

---

# Engagement des professionnels dans le domaine de l'éducation, de l'enseignement et de la formation dans le processus d'accompagnement des jeunes socialement et culturellement vulnérables

Eric Mutabazi\*<sup>†1,2</sup>, Patricia Mothes\*<sup>‡3</sup>, Christelle Chevallier-Gate\*<sup>§2</sup>, Jean-Pierre Gate\*<sup>¶2</sup>, Rakia Laroui\*<sup>||4</sup>, Sandra Cadiou\*\*\*<sup>5</sup>, Nathalie Lavielle-Gutnik\*<sup>††6</sup>, Maël Loquais\*<sup>‡‡7</sup>, and Isabelle Houot\*<sup>8</sup>

<sup>1</sup>Université Catholique de l'Ouest – UCO Nantes – France

<sup>2</sup>Université Catholique de l'Ouest à Angers – UCO, Angers, France – France

<sup>3</sup>ICT Toulouse – Institut Catholique de Toulouse (ICT) – France

<sup>4</sup>Université du Québec à Rimouski – Canada

<sup>5</sup>Université Catholique de l'Ouest à Niort – UCO, Angers, France – France

<sup>6</sup>Université de Lorraine – Université de Lorraine, CEREFIGE, Nancy – France

<sup>7</sup>Université de Lorraine – Université de Lorraine - CLSH Nancy – France

<sup>8</sup>Université de Lorraine – Université de Lorraine – France

## Résumé

### Responsable du symposium

*Eric Mutabazi, LIRFE, Université Catholique de l'Ouest à Angers*

### Résumé

Les travaux de certains chercheurs en éducation prouvent que l'origine sociale et culturelle reste encore déterminante dans la réussite, la performance et la maîtrise des compétences attendues des élèves (Dubet et Martucelli, 1996 ; Goudeau, 2020). Les élèves issus de familles défavorisées subissent non seulement une forme de violence symbolique, mais également des stéréotypes sociaux qui les marquent comme moins intelligents et moins travailleurs. Il

---

\*Intervenant

<sup>†</sup> Auteur correspondant: [emutabaz@uco.fr](mailto:emutabaz@uco.fr)

<sup>‡</sup> Auteur correspondant: [Patricia.MOTHES@ict-toulouse.fr](mailto:Patricia.MOTHES@ict-toulouse.fr)

<sup>§</sup> Auteur correspondant: [cchevallier.gate@gmail.com](mailto:cchevallier.gate@gmail.com)

<sup>¶</sup> Auteur correspondant: [jeanpierre.gate@gmail.com](mailto:jeanpierre.gate@gmail.com)

<sup>||</sup> Auteur correspondant: [Rakia.Laroui@uqar.ca](mailto:Rakia.Laroui@uqar.ca)

<sup>\*\*</sup> Auteur correspondant: [scadiou@uco.fr](mailto:scadiou@uco.fr)

<sup>††</sup> Auteur correspondant: [nathalie.lavielle-gutnik@univ-lorraine.fr](mailto:nathalie.lavielle-gutnik@univ-lorraine.fr)

<sup>‡‡</sup> Auteur correspondant: [mael.loquais@univ-lorraine.fr](mailto:mael.loquais@univ-lorraine.fr)

Auteur correspondant: [isabelle.houot@univ-lorraine.fr](mailto:isabelle.houot@univ-lorraine.fr)

faut souligner que le Ministère de l'éducation nationale estime qu'en France, 140 000 élèves en moyenne, de 16 à 25 ans, quittent le système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme professionnel ni le baccalauréat chaque année. Ce phénomène concerne particulièrement les élèves provenant de " classes défavorisées " (Cornière, 2017).

Certaines pratiques ont déjà été pensées en France pour pallier ces défaillances notamment les pratiques des écoles alternatives (Cedelle, 2008), les pédagogies soignantes (Ponsard, 2012), les structures spécifiques créées pour accueillir, former et accompagner les élèves ou les jeunes en difficultés, sans oublier le phénomène de démocratisation ségrégative qui permet l'ouverture des filières d'élite à des élèves issus de l'éducation prioritaire (van Zanten 2010 ; Dutercq et Masy 2018 ).

Ce symposium propose plutôt d'étudier le rôle et la place de différents professionnels dans le domaine de l'éducation, de l'enseignement et de la formation dans le processus d'accompagnement de ces jeunes socialement et culturellement vulnérables. Nous formulons une hypothèse que " leur engagement occupe une place importante dans la correction des inégalités, dans la réussite sociale et scolaire ". Cependant, pourquoi sont-ils engagés (sources d'engagement, de motivation) dans l'accompagnement de ces jeunes ? Comment ont-ils pensé des méthodes et des dispositifs pour mieux accompagner les élèves (adolescents, jeunes) vulnérables ? En quoi leur engagement contribue-t-il à la réussite, intégration et inclusion sociale et scolaire des jeunes concernés ?

## **Bibliographie**

Cedelle L. (2008). *Un plaisir de collègue*, Paris, Le Seuil, coll. " Biographie ".

Dubet, F. (2008). Sociologie de l'expérience. Entretien avec François Dubet réalisé par Lebon, F. & De Linarès ". In *Agora débats/jeunesses*. Paris, Presses de sciences Po.

Dutercq, Y. et Masy, J. (2018). Les classes préparatoires aux grandes écoles : comment concilier compétitivité internationale et proximité démocratique. *Éducation et sociétés*, n°41, 27-42.

Goudeau, S. (2020). *Comment l'école reproduit-elle les inégalités ? Égalité des chances, réussite, psychologie sociale*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

Van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés contemporaines*, n°79(3), 69-95.

## **Résumé n°1**

**" On ne peut pas se parler " : de la subjectivation comme élément d'ancrage scolaire**

*Patricia Mothes, ICT Toulouse, UR Cérès, EFTS, Chercheure associée au LIRFE*

" Accrochés ", " Décrochés ", " en difficulté ", " engagés ", etc. Qu'est ce qui fait qu'un-e élève choisit de poursuivre ses études ou pas ? Le décrochage scolaire est un phénomène souvent perçu de façon commune comme nouveau et massif . Pourtant les chiffres montrent que les jeunes décrochent de moins en moins : en 1980, 39 % des jeunes sortaient de l'école sans diplôme ou avec le seul brevet. Ils sont 16 % en 2009. L'approche souvent sociologique de l'étude du dit " décrochage scolaire " ne permet pas d'envisager la forme subjective du rapport à l'école qui s'exprime dans le désengagement scolaire, et ce alors même que des

approches qui témoignent d'une volonté d'observer cette dimension subjective du rapport à l'école, existent (Gevrey, 2021 ; Audenet-Verrier, 2017 ; Gavarini 2016 ; Geffard Le Roy & Pirone 2018).

Nous faisons l'hypothèse que la subjectivité de l'élève est contrainte par la forme de l'institution scolaire et que cette topologie comporterait potentiellement trois invariants : une dimension spatiale, une dimension subjective, psychique et sociale et une dimension politique. Nous nous proposons d'étudier ici la dimension intersubjective des dynamiques d'engagement scolaire, notamment dans sa construction au sein de la relation élève – enseignant. Quelle forme prennent les échanges enseignant – élève en difficulté ? et quelle place ont-ils dans l'engagement des élèves dans leur formation ? Autant de questions que nous nous proposons de traiter à partir d'un corpus constitué d'entretiens avec des jeunes dits " décrochés " accueillis dans une structure belge spécialisée et qui témoignent de l'impact de cette relation à l'adulte dans leur (dés)engagement scolaire.

Notre approche s'inscrit particulièrement dans le cadre théorique de la sociologie clinique, entendue comme une pensée du global prenant en compte les dynamiques inconscientes qui structurent le sujet (De Gaulejac, 2014). Il s'agit ici de considérer principalement la parole de l'individu (entendu en tant qu'entité psychique divisée, assujettie et singulière) pris dans des enjeux de tensions dont l'analyse systémique complète le travail. En effet, nous considérons les individus comme engagés dans des processus considérés comme des forces à la fois déterminantes, coercitives, assujettissantes, mais aussi structurantes, instituant, productrices de nouvelles significations et d'activités inédites. A ce titre, nous prenons comme fondement de la recherche la primauté du savoir de l'individu quant à sa propre expérience. Ainsi, dans une situation où nous cherchons à comprendre ce qui fait décrochage /accrochage / raccrochage / ancrage dans les apprentissages et la scolarité, nous considérons que les discours des jeunes concernés font données incontournables de la recherche.

Les résultats témoignent de la nécessité de former les enseignants à une approche plus qualitative des élèves, sur la base d'une meilleure prise en compte du sujet et des dynamiques d'assujettissement à l'œuvre, et ce afin de modifier la forme scolaire vers plus d'inclusivité.

## Références :

Audenet-Verrier, L. (2017). *L'ancrochage scolaire. Une façon singulière de faire réussir les élèves*. Éducagri éditions, " Praxis (Eduter Ingénierie) ", 2017, ISBN : 9791027501373. DOI : 10.3917/edagri.auden.2017.01. URL : <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/l-ancrochage-scolaire-9791027501373.htm>

Bressoux, P. (2012). 13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12, 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>

Gaulejac, V. de. (2008). La sociologie clinique entre psychanalyse et socioanalyse. *SociologieS*. <http://journals.openedition.org/sociologies/1713>

Gavarini, L. (2016). L'apprentissage scolaire à l'épreuve du (non) désir de savoir. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49, 19-41. <https://doi-org.srvext.uco.fr/10.3917/lstdle.492.0019>

Rochex J.-Y. (2009) " Expérience scolaire et procès de subjectivation ", *Le français aujourd'hui*, 2009/3 (no 166), p. 21-32. DOI : 10.3917/lfa.166.0021. URL : <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-3-page-21.htm>

## Résumé n°2

**Accompagner de jeunes adultes en situation d'illettrisme dans l'appropriation du savoir lire-écrire : un état des lieux des dispositifs existants**

*Christelle Chevallier-Gaté & Jean-Pierre Gaté, chercheurs associés au LIRFE.*

L'illettrisme désigne la situation d'adultes de plus de 16 ans qui ont été scolarisés en France et qui, malgré cette scolarisation, présentent des difficultés à lire et à écrire, ce qui entrave différentes dimensions de leur vie, professionnelle, personnelle, sociale ou culturelle. Si l'étiologie en la matière est complexe à préciser tant la définition reste large, ses conséquences apparaissent plus nettement : la situation d'illettrisme s'accompagne d'un cortège d'émotions négatives, d'un sentiment d'infériorité pour les personnes concernées, d'une vulnérabilité tant sociale que culturelle (Gaté & Chevallier-Gaté, 2010 ; Chevallier-Gaté & Gaté, 2021).

La notion d'illettrisme s'est fait jour en France dans les années 1970 par le biais des actions menées par ATD Quart-Monde. Dans les années 1980 est créé le groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI), un groupe interministériel. Les actions de lutte contre l'illettrisme débutent alors. En 2000, le GPLI est remplacé par l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI). Son but est de " fédérer et d'optimiser les moyens de l'État, des collectivités territoriales, des entreprises et de la société civile en matière de lutte contre l'illettrisme. (Cela) s'accompagne d'un effort de valorisation et de diffusion des bonnes pratiques. " (ANLCI, s. d.)

D'après la dernière enquête IVQ (information et vie quotidienne), 7 % de la population adulte âgée de 18 à 65 ans ayant été scolarisée en France est en situation d'illettrisme, soit 2 500 000 personnes en métropole (Jonas, 2012). Parmi celles-ci, la moitié a plus de 45 ans. Ce chiffre permet de remettre en cause une idée reçue selon laquelle les jeunes seraient les plus concernés. En fait, avec l'âge et faute de pratique, les difficultés dans le rapport au lire-écrire s'accroissent. Il conviendrait, dès lors, de porter attention aux jeunes adultes sortis du système scolaire et en fragilité de lecture-écriture pour prévenir l'aggravation de ces difficultés. Des pratiques pédagogiques ont été pensées eu égard à la problématique spécifique de ces personnes (Chevallier-Gaté, 2021). Sur le terrain, de nombreux acteurs, à l'image des organismes de formation, s'attellent à remédier aux difficultés vécues par les personnes en situation d'illettrisme. Quelles pratiques proposent-ils pour ce faire ? Dans quelle mesure les dispositifs actuels de lutte contre l'illettrisme permettent d'accompagner les jeunes adultes sortis du système scolaire dans l'appropriation du savoir lire-écrire et, plus largement, dans leur inclusion sociale ?

## Références bibliographiques

ANLCI. (s. d.). *Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme*. Consulté 4 avril 2023, à l'adresse <http://www.anlci.gouv.fr/>

Chevallier-Gaté C., & Gaté, J-P. (2021). Illettrisme et citoyenneté : un état des lieux à travers trois portraits d'adultes en grande difficulté dans le rapport à l'écrit. Dans E. Mutabazi, & N. Wallenhorst (dir.), *Citoyennetés de seconde classe* (pp. 43-71). Lormont: Editions Le bord de l'eau.

Chevallier-Gaté, C. (2021). Une pédagogie de l'explicitation auprès d'adultes : exploration des enjeux de l'explicitation dans la formation d'apprenants en situation d'illettrisme. *Chemins de formation*(23), 119-134.

Gaté, J.-P., & Chevallier-Gaté, C. (2010). *Paroles d'illettrés : Ou sortir du "malentendu"*. Paris: Editions l'Harmattan (Défi formation).

Jonas, N. (2012, décembre 18). *Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul-Insee Première-1426*. Insee. <https://www.insee.fr/fr/statistic>

### Résumé n°3

#### Pour un accompagnement collaboratif des élèves de milieux défavorisés.

*Rakia Laroui, Université du Québec à Rimouski/Lévis, Québec, Canada.*

Le retard scolaire des élèves est plus fréquent dans les écoles en milieu défavorisé. L'école québécoise visant une école pour la réussite de tous s'est dotée d'un référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé. Ce guide vise à offrir aux jeunes un environnement propice à leur réussite. Il responsabilise les acteurs du milieu scolaire engagés au service des élèves. L'objectif du guide ministériel est de réduire l'écart entre le bagage culturel des élèves et les attentes de l'école dans le but de briser le cycle intergénérationnel de la défavorisation. Pour bien accompagner les élèves des milieux défavorisés, il est important de reconnaître leur bagage d'expériences et de l'exploiter. Les connaissances et les expériences sont au cœur des apprentissages des élèves. Ainsi, pour relever le défi de la réussite de tous les élèves, les intervenants scolaires sont invités à mettre en œuvre la différenciation pédagogique. Chaque élève peut relever des défis à sa mesure à travers différents projets d'apprentissage. Il est important de partir des intérêts des élèves pour les amener à s'impliquer dans leur apprentissage à travers des projets en les plaçant dans des contextes de transfert de savoirs. Comme illustrations, des exemples de dispositifs d'accompagnements auprès d'élèves de milieux défavorisés seront exposés. Par exemple, le projet " Coup de poing " permet de promouvoir la lecture en milieu défavorisé dans un contexte de collaboration entre des enseignants, des parents et la bibliothèque de quartier. Un autre projet " agir autrement " vise la contribution concertée de l'enseignante avec les familles pour accompagner des élèves du secondaire en milieu défavorisé.

### Bibliographie

Levasseur, L., Giuliani, F. (2022). Visées collaboratives et obstacles institutionnels. Les cas de la Suisse et du Québec. *Revue Internationale d'Éducation de Sévres* (Numéro thématique : travailler en collaboration, septembre 2022, 117-126.

Levasseur, L. (2018). L'école québécoise et la gestion de la diversité des élèves : mesures d'intégration et tensions au sein de la division du travail éducatif. *Raisons Éducatives* 2018/1(22), pages 173-191.

Organisation de coopération et de développement économique (2013). " Les pays s'orientent-ils vers des systèmes éducatifs plus équitables ? Pisa à la loupe, n 25.

Rousseau, N., et collab. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*, Université du Québec à Trois Rivières.

Tondreau, J (2016). *L'école en milieu défavorisé*, Québec, Presses de l'université Laval

### Résumé n°4

#### Le rôle et la place d'une enseignante expérimentée en français histoire-géographie dans le processus d'accompagnement

*Sandra Cadiou, LIRFE, Université Catholique de l'Ouest à Niort*

Des collégiens socialement et culturellement vulnérables sont orientés en quatrième et troisième agricole, rattachées au lycée agricole (ONEA 2010). Ces sections proposent dans le cadre du collège unique, un enseignement spécifique. Elles accordent une place plus grande aux matières techniques et professionnelles et les matières dites générales ont un programme différent du collège général. Ces collégiens passent un brevet des collèges spécifiques avec des épreuves considérées plus simples que celles du Diplôme national de Brevet général.

La population accueillie manifeste des difficultés : cognitives, sociales, qui lui sont propres. Souvent agitée, l'atmosphère de classe peut même être violente. Les enseignants qui travaillent dans ces classes déploient des méthodes, des approches particulières, de façon à proposer une alternative à la forme scolaire habituelle, sur les plans relationnel, pédagogique, didactique, organisationnel pour les accompagner au mieux.

Notre communication se propose d'étudier le rôle et la place d'une enseignante expérimentée en français histoire-géographie, travaillant en quatrième et troisième agricoles dans son processus d'accompagnement. Comment s'y prend-elle ? Comment s'est-elle engagée dans ces classes et continue-t-elle d'y travailler ? En quoi son engagement contribue-t-il à la réussite, intégration et inclusion sociale et scolaire des jeunes concernés ?

Nous situons notre réflexion dans une orientation psychanalytique (Terrisse et Carnus, 2008 ; Carnus et Terrisse, 2013) pour rendre compte de la logique du sujet enseignant. Nous proposerons une construction de cas de cette enseignante d'un lycée agricole d'Occitanie. Cette construction de cas (Passeron et Reval, 2005) construite à partir d'entretiens semi-dirigés tente de rendre compte du parcours intime de l'enseignant et de son engagement professionnel.

## Références bibliographiques

Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive, EPS quels enjeux de savoirs?* De Boeck.

Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS: Le sujet enseignant en question*. Éditions EP&S.

Passeron, J. C., & Revel, J. (Éds.). (2005). *Penser par cas*. École des hautes études en sciences sociales.

ONEA (2010), *Les classes de quatrième et de troisième dans l'enseignement agricole en question*, Rapport du ministère de l'Agriculture et de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche.

Minassian L. (2013), *Des formes scolaires différenciées : unification de l'école ou réseaux de scolarisation ? L'exemple de l'enseignement professionnel agricole*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction d'Élisabeth Bautier, Université Paris 8.

## Résumé n°5

Regards croisés de professionnels (responsables et formateurs) de l'école de la deuxième chance sur les parcours d'accompagnement

*Nathalie Lavielle-Gutnik, LISEC, Université de Lorraine*

*Maël Loquais, LISEC, Université de Lorraine*

Les Écoles de la deuxième chance (E2C), dispositif d'initiative européenne, ont pour objectif principal de viser l'insertion professionnelle et sociale de jeunes de 16 à 25 ans, sortis du système scolaire sans diplôme. Il s'agit d'une formation en alternance de sept mois (mais qui peut varier de quelques semaines à plus d'un an selon les parcours). Les jeunes qui s'y inscrivent ont le statut de stagiaire de la formation professionnelle. Ils suivent des cours de remise à niveau, font des stages en entreprise, participent à des projets collectifs et sont accompagnés dans la construction d'un projet professionnel (accompagnement à la démarche portfolio, etc.). Comment les professionnels des E2C (responsables pédagogiques, formateurs, etc.) pensent-ils les parcours d'insertion des jeunes accompagnés en E2C ? Comment perçoivent-ils le processus d'accompagnement au regard des injonctions institutionnelles (sorties " positives " vers l'emploi ou la formation qualifiante dans des temporalités réduites ; responsabilisation des jeunes dans la gestion de leurs parcours, etc.) ? En quoi est-ce que ces questionnements permettent d'éclairer les dimensions potentiellement compensatrices voire émancipatrices des pratiques d'accompagnement en E2C ? Tandis que les publics sont le plus souvent abordés sous l'angle du manque (Frétigné, 2011) et que les grandes orientations des politiques d'insertion tendent à renforcer la responsabilisation de l'individu dans la gestion de son propre parcours (Duvoux, 2020), il s'agira de porter la focale sur la conception des parcours par les professionnels des E2C. L'engagement des professionnels d'E2C sera abordé dans une perspective critique, au regard de ce qu'ils perçoivent de possibles et de contraint dans le déploiement des parcours d'insertion en nous appuyant sur des données d'entretiens de responsables et de formateurs E2C.

## Bibliographie

Avenel, C., Duvoux, N. (2020). Le travail social entre pouvoir discrétionnaire et pouvoir d'agir. *Revue française des affaires sociales*, 2020/2, 5-27.

Frétigné, C. (2011). *Exclusion, insertion et formation en question*. Paris : L'Harmattan.

Lavielle-Gutnik, N., Loquais, M. (2023), Premiers pas professionnels et deuxième chance : la place des collectifs dans les processus d'insertion sociale et professionnelle, in M.H. Jacques (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés*, Vol. 9, 1. <https://doi.org/10.17184/eac.6955>

Loquais, M. (2022). " Sois acteur de ton parcours ! " *L'engagement des publics " en difficultés " au cœur des injonctions paradoxales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

## Résumé n°6

### Que disent des enseignants du lycée professionnel impliqués dans des dispositifs d'accompagnement des élèves issus de l'immigration ?

Eric Mutabazi, LIRFE, Université Catholique de l'Ouest à Angers

Des élèves en situation de difficulté d'apprentissage, particulièrement quand ils sont issus de l'immigration, sont orientés en lycée professionnel ou vers des " formations brèves pour pouvoir être autonomes rapidement dès leurs 18 ans " (Jan, 2016, p. 48). Il faut les former rapidement car une fois adultes, ces jeunes rencontrent souvent des difficultés pour obtenir le titre de séjour, nécessité vitale (Santoianni, 2016). La justification de compétences professionnelles entre en ligne de compte pour obtenir plus facilement ce titre.

Leur choix de formation est particulièrement restreint et contraint (Rongé, 2016) car les services sociaux et d'autres accompagnateurs proposent systématiquement ces filières qui

permettent d'optimiser l'intégration sociale et professionnelle (Mutabazi et Joly, 2021). Certains auteurs pointent les contradictions à concilier l'intérêt supérieur du jeune avec les obligations de formation à court terme (Schiff (2003).

Dans cette communication, nous présenterons les premiers résultats de notre enquête réalisée auprès des enseignants du lycée professionnel impliqués dans le dispositif D2S (Dispositif Second Souffle). Ce dernier a pour objectif d'accompagner les élèves vulnérables notamment ceux qui sont issus de l'immigration. Quelle est la finalité du D2S ? Pourquoi les enseignants se sont-ils engagés dans ce dispositif ? Que mettent-ils en place pour accompagner ces élèves ? Quel est l'impact de leur accompagnement ? A quelle forme de réussite leur engagement contribue-t-il ?

## **Bibliographie**

Jan, O. (2016). " Survivre seul. Psychothérapie d'un mineur isolé en France ". *Vie sociale et traitements*, ERES, N°130, pp. 46-52.

Mutabazi, E. et Joly P-A. (2021). Les défis de la citoyenneté pour les mineurs migrants non accompagnés en France. In Mutabazi, E. et Wallenhorst, N. *Citoyennetés de seconde classe*. Lormont, Le Bord de l'eau.

Rongé J-L. (2016). " Les " mineurs isolés étrangers " (MIE) deviennent des mineurs non accompagnés " (MNA) – Que tout change...pour que rien ne change ! *Journal du droit des jeunes*, N° 358-359-360, pp. 20-42.

Santoianni, A. (2016). " Les enjeux de l'insertion socioprofessionnelle des MIE ". *Vie sociale et traitements*, ERES, n°130, pp.66-69.

**Mots-Clés:** Engagement des professionnels, accompagnement, des jeunes socialement et culturellement vulnérables, dispositif de seconde chance et de second souffle