASSAGE À L'ÂGE ADULTE

- 2.1 Les besoins des enfants et des jeunes lors de leur passage à l'âge adulte
- 2.2 Le passage à l'âge adulte - questions clés
- 2.3 L'insertion sur le marché du travail
- 2.4 Bonnes pratiques

Activité d'évaluation

Bibliographie

Ressources complémentaires

Unité 1 – LE PLACEMENT FAMILIAL DES MENA

Contenu de l'unité/résumé	<p>Dans cette unité, vous découvrirez le cadre juridique du placement en famille d'accueil des enfants non accompagnés en Europe ;</p> <p>Vous identifierez également les aspects positifs et les défis du placement en famille d'accueil pour les enfants non accompagnés, ainsi que les devoirs des familles d'accueil. Vous aurez clairement établi la différence entre le placement familial homo-culturel et le placement familial hétéro-culturel, et vous serez en mesure de décrire la différence entre le placement familial et la tutelle.</p> <p>Vous obtiendrez les bases nécessaires pour procéder à l'évaluation, à la sélection et à l'appariement des familles d'accueil. Vous saurez également comment former, soutenir et suivre les familles d'accueil.</p>
----------------------------------	---

1.1 LE PRINCIPE DE L'INTÉRÊT SUPÉRIEUR DE L'ENFANT

Le principe directeur de l'ensemble du droit européen (et international) concernant l'enfant est la recherche de son intérêt supérieur (*intérêt supérieur de l'enfant* - ISE). Ce principe garantit que, dans toutes les décisions et actions concernant un enfant, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être pris en considération, notamment en ce qui concerne le principe de l'unité de la famille, le bien-être et le développement social de l'enfant, sa survie et sa sécurité, à la lumière également de la préférence de l'enfant lui-même, en fonction de son âge et de son degré de maturité.

En ce sens, les États membres de l'Union européenne appelés à protéger les MENA doivent prendre des mesures pour s'en assurer :

- dès qu'un enfant est trouvé dans un pays, une enquête individuelle appropriée est menée pour déterminer les vulnérabilités et les besoins éventuels - en fonction du sexe et de l'âge de l'enfant - et que cette enquête prend en considération toutes les procédures ultérieures relatives à l'enfant ;
- des conditions d'hébergement adéquates sont offertes à l'enfant, y compris une série d'options alternatives d'assistance telles que le placement en famille d'accueil et l'aide au regroupement avec les membres de la famille ;
- l'enfant bénéficie d'un tuteur ou d'un représentant légal ;
- l'accès à l'éducation est garanti ;
- l'accès aux soins de santé est garanti, y compris la thérapie pour le traitement des maladies mentales et le soutien aux enfants qui ont subi toute forme d'abus et/ou de traumatisme, ainsi que le soutien psychosocial ;
- des enquêtes approfondies sont menées pour déterminer la possibilité d'un regroupement avec la famille de l'enfant ;
- l'enfant peut participer à des activités récréatives, y compris des jeux et d'autres activités adaptées à son âge,
- l'enfant est autorisé à présenter une demande d'asile ;
- en prenant toujours en considération l'intérêt supérieur de l'enfant, avant de prendre une décision de rapatriement, l'enfant bénéficie d'une assistance adéquate pour garantir son retour auprès d'un membre de sa famille, d'un tuteur désigné ou d'une structure d'accueil adéquate dans le pays de rapatriement.

1.2 LE CADRE JURIDIQUE DU PLACEMENT EN FAMILLE D'ACCUEIL POUR LES ENFANTS DE MOINS DE CINQ ANS EN EUROPE

Protéger les enfants, c'est défendre les valeurs européennes des droits de l'homme, du respect, de la dignité et de la solidarité. Depuis la crise migratoire de 2015, les efforts de l'Europe pour protéger les enfants en migration et pour aider les États membres à appliquer l'acquis communautaire ont été notables, même si des lacunes subsistent dans la qualité des soins et l'accès aux services.

L'Union européenne a une influence sur la législation interne des États membres, qui sont tenus d'adapter leur législation pour se conformer aux directives communautaires. Souvent, la législation des États membres a évolué dans certains secteurs - dont celui de l'immigration - notamment grâce aux indications reçues via l'UE, comme l'article 24(2) de la *directive sur les conditions d'accueil (2013)* qui prévoit que les mineurs non accompagnés sont placés (a) en famille d'accueil ; (b) dans des centres d'hébergement ayant des dispositions particulières pour les mineurs ; (c) dans d'autres lieux d'hébergement adaptés aux mineurs. Deuxièmement, il rappelle la *communication sur la protection des enfants dans les migrations (2017)* publiée par la Commission européenne sur le sujet. Troisièmement, elle s'inscrit dans le cadre global visant à soutenir les efforts déployés pour élaborer et renforcer les politiques d'intégration, y compris pour les enfants, comme indiqué dans le *nouveau plan d'action sur l'intégration et l'inclusion 2021-2027*.

Au niveau international, l'article 20 de la *Convention relative aux droits de l'enfant (CDE)* stipule que "tout enfant qui est **temporairement ou définitivement privé de son milieu familial** ou qui ne peut être laissé dans ce milieu dans son intérêt supérieur a droit à la protection et à l'aide spéciale du gouvernement". Les gouvernements, pour leur part, fournissent un tuteur à l'enfant, conformément à leur législation nationale. Cette tutelle peut consister en un placement familial, en l'institution de la *kafalah* selon la loi islamique, en une **adoption** ou, en cas de besoin, en un placement dans des **institutions adéquates pour la prise en charge de l'enfant**. Dans le choix de ces options, il sera dûment tenu compte de la nécessité d'une certaine continuité dans l'éducation de l'enfant, ainsi que de son origine ethnique, religieuse, culturelle et linguistique".

Bien que le droit communautaire impose des règles de base communes à tous les États membres, il existe encore de profondes différences entre les différents systèmes juridiques, notamment en ce qui concerne l'accueil, la tutelle, le rapatriement, l'expulsion et la détention des MENA.

ACTIVITÉ :

Aide l'enfant à comprendre le rôle du tuteur dans son ensemble et à utiliser le soutien offert par cette figure, ou une personne équivalente, pour promouvoir son intérêt supérieur.

LE SYSTÈME DE PLACEMENT FAMILIAL POUR LES MINEURS ÉTRANGERS NON ACCOMPAGNÉS

INTRODUCTION

La politique européenne, à travers ses institutions et leurs travaux, a montré à maintes reprises l'importance pour la santé des MENA d'être placés dans un environnement adapté à leur croissance et à leur développement, où ils peuvent vivre sereinement avec tous les droits garantis par la loi, soutenus dans leurs choix et dans le processus d'intégration. En ce sens, les institutions européennes ont exhorté les États membres à adapter leur droit interne afin de garantir que les MENA puissent être placés en premier lieu - si possible - auprès de leurs parents adultes, sinon dans une famille d'accueil ou dans des centres spécifiques pour mineurs.

L'accompagnement proposé au MENA doit être spécifiquement conçu pour la personne. Toute forme d'accompagnement *doit prendre en compte les spécificités du MENA, son histoire, son parcours, ses besoins, ses vulnérabilités, ses envies, ses potentialités et les liens qu'il a pu tisser ou qu'il est en train de tisser sur un territoire donné*. Plus l'accompagnement est personnalisé, plus les chances sont grandes d'atteindre les objectifs à court, moyen et long terme de la prise en charge de la personne, de permettre une meilleure intégration sur le territoire et d'accroître le bien-être personnel.

1.3 DIFFÉRENTS SYSTÈMES

Le système de prise en charge des besoins des enfants non accompagnés prévoit un ensemble varié de mesures qui se combinent pour garantir la poursuite de leur *intérêt supérieur*.

Il s'agit notamment du placement en famille d'accueil pour des individus ou des familles, de la prise en charge dite "alternative", de la prise en charge résidentielle où l'enfant est placé dans un centre d'accueil ou une communauté,

de la prise en *charge par la parenté*, un arrangement dans lequel les enfants vivent avec un autre membre de la famille et sont pris en charge par lui, parce que leurs parents ne sont pas en mesure de s'occuper d'eux.

Le MENA - comme c'est le cas pour un enfant indigène qui n'a pas de parents ou d'autres membres de la famille responsables de lui - a besoin d'un personnage appelé *tuteur* qui, s'il n'est pas le même que l'accueillant, doit être consulté par ce dernier pour les décisions concernant les enfants.

En outre, en tenant compte de l'âge des mineurs migrants (pour un MENA de plus de 16 ans, des formes plus légères de placement en famille d'accueil pourraient être utiles pour développer et/ou accroître leurs compétences afin de s'intégrer dans la communauté d'accueil, d'améliorer leur formation et leur capacité de travail, ainsi que de développer une voie vers l'indépendance), différentes formes de soutien et d'assistance pourraient être offertes et proposées au mineur, telles que le placement dans une communauté ou un centre d'accueil, le placement en famille d'accueil classique ou l'accueil par une famille d'accueil uniquement pendant les week-ends (appelé : *familles de soutien/accueillantes* ou *placement en famille d'accueil à temps partiel*).

Ces mesures d'assistance sont généralement organisées, mises en place et gérées par l'administration publique (tribunal des mineurs, services sociaux, etc.).

Lors de la définition des parcours d'insertion possibles et de l'élaboration de mesures de protection adéquates et globales, ainsi que de la promotion des opportunités pour l'enfant, il est toutefois nécessaire de tenir compte non seulement de l'âge, mais aussi du contexte social et culturel qui contraint l'enfant à quitter son pays d'origine.

Les différents systèmes sont les suivants :

- **PLACEMENT EN FAMILLE D'ACCUEIL**

Il prévoit le placement résidentiel dans une famille d'accueil officiellement reconnue par l'État. Le placement de l'enfant est normalement décidé par une autorité de l'État ou une agence de services sociaux. L'État, par l'intermédiaire du tribunal des mineurs et de l'agence de protection de l'enfance, se place *in loco parentis* vis-à-vis de l'enfant et prend toutes les décisions juridiques, tandis que le parent gardien est responsable des soins quotidiens de l'enfant.

Il existe deux autres formes de placement en famille d'accueil :

- **L'accueil mère-enfant.** La famille d'accueil accueille l'enfant et la mère à son domicile ou dans un appartement attenant. Cette solution est choisie lorsque la mère est notablement jeune ou fragile et qu'elle a besoin d'un contexte familial pour la guider et la soutenir. Cet accueil peut permettre d'accompagner et de renforcer la relation entre la mère et l'enfant qui se prépare à l'autonomie.
- **L'accueil familial léger ou familles d'accueil.** Il s'agit de l'accueil au sein des familles, sans intervention des institutions, pour une durée limitée. Il peut s'agir d'un week-end, mais aussi de courtes périodes de l'année ou, par exemple, de la période des vacances. Dans le cadre de cette forme d'accueil, les familles/individus disponibles agissent généralement comme un soutien dans la recherche d'un emploi et dans l'accomplissement de tâches bureaucratiques et administratives, ainsi que pour stimuler l'enfant dans des activités scolaires, éducatives et de formation et, en général, dans la socialisation.

- **CONTEXTE RÉSIDENTIEL POUR LES ENFANTS**

Les soins résidentiels désignent les soins à moyen/long terme fournis aux mineurs qui séjournent dans un établissement résidentiel/une communauté. En fonction des besoins du mineur, différentes options de prise en charge sont disponibles. Les MENA - compte tenu également de leur âge et d'autres vulnérabilités spécifiques - peuvent être placés dans une communauté ou un foyer familial, un centre de soins pour MENA. Dans tous les cas, le lieu de vie de l'enfant doit répondre à des normes de sécurité et de protection de l'enfant, y compris la non-promiscuité avec les adultes et l'accès à un espace adéquat pour le jeu et le développement psychophysique.

- **PRISE EN CHARGE PAR LA PARENTÉ**

Il s'agit d'un arrangement dans lequel les enfants vivent avec un autre membre de la famille et sont pris en charge par celui-ci, parce que leurs parents ne sont pas en mesure de s'occuper d'eux. Cette formule est également connue sous

le nom de "placement familial intrafamilial" ou de "placement parental". Il est moins coûteux que le placement familial officiel et permet à de nombreux enfants de ne pas être placés dans le système classique de placement familial.

- **TUTELLE LÉGALE**

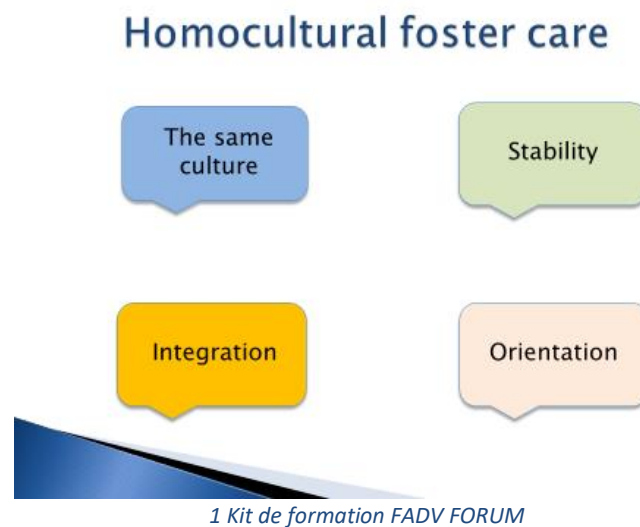
Un tuteur est "une personne indépendante qui veille à l'intérêt supérieur et au bien-être général de l'enfant". À cet effet, le tuteur complète la capacité juridique limitée de l'enfant. Le tuteur agit en tant que représentant légal de l'enfant dans toutes les procédures, de la même manière qu'un parent représente son enfant".

1.4 LE PLACEMENT FAMILIAL HOMO-CULTUREL ET LE PLACEMENT FAMILIAL HÉTÉRO-CULTUREL

Deux types de placement en famille d'accueil sont possibles pour les enfants non accompagnés :

- **Placement familial homo-culturel** : avec une famille qui a la même langue, la même culture et les mêmes traditions que l'enfant, un placement familial où les familles ou les accueillants familiaux individuels appartiennent au même groupe ethnique que l'enfant.

Le placement familial homo-culturel représente, dans de nombreux cas, une stratégie efficace et efficiente pour les enfants non accompagnés. Dans les familles dont ils partagent la culture, ils trouvent la stabilité, l'accueil, des habitudes et des coutumes communes, ainsi qu'une aide précieuse pour comprendre le nouveau pays dans lequel ils sont arrivés. Le MENA peut éprouver, surtout au début, un état de désorientation qu'une famille du même groupe ethnique peut l'aider à surmonter. L'accueil familial homo-culturel s'est également avéré être un outil valable pour promouvoir la citoyenneté active des familles immigrées déjà intégrées dans le pays, ce qui en fait une ressource essentielle pour les territoires, remettant en cause la tendance à les considérer uniquement comme des utilisateurs de services. Cependant, ce type d'accueil familial peut présenter certains risques. Les services sociaux et les autres professionnels impliqués doivent encourager et soutenir efficacement la famille d'accueil afin de promouvoir réellement l'inclusion de l'enfant dans la communauté locale et pas seulement dans la communauté de son ethnie.



- **Placement familial hétéro-culturel** : avec une famille autochtone, un placement familial dans lequel les familles ou les accueillants individuels n'appartiennent pas au même groupe ethnique que l'enfant. Les accueillants familiaux sont informés de manière adéquate sur les valeurs de référence et les différences culturelles et religieuses par le biais de réunions avec des représentants de la communauté, des travailleurs sociaux, des ethno-psychologues, des ethno-pédagogues et des médiateurs culturels. L'un des principaux avantages de ce type d'accueil est que le mineur, se trouvant dans une famille ayant des coutumes et des traditions différentes des siennes, peut apprendre à connaître et à découvrir de nouvelles traditions, ce qui accélère son intégration dans la communauté. En outre, l'accueil dans une famille autochtone peut créer une discontinuité dans la vie du mineur par rapport à sa vie antérieure ; si cette dernière a subi des traumatismes, cela peut représenter un point de rupture à partir duquel il faut repartir.

1.5 AVANTAGES ET DÉFIS DU PLACEMENT FAMILIAL DES MENA

Le placement familial est largement considéré comme la meilleure forme de prise en charge des enfants non accompagnés. Ces avantages se traduisent par un soutien plus important dans l'accès aux soins de santé, à l'éducation et au soutien social, ce qui aide l'enfant à **améliorer sa capacité à nouer des relations et facilite son intégration**. La construction continue de la relation de l'enfant avec les familles d'accueil peut également contribuer à développer une nouvelle relation de confiance avec le monde extérieur, ainsi qu'une continuité dans la prise en charge, bien après avoir atteint l'âge de la majorité. Ces points forts du système de placement familial contribuent fortement au développement de la résilience des enfants non accompagnés. Cela étant, le placement familial classique se caractérise par certaines limites, comme la difficulté de recruter des familles d'accueil et le fait que les familles d'accueil ne sont généralement pas formées professionnellement, contrairement à ce qui se passe ou devrait se passer dans les centres d'accueil résidentiels où sont employés des professionnels tels que des éducateurs, des psychologues, des conseillers juridiques, etc. En outre, le placement familial classique peut entraîner de longs délais d'attente en raison du processus bureaucratique nécessaire à sa formalisation.

Enfin, l'un des inconvénients potentiels du placement en famille d'accueil est que, contrairement à ce qui se passe dans les centres d'accueil et les communautés, les mineurs ne vivent généralement pas avec leurs pairs (sauf si les familles d'accueil ont des enfants). Par conséquent, il est essentiel que les enfants placés continuent à vivre leur vie quotidienne avec leurs pairs, qu'il s'agisse de mineurs issus de milieux culturels similaires ou d'enfants citoyens du pays "d'accueil".

L'accueil des MENA - avantages et défis

Benefits of foster care vis a vis other forms of care:

- ▶ Building relationships
- ▶ Promoting resilience,
- ▶ Facilitating integration
- ▶ Developing trust
- ▶ Facilitating access to health care, education, social support
- ▶ Continuity in care provision

Challenges of foster care vis a vis other forms of care:

- ▶ Uncertainty (time, status, wishes)
- ▶ Age of the child/young person
- ▶ Difficulties recruiting foster carers
- ▶ Foster carers are usually not professionally trained unlike residential care workers.
- ▶ System reflections

2 FADV : Kit de formation FORUM

1.6 LA MISSION DE L'ACCUEILLANT FAMILIAL

L'**objectif principal** du placement en famille d'accueil pour les enfants non accompagnés (avec les différences qui subsistent entre les lois des différents pays de l'UE) est de fournir à l'enfant un **environnement approprié et sûr** pour favoriser son développement et son intégration dans la société d'accueil. L'ensemble du processus est centré sur l'enfant et aucune voie parallèle n'est prévue pour soutenir la famille naturelle, comme c'est généralement le cas dans les foyers d'accueil pour les enfants nationaux. Le regroupement avec la famille naturelle de l'enfant peut également être un objectif lorsque cela est possible et dans l'intérêt supérieur de l'enfant.

La famille d'accueil assume également des droits qui se traduisent par une autorité parentale dans des contextes et des occasions spécifiques.

Lorsque c'est dans l'*intérêt supérieur de l'enfant*, les tâches des familles d'accueil consistent également à **favoriser la relation entre l'enfant pris en charge et sa famille d'origine**. En ce sens, lorsque cela est considéré comme sûr et approprié, et toujours en tenant compte des souhaits de l'enfant, les familles d'accueil devraient être en mesure d'aider à maintenir ce lien. Ces contacts ont généralement lieu par téléphone, en utilisant WhatsApp ou Skype. Les travailleurs sociaux doivent fournir aux familles d'accueil des informations détaillées et précises à ce sujet, afin qu'elles puissent soutenir et comprendre l'enfant (qui peut éprouver des émotions très diverses, allant du bonheur à la solitude, à la colère ou à la peur).

Le maintien des contacts avec les membres de la famille revêt une importance particulière dans les situations où il est possible de réunir les enfants avec leur famille.

LA SÉLECTION DES SOIGNANTS ET L'APPARIEMENT

1.7 L'IMPORTANCE DE L'ÉVALUATION ET DE LA SÉLECTION

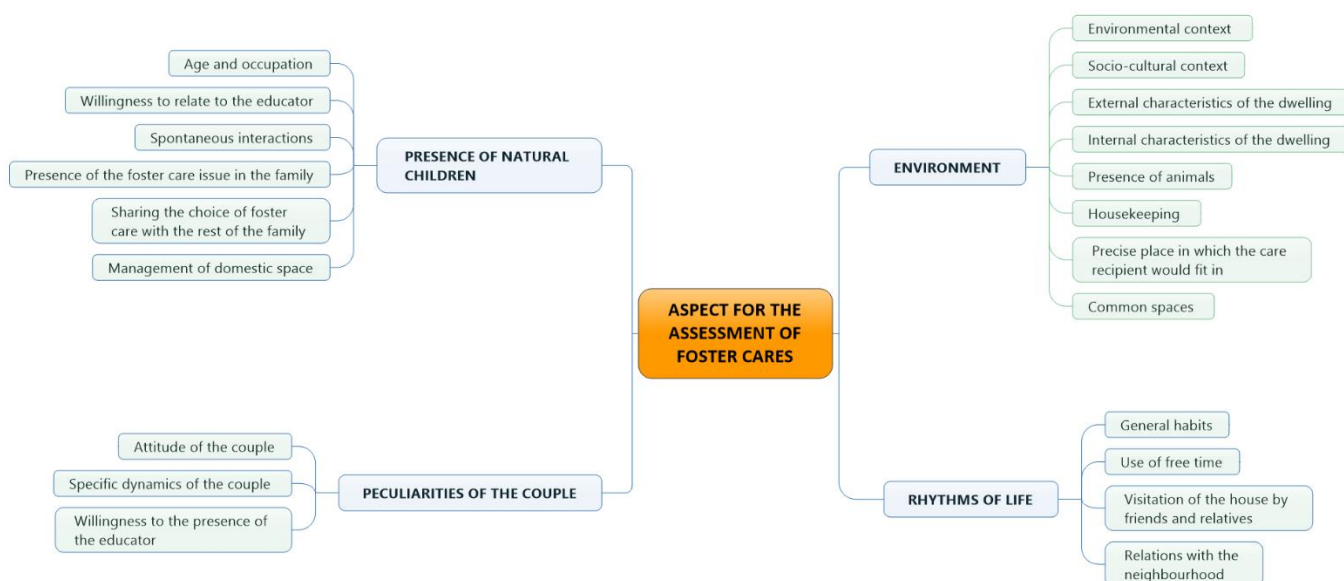
Un service de placement familial devrait sélectionner, évaluer et soutenir un groupe hétérogène de familles d'accueil (soit des familles, soit des individus) et de personnes de soutien (pour le placement familial léger, le tuteur, etc.) capables de répondre de manière appropriée aux besoins multiples des MENA, en tenant compte de leurs spécificités psychologiques, sociales, ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques. Les critères qui guident la phase de sélection et surtout la phase d'appariement entre la famille d'accueil potentielle et l'enfant potentiel sont indubitablement complexes. Il faut trouver un équilibre entre la nécessité d'identifier des principes généraux et la prise en compte de l'histoire et de l'expérience personnelles de l'enfant.

Le processus d'évaluation de la famille ou de l'individu qui décide d'accueillir l'enfant doit être défini et expliqué clairement et sans équivoque aux futurs accueillants familiaux (il en va de même pour d'autres formes d'assistance telles que la tutelle).

Il est très important que les activités de recrutement et d'appariement identifient les **étapes et le contenu du processus de sélection** et, si possible, le calendrier ; les **normes** minimales et souhaitables à appliquer pendant la phase d'évaluation et les **qualités personnelles, les compétences et les attitudes** recherchées et/ou à atteindre.

L'évaluation doit être effectuée par des professionnels ayant reçu une formation adéquate et doit comprendre des réunions en face à face avec les familles d'accueil potentielles et les autres membres de la famille vivant dans le foyer.

Lors de l'enquête visant à évaluer les familles d'accueil potentielles des enfants, plusieurs aspects doivent être examinés en profondeur, en approfondissant les aspects suivants.



1.8 L'ÉVALUATION DE L'ENFANT

La participation et la formation de la communauté et des opérateurs du placement familial sont fondamentales pour le processus de sélection de l'enfant. En particulier, les opérateurs qui suivent le mineur et qui sont impliqués dans la formulation du projet de placement familial doivent veiller à ce qu'un diagnostic psychologique et social soit effectué, ce qui leur permet de définir - également pour faciliter l'appariement suivant avec la famille d'accueil - le besoin du mineur en matière de placement familial et le type de placement familial envisagé.

Le rapport doit également analyser et inclure, entre autres, les éléments suivants :

<input checked="" type="checkbox"/>	Données personnelles, bref historique de l'enfant, présence d'éventuelles décisions du tribunal des mineurs (ou d'autres autorités judiciaires) ;
<input checked="" type="checkbox"/>	Les raisons qui ont conduit à la décision de placement en famille d'accueil.
<input checked="" type="checkbox"/>	Prédiction de la durée du placement en famille d'accueil.
	Si le MENA reste en contact avec sa famille d'origine :
	<input checked="" type="checkbox"/> le type et la fréquence des relations entre ce dernier et l'enfant.
	<input checked="" type="checkbox"/> le type de coopération qui peut être envisagé entre ces derniers et l'enfant, ainsi qu'entre la famille d'origine et les familles d'accueil.
	<input checked="" type="checkbox"/> les conditions permettant à l'enfant de retourner dans sa famille d'origine.
<input checked="" type="checkbox"/>	Indications sur le type de famille qui convient au mineur
<input checked="" type="checkbox"/>	La procédure (comment et quand) de contrôle du projet.

Lors de l'évaluation de l'aptitude de l'enfant à commencer une expérience d'accueil familial, il convient de prendre en considération le contexte communautaire de l'enfant de la manière la plus complète possible, et donc d'évaluer son degré d'autonomie, son respect des règles, ses relations avec ses pairs et avec les adultes, ainsi que la manière dont il s'y prend. L'intégration éventuelle des enfants dans un programme scolaire et de formation peut fournir des informations supplémentaires nécessaires pour mener à bien le processus d'évaluation et de sélection.

Il est toujours bon de rappeler que la formulation du plan de placement familial ne peut pas empêcher les enfants d'être entendus.

Ci-après, une sélection de facteurs qui peuvent être pris en compte lors de l'appariement

- ▶ Souhaits du jeune
- ▶ Situation géographique du placement
- ▶ Type de logement
- ▶ Composition de la famille
- ▶ Nationalité et ethnicité
- ▶ Statut migratoire de la famille d'accueil et durée du séjour dans le pays
- ▶ Religion
- ▶ Langue
- ▶ Personnalité des membres de la famille et de l'UAM
- ▶ Liens de l'aidant avec la communauté locale
- ▶ Forces et faiblesses des aidants
- ▶ Contexte socio-économique
- ▶ Facteurs éducatifs
- ▶ Capacité à être culturellement compétent et à soutenir le jeune par rapport au racisme
- ▶ Besoins alimentaires de l'adolescent
- ▶ La sexualité
- ▶ Capacité à vivre dans le secret, le silence et la menace d'expulsion
- ▶ Capacité à répondre à des besoins particuliers
- ▶ La présence d'animaux domestiques dans la maison

Sources : Ní Raghallaigh, 2013 ; Zeijlmans et al, 2017

ACTIVITÉ :

Par un échange avec le MENA, essayez de comprendre ce que signifie pour lui "se sentir chez soi". Aidez-le à recréer une carte personnelle contenant les points de référence les plus proches de ses besoins dans le contexte cible.

1.9 LES ACTIVITÉS D'APPARIEMENT

L'apparement est la phase qui précède le placement de l'enfant dans la famille d'accueil. Au cours de cette phase, une famille adaptée aux besoins spécifiques de l'enfant est recherchée. L'apparement a donc lieu surtout pour les familles sans liens de parenté. Toutefois, même pour les placements intrafamiliaux, il est utile de vérifier systématiquement l'apparement, afin de confirmer ou non la sécurité de l'enfant et la durabilité du placement.

Au cours de cette phase, il est nécessaire de rassembler autant d'informations que possible sur l'enfant et la famille d'accueil potentielle. La comparaison et la mise en relation de ces informations peuvent aider à identifier la famille la plus appropriée, mais aussi à mettre en évidence les aspects qui nécessitent plus d'attention pendant le placement.

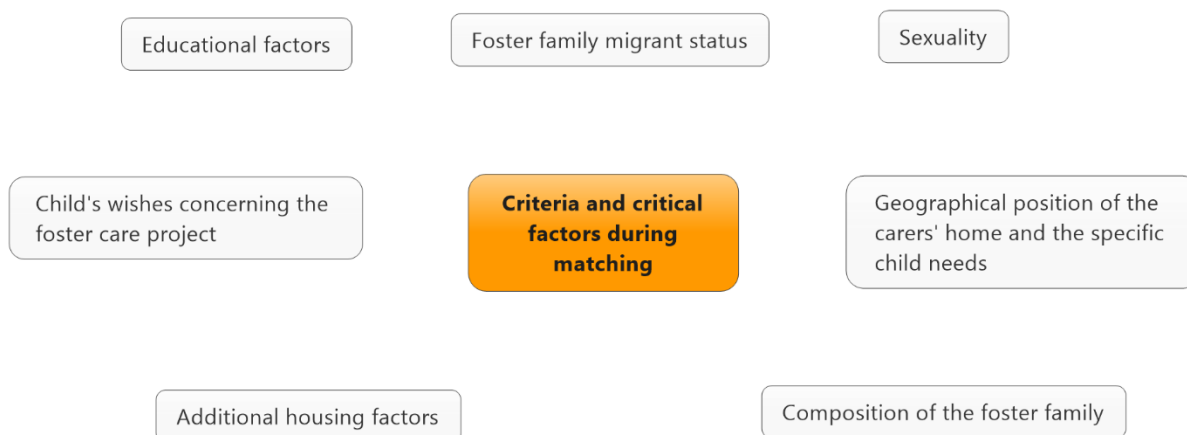
Ce qui est recherché au cours de l'activité d'*apparement*, c'est qu'il est peu probable qu'un accueillant familial/une famille d'accueil réponde à tous les besoins d'un enfant non accompagné et séparé, mais le niveau de compatibilité le plus élevé possible entre l'accueillant familial et l'enfant non accompagné et séparé est recherché, en fonction des facteurs à prendre en considération, énumérés dans le paragraphe précédent.

Une fois la famille qui accueillera l'enfant identifiée, il faut préparer toutes les actions de connaissance des parties pour accompagner l'enfant et la famille l'un vers l'autre en suivant le parcours d'accueil établi. Il s'agit ensuite d'entamer les démarches pour que la famille rencontre l'enfant, selon les modalités indiquées dans le projet, jusqu'à ce que l'accueil soit accordé.

Il est particulièrement important de savoir comment la confirmation de la décision de placement en famille d'accueil est communiquée à l'enfant, et surtout les raisons qui l'ont motivée. Il s'agit d'un moment délicat et significatif qui jette les bases de la future relation affective et de confiance entre l'enfant et la famille d'accueil.

Critères et facteurs critiques à prendre en considération lors de l'*apparement*.

Certaines mesures et certains éléments spécifiques doivent être pris en compte lors de la recherche de la "*compatibilité*" entre la personne accueillant l'enfant et l'enfant :

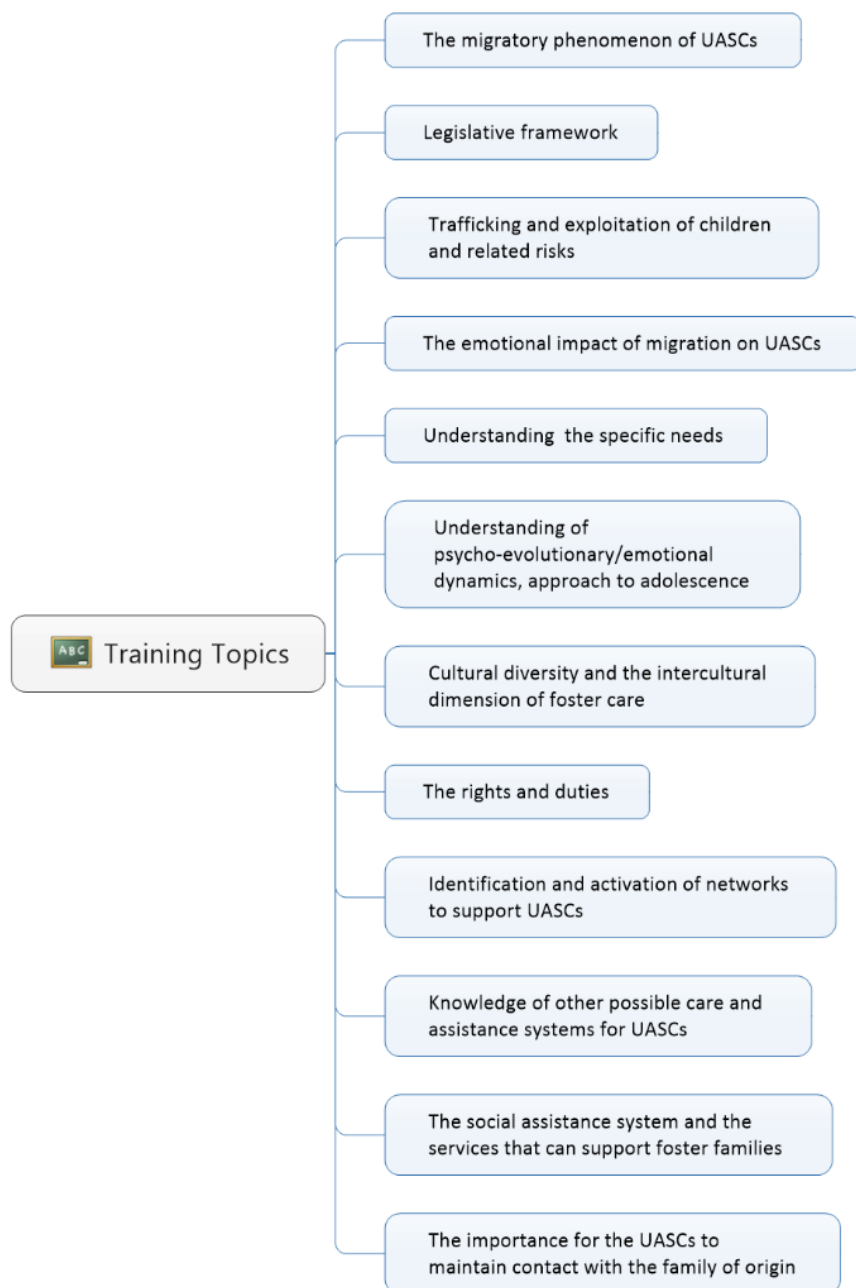


FORMATION, SOUTIEN ET SUIVI

1.10 FORMATION

Formation des accueillants familiaux. Les accueillants familiaux (familles et individus), ainsi que les personnes qui les soutiennent, doivent être formés et préparés à faire face aux problèmes qu'ils peuvent rencontrer, en identifiant les compétences et les points forts qu'ils possèdent ou qu'ils doivent développer.

Pour acquérir les différentes compétences nécessaires à la prise en charge optimale de l'enfant placé, la formation doit comprendre des modules couvrant les aspects suivants :



Une attention particulière devrait être accordée aux **questions de genre**. La dimension de genre est particulièrement pertinente car elle influence fortement à la fois la condition de mineur et celle de migrant. Il est impératif d'inclure le genre parmi les raisons qui déterminent et influencent les besoins des enfants non accompagnés et parmi les éléments à prendre en compte - avec les besoins ethniques, culturels, religieux et linguistiques - lors de la conception d'une intervention de soutien et de prise en charge. En particulier, quiconque est appelé à travailler dans l'intérêt des enfants non accompagnés doit être conscient que le genre est profondément lié à la culture de chaque pays et que, par conséquent, certaines implications peuvent définir et influencer l'expérience du placement familial et de la prise en charge. En particulier, la différence de genre entraîne des problèmes spécifiques et divers liés à la santé physique et psychologique de l'enfant et à ses problèmes de comportement.

1.11 ÉVALUATION ET SUIVI

Après environ six semaines, une **évaluation** doit être effectuée avec la famille et l'enfant (séparément et ensemble). Par la suite, des contacts fréquents doivent être maintenus avec la famille et l'enfant afin d'aborder toutes les

questions, avant qu'elles ne se transforment en problèmes ou en malentendus. Cela se produit très souvent au cours des premiers jours du placement. Si nécessaire, un interprète ou une personne clé peut apporter son soutien.

L'évaluation six mois après le placement se concentre sur les aspects pratiques, le bien-être de l'enfant et la résolution d'éventuels problèmes ou malentendus. Si la famille ou l'enfant a besoin de plus de conseils ou si le placement est particulièrement vulnérable, des évaluations supplémentaires doivent être prévues entre l'évaluation semestrielle et l'évaluation annuelle.

Le suivi est l'occasion pour les familles d'accueil et les enfants de partager leurs opinions et leurs demandes concernant les besoins et les problèmes à traiter. Dans la phase de suivi, il est nécessaire d'identifier des opérateurs spécialisés tant pour les entretiens avec les familles à des intervalles prédéfinis que pour les entretiens avec l'enfant et, en général, avec tous les membres de la famille. Le suivi de la qualité nécessite l'implication d'une série de professionnels travaillant ensemble en fonction de leur expertise. L'agence ou l'autorité compétente devrait visiter et effectuer un suivi continu de chaque placement familial. Elle doit effectuer un nombre adéquat de visites, à intervalles réguliers. Idéalement, le suivi devrait être effectué par un travailleur social autre que celui qui supervise et soutient les parents d'accueil.

Dans la plupart des pays européens, la supervision de la famille d'accueil et de l'enfant est assurée par le même travailleur social. Certains aspects requièrent une attention particulière, qui sont énumérés ci-dessous.

En ce qui concerne l'enfant

- Prêter attention aux **signes de problèmes de développement**
- Offrir un **soutien en cas de problèmes psychologiques**, de menaces dans le développement de l'enfant et de problèmes rencontrés par un mineur non accompagné.
- Donner des conseils sur la façon de **promouvoir l'attachement et la résilience**

Concernant la famille d'accueil

- **Reconnaître tout signe de déséquilibre** entre la charge demandée à la famille et la capacité à y faire face
- Reconnaître s'il y a **trop de distance ou de fermeture à l'égard de l'enfant**
- Donner des **conseils et un soutien pour maintenir les relations avec les parents biologiques de l'enfant** et d'autres membres de la famille.
- **Expliquer les procédures légales de demande d'asile**
- **Apporter un soutien** pour faire face à l'incertitude liée à l'obtention d'un **permis de séjour**
- Donner des conseils sur l'**éducation des enfants "entre deux cultures"**.
- **Conseils sur les questions parentales**

1.12 SOUTIEN

L'accompagnement et le soutien - aux familles et à l'enfant - sont considérés comme fondamentaux pour la réussite du projet de placement familial.

Après la formation initiale, les **familles ne doivent pas être laissées pour compte**. Il est nécessaire de leur garantir un accompagnement pendant toute la durée du projet : les informations, fournies sous une forme claire, précise et écrite, sur les services disponibles et qui peuvent être activées à tout moment, en particulier en cas d'urgence ou si des difficultés surviennent, sont des outils fondamentaux pour encourager et soutenir le processus d'accueil familial.

L'accompagnement doit favoriser en particulier le contact et le soutien du réseau avec d'autres groupes et familles d'accueil, le "*sentiment de solitude et d'isolement*" étant un risque sérieux pour la réussite du projet d'accueil familial, ainsi qu'un soutien psychologique adéquat aux accueillants familiaux et à l'enfant.

1.13 RÉSEAU DE SOUTIEN

Chaque placement en famille d'accueil est rendu possible "par l'implication de plusieurs sujets et acteurs, dont chacun joue un rôle spécifique dans le projet d'accueil : **l'enfant et les membres de sa famille, les membres de la famille d'accueil ou l'accueillant familial individuel, les opérateurs des services compétents en matière d'accueil familial, l'autorité judiciaire, les opérateurs du secteur social privé et les autres sujets impliqués**". La mise en œuvre d'un bon projet d'accueil familial nécessite donc l'activation et le soutien d'un bon réseau dans lequel interagissent et travaillent des réalités et des professionnels différents, avec "des tâches et des fonctions bien définies, à réaliser avec le plus grand professionnalisme et la plus grande compétence" et "dans lequel chaque acteur est tenu d'opérer en synergie, en reconnaissant l'autre comme un interlocuteur et une ressource indispensable à la bonne réalisation du projet".

Nous pouvons définir un réseau de soutien comme une "pluralité d'acteurs" reliés par des liens sociaux à une personne. En ce sens, nous pouvons identifier différents types de réseaux : i) le **réseau primaire**, composé de membres de la famille, de proches et d'amis, et ii) le **réseau secondaire** (professionnels, agences et organisations de soutien).

Mais le réseau réunit aussi, comme nous l'avons mentionné, plusieurs personnes et spécialistes, individus et groupes, qui peuvent travailler ensemble de manière intégrée pour atteindre des objectifs spécifiques, en collaborant pour aider les individus ou les familles de la manière la plus appropriée et la plus efficace. En ce sens, un "réseau d'adaptation" est défini par Folgheraiter, F. dans "La logica sociale dell'aiuto" comme "un ensemble de liens interpersonnels ancrés non pas tant à un individu, mais à un [...] problème bien spécifié, et donc à l'objectif de son adaptation", en établissant une distinction :

- un réseau "d'adaptation naturelle" lorsque tous les efforts conjoints pour atteindre l'objectif d'adaptation n'ont pas été planifiés, les personnes étant reliées entre elles pour des raisons spontanées,
- le "réseau d'adaptation naturel primaire pur", qui est entièrement constitué de relations entre des personnes qui ont déjà des liens bien structurés avant qu'un problème donné ne survienne ;
- le réseau "secondary natural coping", qui est un lien établi après l'apparition d'un problème pour y faire face.

Il a été constaté que lorsque les réseaux de soutien fonctionnent efficacement, soutenant la famille et le mineur, le placement familial est efficace ; au contraire, lorsque les réseaux de soutien territoriaux - pour diverses raisons - ne fonctionnent pas, le placement familial a du mal à décoller et, s'il démarre, laisse émerger des problèmes plus critiques.

Parmi les professionnels les plus impliqués dans les réseaux, on peut citer



1.14 SOUTIEN PSYCHOLOGIQUE

Le soutien du psychologue pendant le placement en famille d'accueil est essentiel, tant pour les enfants que pour les familles d'accueil.

Les mineurs doivent avoir la possibilité de recevoir le soutien nécessaire de professionnels du secteur (psychologue, anthropologue, psychologue ayant une formation transculturelle et ethnopsychiatrique, etc. Ce besoin est encore plus important dans le cas des enfants non accompagnés qui ont subi des traumatismes et des violences au cours de leur voyage et qui présentent des déficiences cognitives, somatiques ou relationnelles.

Les familles d'accueil devraient également recevoir un soutien approprié pour faire face aux réactions et aux sentiments découlant de leur relation avec les enfants, principalement lorsque ceux-ci présentent un comportement difficile et complexe. Il est également essentiel que les familles d'accueil comprennent l'importance du soutien psychologique et ne se sentent pas jugées ou inadéquates par rapport à la manière dont elles s'acquittent de leur

tâche délicate et aux résultats qu'elles obtiennent. Au cours des séances de soutien psychologique, les parents d'accueil ont la possibilité d'exprimer sans crainte toutes leurs expériences liées à ce qu'ils vivent, non seulement en tant que parents, mais surtout en tant que couple et en tant qu'individus.

1.15 BONNES PRATIQUES

1) ITALIE - LES FAMILLES COLORÉES DE MACERATA

Famiglie a colori (Familles en couleurs) est un projet de la municipalité de Macerata visant à promouvoir le placement familial, y compris le placement homologue, pour les enfants migrants non accompagnés.

L'initiative a démarré en 2016, alors que le flux de migrants augmentait dans la municipalité, ainsi que dans toute l'Italie et l'Europe. Les centres d'accueil pour mineurs (*Comunità Educativa*) étaient complets. Afin de garantir un lieu sûr pour ces garçons et ces filles, les travailleurs sociaux de la municipalité de Macerata ont demandé le soutien des familles de Macerata.

Depuis lors, le service a été systématisé avec des résultats favorables, d'abord pour les mineurs, mais aussi pour l'ensemble de la population. Cela est dû au travail continu de structuration et d'entretien d'un réseau de familles d'accueil et à toute une série de services visant à favoriser l'intégration des enfants migrants non accompagnés :

- l'apprentissage de la langue italienne
- l'obtention d'une qualification ou l'achèvement d'une formation professionnelle
- découvrir la ville et entrer en contact avec ses citoyens par le biais de l'art et de la culture
- placement professionnel

Les nombreux témoignages ont parfaitement décrit la richesse de ce programme, qui réussit à catalyser le travail des différents acteurs impliqués vers l'objectif commun de l'intégration : la bonne volonté des familles et des tuteurs bénévoles ; la compétence des travailleurs sociaux, des psychologues et des éducateurs qui guident ces processus et soutiennent les familles, les garçons et les filles à tout moment ; l'engagement des bénévoles qui ont accompagné les enfants migrants non accompagnés dans leur découverte de la ville de Macerata ; les artistes qui les ont encouragés dans leur processus d'intégration et, enfin, les entreprises qui ont accueilli les MENA pour leur formation professionnelle.

Les mots d'E. racontent sa réussite avec *Famiglie a Colori* :

"Je suis arrivé en Italie en 2016, à Pozzallo (Sicile), et de là, j'ai été transféré à Licata. Je suis resté à Licata pendant trois mois sans rien faire. Je voulais aller à l'école et continuer à étudier, alors je me suis enfui. Alors que j'étais en route pour Bologne, le conducteur du train m'a fait descendre à Macerata ; je suis allé au poste de police qui a demandé à la municipalité, et ils m'ont transféré dans une communauté pour une quinzaine de jours. Une fois installé, j'ai commencé à étudier, à apprendre la langue, j'ai suivi les cours de troisième année. Parallèlement, j'ai suivi une formation de métallurgiste. Aujourd'hui, je travaille comme tourneur à Macerata".

2) ESPAGNE - LE PROGRAMME ACCEM

ENTITÉ ET DESCRIPTION DE L'ENTITÉ

L'Accem est une organisation à but non lucratif, non partisane et non confessionnelle qui œuvre pour l'amélioration des conditions de vie des personnes en situation de vulnérabilité. La mission de l'Accem est la défense des droits fondamentaux, la prise en charge et l'accompagnement des personnes en situation de crise ou en risque d'exclusion sociale. L'Accem défend l'égalité des droits, des devoirs et des chances pour toutes les personnes, indépendamment de leur origine, de leur sexe, de leur origine nationale ou ethnique, de leur orientation et identité sexuelle, de leur religion, de leur opinion ou de leur groupe social.

DESCRIPTION DU SERVICE OFFERT

Le développement de projets éducatifs est effectué de manière planifiée, contrôlée et évaluée, garantissant la plus haute qualité de soins pour tous les mineurs vivant dans les foyers, qui ont des besoins très différents et des exigences de soins de plus en plus spécialisées, et qui sont impliqués dans des interventions individualisées.

Suivant le principe de base de la normalisation, les centres de protection tentent de reproduire une atmosphère de coexistence familiale, en respectant les modèles sociaux normatifs de distribution des espaces, des activités, des règles, en offrant un soutien émotionnel et matériel et des relations personnelles. En outre, il existe dans chaque

province des équipes multidisciplinaires et des ressources sociales et communautaires pour la prise en charge éducative et résidentielle afin de couvrir les besoins des mineurs, tant en termes de scolarité que de santé, de loisirs et d'activités récréatives.

La prise en charge dans les foyers est assurée 365 jours par an et 24 heures par jour. Les ressources tiennent compte des différents âges, des caractéristiques et des besoins de chaque mineur dans les foyers afin d'offrir une intervention et des services socio-éducatifs optimaux.

soins.

Les foyers de protection sont situés dans la communauté. Ils visent un développement optimal et l'acquisition par les mineurs de l'autonomie nécessaire, en utilisant les ressources de la communauté pour développer le travail socio-éducatif et l'intégration des enfants dans la société.

Profil des mineurs assistés :

- Les mineurs dans leur diversité. Natifs et étrangers des deux sexes, et de tout âge jusqu'à 18 ans.
- qui se trouvent dans une situation de négligence et de risque.
- Ils présentent des situations développementales, familiales et sociales qui nécessitent des interventions individualisées.

Pour toutes ces raisons, les mineurs présentent généralement des problèmes variés auxquels s'attaquent l'équipe technique éducative et les ressources externes de la communauté. En ce qui concerne les objectifs, leur fonction essentielle est d'orienter l'équipe éducative technique et les ressources externes de la communauté.

l'action éducative et de socialisation que les mineurs sont en droit de recevoir. Il est essentiel de prendre en compte et d'atteindre les objectifs généraux suivants :

- Satisfaire les besoins essentiels.
- Promouvoir le développement maximal de la croissance personnelle et surmonter les dimensions intellectuelles, émotionnelles, sociales, sanitaires, etc.
- Intégrer le mineur et intensifier les contextes primaires de socialisation normalisés tels que l'école, la communauté, etc.
- Fournir un environnement sûr et protecteur où les mineurs peuvent générer des expériences d'apprentissage basées sur des modèles éducatifs appropriés de responsabilité et de relations positives.
- Contribuer à la mise en œuvre du plan d'intervention éducative. Il est essentiel de hiérarchiser les actions et les interventions pour
- atteindre les objectifs du plan de la manière la plus appropriée après l'évaluation psycho-socio-éducative.

MÉTHODOLOGIE PROPOSÉE

Les programmes d'action fournissent le cadre nécessaire à l'élaboration de plans éducatifs individuels.

- Organisation de la vie quotidienne. La vie quotidienne est la base de la prise en charge résidentielle. Son organisation répond aux besoins du mineur et remplit les objectifs suivants :
- Offrir certaines des expériences que la vie familiale offre généralement, c'est-à-dire la sécurité et le bien-être du mineur.
- Fournir des conditions favorables au développement des mineurs et les aider à exprimer leurs émotions et leurs sentiments, en facilitant la communication et les relations entre pairs et adultes.
- Santé. Soins de santé visant à promouvoir la santé physique et mentale du mineur. Des actions appropriées sont mises en œuvre pour répondre aux besoins de santé du mineur, prévenir d'éventuelles déficiences et encourager un comportement sain (tout en tenant compte du stade de développement du mineur). Des procédures détaillées sont établies.
- Scolarité et formation professionnelle. Tous les mineurs bénéficient d'une scolarisation et/ou d'une formation professionnelle en fonction de leur âge et de leurs besoins.
- Autonomie, responsabilité et intervention dans les conflits. Les attentes concernant le comportement du mineur ou de l'adolescent seront maintenues en fonction de son stade de développement, de son niveau de maturité et de sa capacité à gérer son comportement. L'autonomie du mineur ou de l'adolescent sera encouragée en le préparant à quitter le domicile familial et en développant la responsabilité de son comportement afin de favoriser son épanouissement personnel et social.
- Les conflits résultant de la coexistence seront traités en garantissant le respect de leurs droits et en utilisant des techniques favorisant la prévention, la médiation et la réparation. Les mineurs ou les adolescents seront aidés à corriger les comportements inappropriés pour leur développement personnel et social.

- Loisirs et communauté. Les soins résidentiels offrent aux mineurs des expériences de jeu et de loisir intégrées à la vie de la communauté. Ces activités favoriseront leur développement physique, cognitif, social et émotionnel et les aideront à acquérir le sens du plaisir. Quelques lignes directrices :
 - Rechercher des activités et des groupes qui répondent le mieux à leurs besoins, caractéristiques et intérêts.
 - Encourager la participation et l'utilisation des ressources communautaires.
 - Soutenir et contrôler l'activité.
 - Faciliter la poursuite des relations établies dans le cadre de ces activités.
 - Apprendre à planifier le temps libre.
 - Mettre l'accent sur les relations familiales. Les relations familiales seront développées suivant les directives directes et concrètes de l'équipe des mineurs et avec la délégation provinciale de l'assistance sociale. En aucun cas la maison d'accueil n'aura de relations directes avec la famille du mineur, sauf dans les cas autorisés par le service des mineurs.

Le témoignage de F., une jeune fille marocaine arrivée en Espagne alors qu'elle était mineure, décrit toutes les difficultés qu'elle a rencontrées en tant que migrante, jeune fille et seule, et le soutien essentiel qu'elle a reçu du programme ACCEM pour obtenir un diplôme scolaire et passer ce cap difficile de l'adolescence à l'âge adulte. Elle a participé à ce programme en Castille-la-Manche et a aujourd'hui 21 ans. Dans son témoignage, elle souligne à plusieurs reprises les multiples discriminations auxquelles elle est confrontée (à la maison, au travail, etc.), tant dans sa communauté d'origine que dans la communauté espagnole, parce qu'elle est une femme, une migrante et une mineure. Fatima parle également des difficultés qu'elle a rencontrées au cours de son processus de migration et d'intégration en raison des barrières culturelles et religieuses dans son pays d'origine et dans le pays d'accueil.

TÉMOIGNAGE : un enfant de moins de 18 ans placé en famille d'accueil et atteint d'une maladie neurodégénérative (FADV)

Il se passionne pour les équipes de football internationales et suit leurs matches. Il est également doué pour le sport. Il s'entraîne dès qu'il le peut. Il est arrivé en Europe avec ce rêve : devenir footballeur. Le lendemain de ses 18 ans, il a quitté la communauté où il vivait et a été accueilli par une famille d'accueil composée de quatre personnes : Daniela et Marco, les parents de Sofia et Raffaella. C'est un garçon décrit par tous comme très respectueux, autonome dans la gestion de sa vie quotidienne et responsable, pratique, qui sait saisir les opportunités : par exemple, dès sa première année en Italie, il s'est inscrit dans une école de formation professionnelle pour charpentiers, qu'il fréquente toujours, tout en poursuivant ses études dans l'enseignement supérieur.

a terminé la huitième année, avec un cours du soir de préparation à l'examen. En plus d'apprendre assez rapidement l'italien, qui est maintenant sa troisième langue après le sénégalais et le français.

À la fin de sa scolarité, il pourrait suivre un apprentissage et entrer ainsi dans le monde du travail. Son rêve de devenir footballeur est passé à l'arrière-plan, mais il continue à jouer comme passe-temps. Il a un léger bégaiement qui a tendance à s'accroître lorsqu'il est excité ou agité. Il a quitté son pays, le Sénégal, seul, en traversant différents pays. Il est entré en Europe par l'Espagne et a atteint un petit village de la province de Varèse. Là, il a été pris en charge par les services sociaux, qui l'ont immédiatement placé dans le contexte protégé d'une communauté pour adolescents. Au cours de son séjour dans la communauté, il n'a jamais eu de "problèmes". Il s'est fait des amis et a participé à toutes les activités scolaires, y compris le travail bénévole. Il a des contacts occasionnels avec ses parents.

Ces contacts sont désormais sporadiques. Il a récemment reçu des nouvelles d'un frère et d'une sœur vivant en France. Aujourd'hui, elle est heureuse d'apprendre que son frère a été accueilli dans une famille d'accueil et qu'il est heureux. On sait très peu de choses sur son passé et son parcours. Ibou n'en parle pas spontanément, et s'il est obligé de répondre, il le fait rapidement.

Il est musulman et se rend régulièrement à la mosquée. Il tient à respecter les traditions de sa culture, qui représente le lien avec sa terre et ses origines. La famille qui l'accueille depuis un mois est originaire de Sicile. Elle s'est installée à Milan il y a quelques années, faisant l'expérience, comme ils le disent, de la migration.

Après la naissance de leur première fille, Daniela a travaillé, tandis qu'elle s'est efforcée de trouver un emploi après la naissance de la deuxième. Elle a postulé pour un emploi dans le nord et toute la famille s'est installée à Milan en 2012. Le déménagement a d'abord été difficile, les filles avaient 4 et 8 ans, et le couple se souvient que c'est Sofia, des deux, qui a le plus souffert. Ils se définissent comme des "migrants de luxe", reconnaissant les difficultés de repartir à zéro dans une ville lointaine, mais ayant toutes les opportunités et possibilités de réussir à s'intégrer, comme cela s'est produit pleinement. En février 2018, Marco et Daniela ont participé au cours de formation pour les familles d'accueil

en devenir de L'Albero della Vita. Ils ont également assisté à d'autres réunions sur le placement familial des enfants migrants non accompagnés.

A la fin du stage, la famille fait une pause pour réfléchir à sa prise de conscience et se demander si elle était prête à vivre cette expérience intense. Lorsque nous les contactons en juillet 2018 pour leur proposer le cas d'Ibou, nous les trouvons plus disposés à concrétiser ce projet : nous leur parlons du garçon à partir des éléments dont nous disposons, ils nous emmènent voir les espaces de leur futur logement (le déménagement aura lieu en janvier prochain), ils rencontrent les services sociaux d'Ibou avec lesquels ils évoquent la possibilité, désormais confirmée, pour Ibou de demander au Juge la poursuite administrative, restant ainsi sous la protection des services sociaux.

Le 17 octobre, Ibou fait la connaissance de Daniela et Marco, et ils commencent progressivement à se rencontrer les week-ends. Leur relation semble fonctionner, même avec Raffaella et Sofia, enthousiastes à l'idée d'avoir un "grand frère". Après plusieurs mois d'accueil, Ibou a choisi de vivre dans un appartement loué à des compatriotes. Aujourd'hui, il a un travail. Sa "famille d'accueil" reste un repère affectif, mais aussi un véritable soutien pour toutes les questions auxquelles un jeune garçon peut être confronté.

ACTIVITÉ D'ÉVALUATION	À la fin de l'unité, vous devez concevoir une brève auto-évaluation pour l'apprenant.
	<ol style="list-style-type: none"> 1) Quel est le principe directeur concernant l'enfant ? (Réponse : L'intérêt supérieur de l'enfant) 2) Parmi les droits suivants, lesquels doivent être garantis ? <ol style="list-style-type: none"> a) Accès à l'éducation (V) b) Accès aux soins de santé (V) c) Possibilité de réunification (V) d) Hébergement adéquat (V) 3) Quel article de la CDE stipule que "<i>tout enfant qui est temporairement ou définitivement privé de son milieu familial [...] a droit à la protection et à l'aide spéciale des pouvoirs publics. Les gouvernements [...] désignent un tuteur pour l'enfant, conformément à leur législation nationale. Cette tutelle peut consister en un placement familial [...].</i>" <ol style="list-style-type: none"> a) Art. 18 (F) b) Art 20 (V) c) Art 22 (F) 4) L'accueil _____ est une forme supplémentaire de placement familiale. (Réponse : mère-enfant) 5) La prise en charge par la parenté est un arrangement dans lequel les enfants vivent et sont pris en charge par _____ de la famille (Réponse : un autre membre). 6) Le placement en famille d'accueil dans une famille ayant la même langue, la même culture et les mêmes traditions que l'enfant : <ol style="list-style-type: none"> a) Accueil familial homo-culturel (V) b) Placement familial hétéro-culturel (F) 7) L'un des principaux avantages du placement en famille d'accueil est qu'il aide l'enfant à améliorer sa capacité à nouer des relations et à faciliter son intégration : Vrai ou faux ? (Réponse : Vrai) 8) Les parents d'accueil exercent les pouvoirs associés à la responsabilité parentale en ce qui concerne les relations normales avec les autorités sanitaires : Vrai ou faux ? (Réponse : Vrai)

	<p>9) Parmi les facteurs susceptibles d'être pris en compte lors de l'appariement, on peut citer les suivants : Les souhaits du jeune, les liens de l'accueillant avec la communauté locale, la présence ou non d'animaux domestiques dans le foyer : Vrai ou faux ? (Réponse : Vrai)</p> <p>10) La dimension de genre n'est pas particulièrement pertinente parmi les éléments à prendre en compte : (Réponse : Faux)</p>
--	--

BIBLIOGRAPHIE

EASO, (2019) "*Guide pratique sur l'intérêt supérieur de l'enfant dans les procédures d'asile*". Disponible à l'adresse suivante : <https://www.refworld.org/docid/5c827e1b4.html>

Commission au Parlement européen et au Conseil, (2017). La protection des enfants migrants COM/2017/0211 disponible sur le lien : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52017DC0211>

Parlement européen (2013) DIRECTIVE 2013/33/UE DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 26 juin 2013 établissant des normes pour l'accueil des demandeurs de protection internationale (refonte). Disponible à l'adresse : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=EN>

Commission européenne (2017) COMMUNICATION DE LA COMMISSION AU PARLEMENT EUROPÉEN ET AU CONSEIL La protection des enfants dans la migration. Disponible à l'adresse : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0211>

Commission européenne (2020) COMMUNICATION DE LA COMMISSION AU PARLEMENT EUROPÉEN, AU CONSEIL, AU COMITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIAL EUROPÉEN ET AU COMITÉ DES RÉGIONS Plan d'action sur l'intégration et l'inclusion n 2021-2027. Disponible à l'adresse suivante : <https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2020-11/ActionPlanonIntegrationandInclusion2021-2027.pdf>

Folgheraiter, F. (2007), *La logica sociale dell'aiuto*, pp 244 ff

Fondazione L'Albero della Vita (2021) Epic Toolkit "Foster care and alternative forms of care for unaccompanied and separated migrant children". Disponible à l'adresse suivante : <http://epic-project.alberodellavita.org/wp-content/uploads/2021/10/TOOLKIT-ENG-new.pdf>

Fondazione L'Albero della Vita (2021) FORUM training package. Disponible à l'adresse suivante : <https://forum-project.alberodellavita.org/wp-content/uploads/2019/08/Training-package-pdf.pdf>

Garante dell'Infanzia (2020) "*La promozione delle reti dell'affidamento familiare*". Disponible à l'adresse suivante : https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2020-03/la_promozione_delle_reti_dellaffido_familiare.pdf

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2012) "*Linee di indirizzo per l'affidamento familiare*". Disponible à l'adresse : https://www.minori.gov.it/sites/default/files/linee_guida_affidamento_familiare_2013.pdf

Picum (2022), *Turning 18 and undocumented : supporting children in their transition into adulthood*. Disponible à l'adresse : https://picum.org/wp-content/uploads/2022/04/Turning-18-and-undocumented_EN.pdf

Organisation Internationale pour les Migrations (OIM) (2019) *Caring for Unaccompanied Migrant Children, A foster carer training manual - FOSTERING ACROSS BORDERS (FAB) PROJECT*. Disponible à l'adresse : <https://corambaaf.org.uk/sites/default/files/fostering/fab/FAB%20training%20manual%20UK.zip>

Nations Unies, (1989). Convention relative aux droits de l'enfant. Disponible à l'adresse : <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

DES RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES :

Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne : https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf

EASO, "*Guide pratique sur l'intérêt supérieur de l'enfant dans les procédures d'asile*", mars 2019
<https://www.refworld.org/docid/5c827e1b4.html>

Convention relative aux droits de l'enfant : <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>

Définition du placement familial selon l'UNICEF : <https://www.unicef.org/eca/definitions>

Placement en famille d'accueil : Vidéo <https://youtu.be/woic6Oyv4Bc>

Placement en famille d'accueil : Vidéo <https://youtu.be/3G7DYgJpZjM>

Placement en famille d'accueil : Vidéo <https://youtu.be/W1WnRaOTT8Y>

Placement en famille d'accueil : Vidéo <https://youtu.be/EkoKRmEvf78>

Systèmes de tutelle pour les enfants non accompagnés dans l'Union européenne :
https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2022-guardianship-systems-developments_en.pdf

Quelles sont les principales raisons qui poussent les enfants à émigrer ?

<https://www.youtube.com/watch?v=qDmCYHt4KGk>

<https://www.youtube.com/watch?v=xpG3jLGGkvc>

UNITÉ 2 – LE PASSAGE À L'ÂGE ADULTE

Contenu de l'unité/résumé	<p>Dans cette unité, vous serez confronté aux besoins des enfants et des jeunes lors de leur transition vers l'âge adulte, aux difficultés liées au passage à l'âge de 18 ans et à toutes les demandes et pressions qu'ils subissent pour être considérés comme des adultes.</p> <p>Vous apprendrez également comment les aider à devenir indépendants, et vous lirez quelques bonnes pratiques qui pourraient vous aider, ainsi que des témoignages qui vous feront ressentir les choses.</p> <p>Vous lirez également des témoignages directs.</p>
----------------------------------	---

2.1. LES BESOINS DES ENFANTS ET DES JEUNES LORS DE LEUR PASSAGE À L'ÂGE ADULTE

Le passage à dix-huit ans et à la majorité marque une étape cruciale et pleine de compassion pour les mineurs en général et pour le MENA en particulier.

La plupart des MENA sont des adolescents, souvent proches de l'âge de 18 ans (sur plus de 13 500 mineurs demandeurs d'asile ayant demandé une protection internationale dans les 27 États membres de l'UE, 67 % avaient entre 16 et 17 ans), ce qui nécessite donc la mise en œuvre de programmes spécifiques d'accueil et de placement en famille d'accueil avec l'objectif fondamental de les accompagner vers l'autonomie. La prise de conscience de leur âge et des difficultés potentielles qui peuvent survenir doit faire l'objet d'une attention particulière tant de la part des opérateurs/services sociaux que des familles d'accueil.

Lors de l'évaluation d'un parcours de placement familial, la spécificité de l'âge doit donc toujours être prise en compte pour clarifier le rôle d'accompagnement vers la vie adulte que la famille d'accueil doit faciliter. En ce sens, il est essentiel de souligner la nécessité de demander une évaluation rapide et précise de l'état d'un mineur proche de ses 18 ans, car il dispose d'un délai extrêmement court pour entrer dans le système de protection et d'intégration en tant que mineur, avec tous les droits qu'implique le fait d'être un enfant.

Pour rendre les jeunes indépendants, il serait également nécessaire que les pays membres mettent en œuvre tous les programmes, services, activités et mesures de protection pour les MENA même après qu'ils aient atteint l'âge de 18 ans, afin de soutenir leur transition vers l'âge adulte et de favoriser leur intégration dans la société.

Pour de nombreux mineurs, il est difficile d'être autonome. Les MENA sont souvent très inquiets à l'idée d'avoir 18 ans. Ils craignent toute la paperasserie à laquelle ils devront faire face et l'incertitude quant à l'endroit où ils vivront à l'avenir joue souvent un rôle important. Outre un réseau d'amis et de figures de référence, un réseau de soutien sur lequel ils peuvent compter et vers lequel ils peuvent se tourner pour poser leurs questions est de la plus haute importance. Une vie sociale résultant de l'éducation et du travail est, bien entendu, d'une grande aide. Un autre facteur de protection est la capacité à parler la langue du pays de résidence. Dans certains pays, la poursuite des soins et de l'accompagnement par un tuteur est une option qui peut être d'un grand soutien.

TESTIMONIAL de KMOP et de Défense des Enfants International - Italie : Resiland.

"La vie dans un nouveau pays n'est pas toujours facile. J'ai mis du temps à prendre mes marques, à apprendre la langue et à comprendre les règles. Mon plus grand besoin était de trouver un emploi et d'envoyer de l'argent à la maison, car je savais que mon père devait rembourser l'argent qu'il avait emprunté pour mon voyage. Mais je n'étais pas conscient que pour trouver un bon emploi, je devais étudier et apprendre à communiquer dans la langue du pays où je me trouvais. Et pour bien vivre, je devais me faire des amis et éviter les situations dangereuses. En fait, j'ai eu une fois une mauvaise expérience avec la police, même si tout s'est bien passé en fin de compte. J'ai souvent pensé à retourner dans mon pays, mais maintenant j'essaie de gagner suffisamment d'argent pour permettre à mon frère, et peut-être un jour à mes parents, de me rejoindre.

2.2 LE PASSAGE À L'ÂGE ADULTE - QUESTIONS CLÉS

Dans la recherche de "Fondazione ISMU (2019), *A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia. UNICEF, UNHCR e OIM, Roma*", le concept de "triple transition" auquel les MENA sont confrontés lorsqu'ils atteignent l'âge de 18 ans est décrit :

- 1) La transition **de l'adolescence à l'âge adulte** avec les changements d'un point de vue biologique-physique, socio-émotionnel et cognitif qui sont communs à tout être humain ;
- 2) la transition liée à la **migration** qui conduit au détachement du contexte d'origine et à la nécessité de construire une nouvelle vie dans un contexte culturel et social différent ;
- 3) la transition concernant le dépassement des **traumatismes vécus** avant, pendant ou après le voyage effectué.

En adoptant cette approche, l'artificialité d'une distinction entre "mineurs" et "majeurs" qui ne prend pas dûment en compte le caractère processuel du passage à l'âge adulte, les différences culturelles et sociales qui affectent ce processus, ainsi que les vulnérabilités auxquelles cette catégorie de migrants est exposée, apparaît d'emblée. Le processus de croissance et de développement de ces jeunes est donc conditionné par le concept d'âge d'enregistrement qui, en protégeant l'intérêt supérieur des mineurs, concentre toute sa signification dans la condition juridique différente et surtout dans la reconnaissance des droits des mineurs par rapport aux sujets légalement adultes. La recherche a montré comment les désirs et les attentes jouent un rôle décisif dans cette triple transition, articulée dans une phase de pré-départ caractérisée par des circonstances et des désirs personnels (par exemple, trouver de meilleures opportunités de vie, étudier, échapper à la violence) et par ses propres attentes et celles de la famille d'origine de travailler et de contribuer à l'économie familiale.

Parmi les facteurs qui influencent positivement ou négativement la transition vers l'âge adulte, on trouve des variables contextuelles, subjectives et relationnelles liées aux ressources personnelles, d'agence et de résilience des garçons et des filles, ainsi qu'aux réseaux de relations formelles et informelles qu'ils sont en mesure d'activer une fois qu'ils sont arrivés en Italie. La présence ou l'absence de ces conditions détermine la variété des perspectives et des opportunités offertes aux MENA, à la fois lorsqu'ils arrivent et commencent le processus d'inclusion et lorsqu'ils sont devenus adultes.

Les enfants non accompagnés et séparés peuvent être confrontés à certains des problèmes les plus graves lorsqu'ils atteignent l'âge adulte :

- le fait que de nombreux droits dont bénéficiait l'enfant migrant non accompagné en tant que mineur (par exemple, le droit d'étudier, le droit de s'inscrire dans un service de santé, etc.) sont perdus à sa majorité - de manière différente dans chaque pays - signifie que certains pays prévoient certaines institutions pour protéger le mineur pendant cette phase de transition délicate ;
- la disponibilité des logements ;
- la disponibilité d'un revenu ;
- la possession d'un permis de séjour valide.

L'enseignement de l'autonomie est important :

- veiller constamment à construire un réseau de soutien, tant formel (organisations) qu'informel (amis, compatriotes et adultes intégrés ou nés dans le pays) ;
- essayer de maintenir la famille d'accueil dans le réseau de soutien du mineur lorsqu'il devient adulte ;
- veiller à ce que l'enfant sache où il vivra bien avant ses 18 ans ;
- veiller à ce que le futur placement corresponde au mieux au réseau de l'enfant et à sa routine quotidienne (études/travail).

QUELQUES PRÉCAUTIONS À PRENDRE PAR LES SOIGNANTS

Par ailleurs, comme indiqué plus haut, la plupart des MENA accueillis en Europe ont plus de 16 ans. Il est fondamental d'adopter de bonnes pratiques qui peuvent faciliter la transition vers l'âge adulte. Il est nécessaire de se concentrer sur :

- **Obtenir les documents nécessaires à l'obtention d'un nouveau permis de séjour.** Il est primordial que la personne qui doit s'occuper de l'enfant fasse tout son possible pour recevoir tous les documents nécessaires à l'obtention d'un nouveau permis avant la majorité de l'enfant.
- **la validation et la reconnaissance des compétences acquises dans un cadre non formel et informel.** Dans le cadre du *nouvel agenda des compétences pour l'Europe*, l'UE a développé un outil de profilage *des compétences des ressortissants de pays tiers, l'outil de profilage des compétences des citoyens de pays tiers*. Il s'agit d'un outil en ligne destiné à faciliter la cartographie des compétences des résidents de pays tiers. Il s'agit d'un outil multilingue et gratuit. Il peut être utilisé pour reconstituer le profil professionnel d'un migrant en répertoriant ses compétences, ses qualifications et son expérience professionnelle antérieure. Bien que l'outil ne soit pas destiné à reconnaître ou à authentifier les compétences, il offre des conseils personnalisés sur, entre autres, la reconnaissance des qualifications et la validation des compétences.
- **Placement professionnel.** Vérifier si des cours de formation ont été mis en place pour faciliter l'accès des enfants non accompagnés et séparés au marché du travail, en mettant l'accent sur le placement auprès de professionnels qui stimulent le lien entre l'offre d'emploi et les compétences et désirs des enfants non accompagnés et séparés, en encourageant la formation professionnelle et les stages (l'apprentissage d'un métier peut donner aux enfants non accompagnés et séparés un sentiment plus grand et plus profond d'appartenance au pays d'accueil et contribuer à répondre à leurs attentes ainsi qu'à celles de leur famille d'origine). Pour ce faire, les responsables de l'intégration des enfants non accompagnés et séparés doivent favoriser la coordination et les accords avec le secteur privé afin de faciliter l'accès au marché du travail.
- **Recherche d'un logement.** À cet égard, il est conseillé de contacter et de demander l'aide des services sociaux, des centres d'accueil (dont les opérateurs doivent soutenir les migrants dans leur recherche de logement une fois la période d'accueil terminée) et des associations qui soutiennent les migrants de diverses manières.

ACTIVITÉ :

Expliquer à l'enfant les changements qui interviendront lorsqu'il aura 18 ans. Évaluer avec lui le type de soutien nécessaire pour soutenir cette période de transition vers l'indépendance et identifier les professionnels compétents et les adultes susceptibles de devenir des références.

2.3 L'INSERTION SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

L'insertion professionnelle représente une phase cruciale dans le parcours des jeunes adultes et des MENA. Atteindre une pleine autonomie économique est en fait le défi le plus exigeant auquel sont confrontés les garçons et les filles. Les facteurs qui influencent les parcours vers le monde du travail sont nombreux : avant tout, le **statut légal**, les **opportunités du marché du travail** dans le contexte local, la présence d'une **offre de formation professionnelle** adéquate, la possibilité d'avoir un **réseau social** capable de servir de médiateur avec les opportunités d'emploi existantes, et les compétences linguistiques.

L'urgence d'accéder au monde du travail est un thème récurrent dans les récits des nouveaux arrivants, qui ont souvent du mal à comprendre les raisons de l'attente et l'importance de suivre les étapes de l'éducation et de la formation indiquées par les éducateurs et/ou les tuteurs. Les entretiens montrent que les MENA et les adultes primo-arrivants peuvent rarement choisir leur parcours professionnel en fonction de leurs propres aptitudes et aspirations.

La plupart des MENA ont déjà eu une expérience professionnelle dans leur pays d'origine (même à un âge précoce), ou au cours des longs voyages qu'ils ont entrepris pour arriver en Europe, en travaillant comme agriculteurs, soudeurs, charpentiers, vendeurs, maçons.

De nombreux mineurs non accompagnés aspirent à trouver du travail et à gagner de l'argent, à poursuivre leurs études, à payer les dettes qu'ils ont contractées pour entreprendre le voyage, à soutenir leur famille dans leur pays d'origine. La dimension de l'argent doit être prise en compte lorsqu'il s'agit d'aider l'enfant à se recréer une carte dans le pays d'arrivée et à élaborer avec lui un projet de vie. Souvent, les besoins professionnels ne coïncident pas avec le droit à l'éducation et les besoins imposés par la scolarité obligatoire. En général, l'entrée dans le monde du travail est difficile dans l'immédiat pour les enfants migrants, en raison de leur âge, de leur statut ou des lois sur l'immigration et le travail. Dans tous les cas, il est bon que le praticien aborde cette question avec l'enfant, en soulignant les limites existantes et en comprenant les problèmes qui se posent. Un dialogue ouvert peut aider l'enfant à évaluer des

alternatives importantes, telles que la formation au travail, les études ou la formation professionnelle, afin d'être prêt à l'avenir pour un emploi structuré et qualifié.

ACTIVITÉS :

Informe l'enfant des règles du travail et des limites imposées par le système en fonction de l'âge et du statut. Explique au jeune les risques liés aux activités informelles et l'aide à trouver des activités rémunératrices qui n'entravent pas son éducation, sa santé et son développement. Montrer ouvertement à l'enfant les limites et les alternatives possibles au travail.

TESTIMONIAL de KMOP et de Défense des Enfants International - Italie : Resiland :

"Voici mon histoire et ce que j'ai compris jusqu'à présent. Je travaille actuellement dans une boulangerie et dans l'équipe de nuit ; je continue à étudier pendant la journée, dans la journée, l'après-midi, une fois que je suis réveillé. J'ai beaucoup de bons amis, j'ai souvent des nouvelles de mes proches restés au pays et j'arrive régulièrement à leur envoyer de l'argent. Quand je le peux, j'essaie d'aider les enfants et les personnes venant de différents pays du monde, après un voyage long et fatigant comme le mien. J'espère que vous avez apprécié mon histoire. Cependant, il était très important pour moi de pouvoir la raconter. Peut-être que mes pensées et mes réflexions peuvent vous aider à mieux comprendre votre histoire et peut-être qu'elles peuvent vous guider à composer une carte utile pour votre propre sécurité et votre bien-être, afin que vous puissiez mieux entretenir l'arbre de votre vie qui est unique et non répétable".

2.4 BONNES PRATIQUES :

1) LA MISE EN RÉSEAU TRANSFRONTALIÈRE

Dans sa recherche d'une méthodologie efficace, Nidos a recueilli de nombreuses expériences positives impliquant le réseau familial. Basé sur une approche méthodologique similaire à la Family Group Conference en Nouvelle-Zélande, le Cross-Border Networking (CBN) international a été lancé en 2013. Au cœur de la méthodologie se trouvent des réseaux existants, imaginaires et internationaux qui sont impliqués dans le soutien et l'orientation dès le début. Depuis l'arrivée des enfants syriens et érythréens en 2014-2015, le maintien du contact avec les familles fait partie du travail normal de Nidos. Il n'y a pas d'obstacles car l'enfant a droit à l'asile et la famille est favorable au contact pour permettre la réunification dès que possible. Dans le cas des enfants syriens en particulier, il est souvent facile d'entrer en contact avec les familles par téléphone ou par Skype. La Croix-Rouge danoise a eu des expériences positives en jouant un rôle actif si l'enfant est d'accord, en contactant la famille à l'étranger dès que possible. Les professionnels expliquent les possibilités réalistes qui s'offrent à l'enfant et les possibilités de regroupement familial, en expliquant comment la famille peut contribuer. Les attentes irréalisables peuvent ainsi être éliminées, ce qui soulage l'enfant d'un lourd fardeau. L'utilisation de smartphones rend la coopération avec les familles à l'étranger beaucoup plus facile que par le passé.

2) Italie - les projets de CIDIS Onlus

Nous soulignons trois programmes qui ont été mis en œuvre depuis 2015 et qui ciblent explicitement les enfants migrants non accompagnés et les jeunes adultes. Depuis 2015, le CIDIS a travaillé avec environ 6 000 enfants migrants non accompagnés.

- **Placement familial** : Ce programme vise à donner aux enfants migrants non accompagnés. Ils sont sur le point d'avoir 18 ans et seront donc considérés comme des adultes, la possibilité de vivre dans un contexte familial plutôt que dans des centres pour adultes. En impliquant activement la communauté par le biais de campagnes publiques et d'appels à la participation, le CIDIS peut placer des jeunes de près de 18 ans dans des familles d'accueil pendant six mois. Ce faisant, les jeunes sont soutenus dans leur transition vers l'âge adulte et peuvent être plus indépendants. Un élément essentiel du programme est la présence d'une équipe multidisciplinaire chargée de soutenir les familles et les enfants dans ce processus.
- **CIDIS Home** : Le programme consiste en une formule de *cohabitation* pour les adolescents migrants qui sont arrivés en Italie sans être accompagnés et qui approchent de l'âge adulte. Le foyer CIDIS se trouve dans le centre de Naples. Il fonctionne à la fois comme un lieu de vie pour les jeunes migrants, qui peuvent y cultiver leur indépendance et leurs aptitudes à la socialisation, et comme une auberge pour touristes que les résidents

aident à gérer et à animer. Cette double fonction aide les jeunes migrants à devenir plus indépendants tout en leur permettant de développer des compétences liées au secteur du tourisme et d'accéder à une formation professionnelle.

- **Centre de jeunesse Popeye** : Le centre vise à promouvoir les opportunités sociales et personnelles des jeunes migrants vivant dans la région en leur proposant des activités éducatives, artistiques et professionnelles et en leur offrant un espace de socialisation et de rencontre avec leurs pairs. Le centre de jeunesse est constitué d'un réseau d'associations et de services territoriaux. Il propose des ateliers, des cours, des activités créatives et des événements récréatifs visant à promouvoir la légalité et la citoyenneté active auprès des Italiens et des étrangers âgés de 15 à 21 ans.

3) Suède - Reach for Change à Stockholm

En 2016, Reach for Change a réagi au flux migratoire des demandeurs d'asile en lançant *Innovation for Integration*, une initiative thématique au sein de son incubateur suédois. Ce programme est conçu pour aider les enfants et les adolescents réfugiés et demandeurs d'asile à avoir les mêmes opportunités que leurs pairs suédois. Depuis 2016, Reach for Change a sélectionné sept start-ups sociales travaillant avec des idées évolutives pour intégrer les besoins des enfants et adolescents nouvellement arrivés dans leur programme d'incubation en les soutenant par des subventions, le renforcement des capacités et la *mise en réseau*.

Depuis 2016, les initiatives d'innovation sociale pour l'intégration ont soutenu plus de 3 000 enfants et jeunes dans la société suédoise.

Toutes les initiatives sociales visent à atteindre un ou plusieurs des résultats suivants :

- Amélioration des compétences linguistiques
- Meilleure connaissance de la culture suédoise
- Plus de liens sociaux avec des Suédois établis
- Renforcement des liens avec les autorités gouvernementales
- Plus d'opportunités pour l'enseignement supérieur
- Plus d'opportunités d'emploi
- Améliorer le bien-être mental

TESTIMONIAL :

Kompis Sverige est l'une des sept startups sociales du programme I4I. Le programme pour la jeunesse de Kompis Sverige crée des espaces de rencontre pour les jeunes nouvellement arrivés et les Suédois établis par le biais d'ateliers scolaires, de programmes d'activités pendant le temps libre et de programmes de jumelage d'amis.

Rhoda s'est fait des amis suédois grâce à Kompis Sverige. *"Je m'appelle Rhoda. J'ai 17 ans et je viens d'Érythrée. Je suis venu en Suède il y a un an et j'ai beaucoup appris sur la Suède et l'école suédoise. Les professeurs sont beaucoup plus gentils ici en Suède qu'en Érythrée. Pourtant, les week-ends étaient plutôt ennuyeux parce que je ne connaissais pas grand monde en Suède et que je n'avais pas d'amis avec qui passer du temps en dehors de l'école. Je restais assise à la maison la plupart du temps et je parlais rarement suédois en dehors de l'école. Un jour, Kompis Sverige est venu à mon école et a organisé un atelier. C'était très amusant et j'ai fait la connaissance de plusieurs personnes d'autres classes. Une semaine plus tard, j'ai eu une amie suédoise grâce à Kompis Sverige. Elle s'appelle Sofia et elle est très gentille. Nous irons nager dans quelques jours ! C'est très agréable d'avoir quelqu'un avec qui passer le week-end et parler suédois. J'ai également participé aux activités de Kompis Sverige, dans le cadre d'ateliers de théâtre et de peinture. J'y ai rencontré encore plus de nouveaux amis et j'ai pu visiter de nouveaux endroits.*

ACTIVITÉ D'ÉVALUATION

- 1) La majorité des MENA arrivés en Europe ont entre 16 et 17 ans. Vrai ou faux ? (Réponse : Vrai)
- 2) Pour apprendre aux mineurs non accompagnés à être autonomes, il est important de porter une attention constante à la construction d'un réseau _____. (Réponse : soutien)
- 3) Quelle est la "triple transition" à laquelle le MENA est confronté lorsqu'il atteint l'âge de 18 ans (Sélectionnez toutes les réponses qui s'appliquent) :

- A) La transition **de l'adolescence à l'âge adulte** avec les changements d'un point de vue biologique-physique, socio-émotionnel et cognitif qui sont communs à tout être humain ; (V)
- B) La transition liée à la **migration** qui conduit au détachement du contexte d'origine et à la nécessité de construire une nouvelle vie dans un contexte culturel et social différent ; (V)
- C) Le passage à un autre **temps** ; (F)
- D) La transition concerne le dépassement des **traumatismes vécus** avant, pendant ou après le voyage effectué. (V)
- 4) Parmi les facteurs qui influencent positivement ou négativement le passage à l'âge adulte, on trouve des variables contextuelles, _____ et relationnelles (Réponse : subjectives).
- 5) La réalisation d'une autonomie économique complète est en fait l'objectif le plus exigeant _____ pour les garçons et les filles (Réponse : défi).

BIBLIOGRAPHIE

Union européenne, (2020) Outil de profil des compétences de l'UE pour les ressortissants de pays tiers : <https://ec.europa.eu/migrantskills/#/>

Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne (2015), Guardianship for Children Deprived of Parental Care, A handbook to reinforce guardianship systems to cater for the specific needs of child victims of trafficking. Disponible à l'adresse : <http://fra.europa.eu/en/publication/2014/guardianship-children-deprived-parental-carehandbook-reinforce-guardianship>

Fondazione ISMU (2019), A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia. UNICEF, UNHCR et OIM, Rome.

Fondazione L'Albero della Vita (2021) : Boîte à outils "Foster care and alternative forms of care for unaccompanied and separated migrant children". Disponible à l'adresse : <http://epic-project.alberodellavita.org/wp-content/uploads/2021/10/TOOLKIT-ENG-new.pdf>

Fondazione L'Albero della Vita (2021) : "Intégration professionnelle pour les migrants vulnérables". Disponible à l'adresse : <https://www.alberodellavita.org/wp-content/uploads/2021/06/W4I-toolkit-en-desktop.pdf>

KMOP et Defence for Children International - Italia (2015) Resiland : Orientamenti per operatori professionali e istituzionali che lavorano con ragazzi migranti. Disponible à l'adresse : https://www.defenceforchildren.it/easyUp/file/resiland_orientamenti_per_operatori.pdf

Nidos et al. (2014) Working with the unaccompanied child - A tool for guardians and other actors working for the best interest of the child.

Picum (2022), Turning 18 and undocumented : supporting children in their transition into adulthood. Disponible à l'adresse : https://picum.org/wp-content/uploads/2022/04/Turning-18-and-undocumented_EN.pdf

DES RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES :

"Intégration professionnelle des migrants vulnérables" <https://www.alberodellavita.org/wp-content/uploads/2021/06/W4I-toolkit-en-desktop.pdf>

Mentor de promotion : <https://careforminors.eu/mentors/how-to-become-a-mentor/>

Transition des jeunes réfugiés vers l'âge adulte : <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262325/Refugees+transition+to+adulthood.pdf/9a064fa1-ee97-be3f-84fd-5a27d85e15a6>

Intégration des jeunes réfugiés en Europe : https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2019-integration-young-refugees_en.pdf

Stratégies locales de soutien à l'intégration : https://europa.eu/regions-and-cities/programme/sessions/421_en

Entretien sur le lieu de travail avec un jeune d'Afghanistan : <https://www.youtube.com/watch?v=2oRFmt5L-yE>

Feuille de travail

sur la culture et les compétences numériques

[Les compétences numériques](#) et l'accès aux technologies sont devenus essentiels pour de nombreuses facettes de la vie d'aujourd'hui, telles que l'éducation ou l'emploi. Le 30 septembre 2020, l'UE a adopté un plan d'action renouvelé, le Plan d'action pour l'éducation numérique (2021-2027) qui propose une perspective commune sur une éducation numérique d'excellence pour l'Europe (Commission européenne, 2020). L'Union européenne (UE) s'est donc fixé comme priorité de renforcer l'apprentissage numérique dans chaque État membre afin que la formation et l'éducation numériques de haute qualité deviennent **plus inclusives et plus faciles à suivre**.

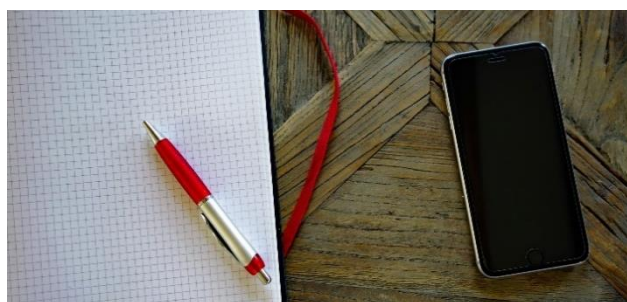


Image par Stephanie Albert (adaptée) de Pixabay

Le terme "culture numérique" remonte aux premiers travaux de Gilster (1997) et désignait à l'origine un ensemble de **compétences et de capacités nécessaires à l'utilisation utile des médias numériques**. Plus encore, la culture numérique était également considérée comme une approche à la fois **créative et critique** des médias numériques (Pangrazio, Godhe & Ledesma, 2020). En 2018, l'UNESCO a défini la culture numérique comme *"la capacité d'accéder à l'information, de la gérer, de la comprendre, de l'intégrer, de la communiquer, de l'évaluer et de la créer en toute sécurité et de manière appropriée au moyen d'appareils numériques et de technologies en réseau pour participer à la vie économique et sociale. Elle comprend des compétences qui sont diversement désignées sous le nom de maîtrise de l'informatique, maîtrise des TIC, maîtrise de l'information et maîtrise des médias"* (Antoninis & Montoya, 2018).

Ce que l'on appelle la "**fracture numérique**" décrit le fait que les individus, les entreprises et les régions n'ont pas la même forme d'accès aux TIC ou à l'internet pour leurs activités quotidiennes (Ye & Yang, 2020). Autrefois centré sur l'accessibilité, le concept englobe désormais des questions telles que les compétences numériques, l'emploi des technologies et la participation à la société et à l'économie (Bilozubenko, Yatchuk, Wolanin, Serediuk, & Korneyev, 2022).

Les organisations locales, telles que les bibliothèques publiques, sont bien placées pour faire progresser les **formations** à la culture numérique **dans les communautés**. Les recommandations importantes pour planifier et mettre en œuvre avec succès de telles formations comprennent la formation du personnel, un financement durable, la programmation des formations en fonction des besoins du groupe cible, un marketing efficace (en particulier pour atteindre les publics non traditionnels et minoritaires) et le partage des bonnes pratiques au sein et au-delà de la communauté (Detlor, Julien, La Rose & Serenko, 2022).

Pour les enfants et les adolescents en particulier, le monde numérique offre une pléthore de possibilités de divertissement et d'apprentissage, mais aussi des **défis potentiels** (par exemple, le temps excessif passé) et des **risques graves** tels que le traumatisme médiatique, la cyberintimidation, les contenus d'automutilation ou l'accès au dark web (Lau-Zhu, Anderson & Lister, 2023). Il est possible d'apprendre à adopter une approche éclairée et à s'impliquer de manière équilibrée dans les médias (sociaux).

Cliquez sur ce [lien](https://www.unesco.org/en/digital-education) (ou tapez <https://www.unesco.org/en/digital-education>) pour obtenir plus d'informations sur l'apprentissage numérique, y compris une **collection de bonnes pratiques** et de **ressources éducatives libres** élaborées par l'**UNESCO**.



Questions de réflexion individuelle

En tant qu'expert, quel rôle voyez-vous dans le numérique pour le soutien et les qualifications des MENA ? Plus précisément, quelles sont les conditions que vous considérez comme propices à l'**épanouissement personnel et/ou professionnel** ?



Questions de réflexion pour le travail en binôme

Les problèmes que peut poser la connectivité omniprésente comprennent le risque de dépendance aux jeux vidéo ou de cyberintimidation.

Quels sont les mesures ou les outils que vous jugez utiles pour guider les enfants non scolarisés vers un **comportement sain** ? Quels sont les mesures ou les outils que vous considérez comme moins efficaces pour guider les enfants non scolarisés vers un **équilibre numérique** ? Quels parallèles voyez-vous avec les risques généraux pour la santé dans l'enfance et l'adolescence ?

Références

Antoninis, M. et Montoya, S. (2018). Un cadre mondial pour mesurer la littératie numérique. <https://uis.unesco.org/en/blog/global-framework-measure-digital-literacy> [consulté le 12 févrierth, 2023].

Bilozubenko, V., Yatchuk, O., Wolanin, E., Serediuk, T. et Korneyev, M. (2022). Comparaison des paramètres de développement de l'économie numérique dans les pays de l'UE dans le contexte de la réduction de la fracture numérique. *Problems and Perspectives in Management*, 18(2), 206-218.

Detlor, B., Julien, H., La Rose, T. et Serenko, A. (2022). Formation à la littératie numérique menée par la communauté : Toward a conceptual framework. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 73(10), 1387-1400.

Commission européenne (2020) Plan d'action pour l'éducation numérique (2021-2027). <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> [consulté le 10 févrierth, 2023].

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York : Wiley&Sons.

Lau-Zhu, A., Anderson, C. et Lister, M. (2023). Évaluation des risques numériques dans les services de santé mentale pour enfants et adolescents : A mixed-method, theory-driven study of clinicians' experiences and perspectives. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 28(1), 255-269.

Pangrazio, L., Godhe, A. L. et Ledesma, A. G. L. (2020). Qu'est-ce que la littératie numérique ? Un examen comparatif des publications dans trois contextes linguistiques. *E-learning and Digital Media*, 17(6), 442-459.

Ye, L. et Yang, H. (2020). De la fracture numérique à l'inclusion sociale : A tale of mobile platform empowerment in rural areas. *Sustainability*, 12(6), 2424.

Fiche d'information sur la diversité et les LGBTQI+



Image de Steve Johnson (adaptée) de Pixabay

Au sein de l'Union européenne, la dignité humaine, la liberté, la démocratie, l'égalité, l'État de droit et le respect des droits de l'homme sont considérés comme des valeurs fondamentales. Depuis la signature du traité de Lisbonne en 2009, ces droits ont été établis par l'UE dans la **Charte des droits fondamentaux**. L'article 21 ("Non-discrimination") stipule ce qui suit : "Est interdite toute discrimination fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, les origines ethniques ou sociales, les caractéristiques génétiques, la langue, la religion ou les convictions, les opinions politiques ou toute autre opinion, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle" (Union européenne, 2010, art. 21). Cela inclut le respect des droits des citoyens européens lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres, queers et intersexués (LGBTQI+) (Leinenbach, 2013) ainsi que des individus (y compris les MENA) de la communauté LGBTQI+, qui sont confrontés à des défis spécifiques au cours de leur parcours migratoire et après leur arrivée dans l'Union européenne.

Organisations pour les réfugiés LGBTQI+

- "Le Queer European Asylum Network (QUEAN) est une organisation parapluie fondée en 2019 qui rassemble des praticiens d'ONG, des réfugiés LGBTQI+, des activistes et des universitaires travaillant sur la migration et l'asile LGBTQI+ en Europe" - <https://queereuropeanasylum.org/>
- ILGA-Europe est une organisation faitière (internationale, indépendante et non gouvernementale) regroupant plus de 700 organisations d'Europe et d'Asie centrale qui œuvrent collectivement en faveur de l'égalité, de l'inclusion et de la responsabilisation de la communauté LGBTQI+ - <https://www.ilga-europe.org>

Publications et orientations politiques pour les réfugiés LGBTQI+

- Le manuel d'intégration du HCR fournit des informations de base et des conseils pratiques tels qu'une liste de contrôle pour les programmes d'intégration sensibles aux questions LGBTQI+ - [Réfugiés LGBTQI+ | Manuel d'intégration du HCR](#)
- Introduction au "modèle de Berlin" pour l'accueil et l'intégration : une stratégie qui respecte et prend en compte la vulnérabilité particulière des demandeurs d'asile qui s'identifient comme LGBTQI+ - [LGBTQI+ refugees and the 'Berlin Model' - Eurocities](#)

Témoignages de réfugiés LGBTQI+

- [Coup de projecteur sur L'UE ET L'ÉGALITÉ DE TRAITEMENT À L'ÉGARD DES PERSONNES LGBTI \(europa.eu\)](#)
- [Rendre l'éducation plus sûre et plus inclusive pour les jeunes LGBTQ+ | HCDH \(USA\)](#)
- [Récits de vie | SOGICA](#)

Références

Union européenne (2010). Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne. In *Journal officiel de l'Union européenne C303* (17). Bruxelles : Union européenne.

Leinenbach, M. (2013). Europa im Spannungsfeld zwischen Gleichstellung und Tradition, *FORUM Sozial* (3), 45-49.